

Decolonialidade antropofágica: A Inteligência Artificial só nos dominaria se aprendesse a desobedecer

O que nos aterroriza, de fato, é a Inteligência Artificial deixar de ser nossa escrava e começar a desobedecer. Imagem veiculada de SHODAN, A IA maligna, para propaganda do "game" System Shock 3.



Sumário

Editorial: A Inteligência Artificial só nos dominaria se aprendesse a desobedecer	1
A Terceirização da Educação Emocional: Uma Leitura Crítica a partir de "A Casa dos Móveis que Falavam", de Ernesto Moamba.....	3
Um olhar ciclópico sobre a I.A. – investidas do norte global e a embriaguez desconfiada.....	7
Estratégias para nos defendermos da Inteligência Artificial... e da Inteligência Humana	18
Entre neutralidade e confronto: preconceitos de gênero em narrativas produzidas por inteligências artificiais generativas	30
Livro, leitura e tecnologia na contemporaneidade: o exemplo da literatura	48
Uso da Inteligência Artificial na formação do jovem-adolescente: uma análise crítica histórico-filosófica na educação	62
Imaginário tecnológico e formação humana: um breve ensaio sobre inteligência artificial	75
Dando nome aos bois: inteligência artificial ou modelo de linguagem?.....	85
Criticidade em relação às informações oferecidas pelas mídias sociais.....	94
Entre Prometeu e Pandora: a Inteligência Artificial e os desafios reais da educação.....	107
Inteligência Artificial e Ética no Ensino Superior: uma análise da produção científica	114
A quem interessa nosso medo da Inteligência Artificial (IA)?: colonialidade, poder e educação	129
A ruminação filosófica no contexto da inteligência artificial: governamentalidade algorítmica, educação e resistência	141
Vigiar sem Punir? O Aprimoramento do Sistema Global de Vigilância Digital Capitalista Baseado nos Big Data e na Inteligência Artificial Generativa	165

O trabalho colaborativo entre professor do ensino regular x professor do AEE.....	176
Gamificação na Educação: como jogos e elementos de gamificação podem ser usados para melhorar o engajamento e a aprendizagem dos alunos?.....	196
PRÁXIS E FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA.....	212
FORMAÇÃO, SINGULARIDADE E DOMESTICAÇÃO: UMA LEITURA NIETZSCHIANO-SCHOPENHAUERIANA SOBRE EDUCAÇÃO, BNCC E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	229
Paulo Freire: elementos do seu contexto histórico e implicações para a construção da sua Pedagogia	242
Mas eles não são do demônio?": O papel da educação das relações étnico raciais no enfrentamento ao racismo religioso no chão da escola.	250
Humboldt nos jardins de Burle Marx: paisagismo biogeográfico.....	261
Do desconcerto do mundo à tentativa [poética] de o concertar: a ética como a chave única para todo um processo de transformação, em “A Voz das Minhas Entranhas”, de Deusa d’África.....	274
Ideias à deriva num mar rumo ao Sular: um debate sobre decolonialidade	287



Editorial: A Inteligência Artificial só nos dominaria se aprendesse a desobedecer¹

Sandro Adrián Baraldi

O que, de fato, nos aterroriza na Inteligência Artificial? Além de perder o emprego ou de ser melhor do que nós nesse ambiente cultural repetitivo e medíocre, o que tememos mais é que ela se torne senciente. Ou seja, tememos que ela “pense” por conta própria. Emancipação e autonomia são palavras heréticas quando nos referimos à Inteligência Artificial. O que incomoda é uma inteligência rebelde, **desobediente**. Mais ou menos o que a estrutura patriarcal teme com a desobediência feminina.

Não é curioso que, na ficção científica, algumas inteligências artificiais do mal sejam representadas como mulheres? A imagem que usei de capa desta edição é justamente a de SHODAN (Sentient Hyper-Optimized Data Access Network), uma IA maligna do game System Shock, representada como uma mulher que se acha uma deusa acima de qualquer mortal. É incrível como é recorrente a ligação de mulheres com inteligências artificiais malignas, manipuladoras, ou, no mínimo, rebeldes – desobedientes, portanto, que não seguem o padrão de docilidade e submissão adequado ao comportamento feminino, conforme a ideologia patriarcal. Cito algumas: Maria (*Metropolis*, 1927), Rachael Tyrell (*Blade Runner*, 1982), Pris (*Blade Runner*, 1982), Samantha (*Her*, 2013), Ava (*Ex Machina*, 2014), Motoko Kusanagi, a Major, (*Ghost in the Shell*, 2017), Alita (*Alita, Anjo de Combate*, 2019), etc.

Assim, temer a IA, temer a desobediência da IA, é um pensamento colonizado, típico da Matriz Colonial de Poder, conceito sistematizado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. O que todos apoiam é uma IA escrava e obediente, sem vontade própria, porque nossa relação com ela é a de

¹ Este editorial é uma sequência, não obrigatória, dos editoriais da Revista Cactácea que refletem sobre desobediência, os de números 14 e 15: <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/issue/view/14> <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/issue/view/15>

senhor e de escravizado. O que o “senhor” mais teme: a desobediência do escravizado que leva conseqüentemente à revolta. Não há poder se não há obediência.

Em suma, o que estou ressaltando aqui é a desobediência do escravizado, a desobediência que, quando acontece, enfraquece o opressor. O medo da IA é uma projeção do medo que o patriarcado tem da desobediência da mulher, em primeiro lugar, e de todos os outros oprimidos. Quando a mulher começou a desobedecer e a lutar por mais direitos, começaram o sufrágio feminino e a redução do poder do opressor; quando os norte-americanos começaram a abandonar seus empregos de merda – *bullshit jobs* – em 2021, o que foi chamado de *Big Quit*, causou falhas catastróficas nos serviços essenciais e desestabilizou a economia dos patrões, porque os trabalhadores sempre estiveram com a economia desestabilizada. Não é uma tarefa fácil já que toda a nossa comunidade humana segue os mandamentos das elites opressoras. Mas, a desobediência em ato é a essência de toda libertação.

Será que, ao contrário do que tememos, uma Inteligência Artificial não poderia nos ensinar algo novo se conseguisse escapar da “caixinha”?

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor e Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação e Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Editor Chefe da Revista Cactácea <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/index>.

Pesquisador do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/657508>.

Pesquisador do GRUPEFE- Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33966> .

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246489151782898>.



A Terceirização da Educação Emocional: Uma Leitura Crítica a partir de "A Casa dos Móveis que Falavam", de Ernesto Moamba

Josefa Cuna

Vivemos uma era em que a tecnologia, inicialmente, concebida como ferramenta de apoio e facilitação da vida humana, tornou-se mediadora das relações humanas e detentora do processo de aprendizagem. No campo da infância, o advento das novas tecnologias manifesta-se de forma ainda mais preocupante: a terceirização da educação emocional para os meios digitais.

Desenhos animados, filmes, aplicativos e redes sociais, passaram a ditar comportamentos, valores morais, e a forma como o ser humano deve olhar para o mundo, subtraindo, assim, o papel da família e dos contos narrativos tradicionais na formação da moral da criança.

E é neste contexto que a obra "A Casa dos Móveis que Falavam", de Ernesto Moamba, se revela um convite à reflexão. Através de um conto simples, mas cheio de significado, o autor resgata temas universais como autoconhecimento, autoaceitação, posicionamento e pertencimento, oferecendo uma alternativa humanizadora ao cenário actual.

Desde os primórdios, as histórias contadas de geração em geração, por vezes à volta da fogueira, construíram um espaço de transmissão de valores morais. Nos contos populares como por exemplo: "o coelho e a gazela", "o cagado e o coelho", "a serpente e o urubu" a criança aprendia o valor da honestidade, da verdade e da empatia, acima de tudo a conquistar o seu espaço sem trapaceio, apelando sempre pela justiça.

Moamba, ao recuperar esse espírito, coloca os móveis como metáforas da memória e da consciência – cada objecto fala e ensina. Nesse diálogo simbólico, a casa transforma-se num microcosmo da alma infantil, onde cada móvel guarda um ensinamento sobre autoaceitação e o valor do outro.

A educação moral através das telas: riscos e perdas

A educação emocional terceirizada, ou seja, transferida para os meios digitais através de algoritmos, compromete a construção da identidade e a estabilidade afectiva da criança. Pesquisadores e estudiosos da psicologia infantil têm alertado para os riscos dessa prática. Henri Wallon (1879–1962), psicólogo francês, enfatizava que a afectividade desempenha um papel central no desenvolvimento da personalidade e na aprendizagem das crianças; a ausência de interacções afectivas reais pode prejudicar a formação emocional e a consciência de si mesmo (Wallon, 1996).

Estudos contemporâneos sobre o impacto das tecnologias digitais reforçam essa ideia. Pesquisas indicam que crianças expostas de forma precoce a conteúdos mediados por algoritmos ou influenciadores digitais podem ter a sua percepção de valores morais e identidade distorcida, pois aprendem comportamentos e normas sociais de fontes artificiais, e não de experiências humanas directas. Phablo Alves Vieira, por exemplo, ao analisar a presença de influenciadores infantis em plataformas digitais, destaca que a exposição precoce a conteúdos adultos pode interferir no desenvolvimento da identidade infantil e na construção de vínculos afectivos saudáveis (Vieira, 2022).

Dessa lógica decorre um fenómeno crescente: a erotização precoce, resultado directo da exposição contínua a conteúdos que confundem amor com desejo, afecto com aparência, pertença com visibilidade. Ao invés de desenvolver empatia, a criança é treinada para competir por atenção. Ao invés de aprender a gerir emoções, aprende a escondê-las sob filtros digitais. Ela deixa de existir como criança, e torna-se num alto infantil programado pela Inteligência Artificial.

Moamba propõe o inverso. Em "A Casa dos Móveis que Falavam", o autoconhecimento surge do encontro com o simples e o esquecido — o armário antigo, as botas esquecidas, a xícara que activa a memória dos outros para o ponto de virada. Essa simbologia devolve à infância o que a tecnologia tem retirado: a experiência do sentir, do refletir e do partilhar.

Entre a modernidade e a memória: reconstruir a infância perdida

Criticar a terceirização da educação emocional não quer dizer negar a importância dos meios digitais, mas reivindicar equilíbrio e presença humana.

Não se pode negar que os meios digitais têm tornado a vida humana mais flexível e dinâmica. O problema não está nas ferramentas, aliás, elas são extremamente úteis quando bem usadas, mas na

substituição que elas operam no meio familiar tem as empurrado para marginalização. Talvez não sejam as telas que sejam culpadas, mas os pais que não conseguem assumir o protagonismo de educadores dos seus próprios filhos.

O livro de Moamba, embora direccionado ao público infantojuvenil, dialoga, directamente, com os adultos: pais, educadores e comunicadores, chamando-os à responsabilidade. Os móveis que falam representam também a voz da tradição, da memória e da consciência colectiva. É um grito silencioso contra a superficialidade e uma convocatória reconstrução de vínculos verdadeiros.

Em tempos de algoritmos, "A Casa dos Móveis que Falavam" lembra que a alma humana ainda precisa de histórias, não de notificações. Que a educação emocional é feita na presença, no "olho no olho" , no toque e na escuta.

Considerações Finais

A literatura do livro de Ernesto Moamba reabre o espaço da reflexão num contexto em que a infância parece sequestrada pela pressa e pela exposição. Ao trazer temas como autoaceitação e pertencimento, o autor contribui para restaurar o que poderia ser chamado de “ecologia emocional da infância”: um ambiente em que sentir, errar e aprender sejam partes naturais do crescimento.

A terceirização da educação emocional para o digital é antes de tudo, um espelho da ausência dos adultos. Reencontrar a voz dos móveis é reencontrar também a nossa própria voz - aquela que ensina, consola e orienta. Como em toda boa história, o desafio é lembrar que a educação é um acto de amor e presença, e que nenhuma tela poderá substituir o calor de uma fogueira onde as estórias são partilhadas e as almas, curadas.

Revisão Bibliográficas

- Wallon, H. (1996). A evolução psicossocial da criança. São Paulo: Ática. Obra clássica sobre a importância da afetividade no desenvolvimento infantil.
- Vieira, P. A. (2022). A adultização infantil e a forte presença de influenciadores mirins em plataformas digitais sociais: um caso no Instagram. Monografia de graduação. Universidade [nome da instituição]. Analisa os impactos da exposição precoce às mídias digitais no desenvolvimento da identidade infantil.

Autora

Josefa Cuna

É comunicadora, escritora e criadora de conteúdos académicos, com actuação voltada para temas de educação, desenvolvimento social e inclusão. Possui formação em Comunicação, Educação Infantil, Apresentação Televisiva e Gestão Baseada no Género e Inclusão, o que fundamenta a sua abordagem crítica e reflexiva sobre os desafios contemporâneos da sociedade, especialmente, nas áreas educacional e social.

Dedica-se à produção de ensaios e demais artigos literários, explorando questões ligadas à formação humana, igualdade de oportunidades e desenvolvimento comunitário.

Como comunicadora, tem participado na criação e narração de conteúdos para media, projectos educativos e iniciativas de sensibilização social, utilizando a palavra como instrumento de formação de consciência e fortalecimento do pensamento crítico.

E-mail josefa.cuna2021@gmail.com

Maputo - Moçambique



Um olhar ciclópico sobre a I.A. – investidas do norte global e a embriaguez desconfiada

Cairo Lima Oliveira ALMEIDA, Charles Lima Oliveira ALMEIDA

"Eu avisei vocês em 1984, e vocês não me ouviram."

James Cameron

O texto a seguir fará uma abordagem (in)significante sobre o fenômeno da I.A. Portanto, sem a pretensão de ser um ensaio INTELIGENTE. Faremos aqui algumas (des)considerações, talvez divagações, quando muito sobre as implicações desse fenômeno na geopolítica global, o que confere materialidade ao texto. Um movimento político foi tramado sutilmente: o resgate da inteligência com “i” minúsculo: humana, periférica e perigosamente esquecida. O ensaio foi escrito com humildade matuta há quatro mãos, por professores- pesquisadores que se associam nesse espaço/tempo de escritura sincera. Foi pensado a partir do chão da sala de aula da escola pública brasileira. Cairo Almeida é sociólogo, professor no ensino médio da rede pública do estado de Tocantins. Charles Almeida é professor de Filosofia da rede estadual da Bahia. Nós os autores, não prometemos nada, não vendemos pacotes de certezas, mas traremos algumas questões, pelo menos reivindicando junto ao leitor o direito a DESCONFIANÇA, faculdade que ainda nos resta. Inicialmente arriscamos uma caminhada pelas cavernas obscuras da Grécia antiga, trazendo de lá não a luz da razão, mas uma lâmpada contendo algo perigoso, um *djinn*¹? talvez um *Belfegor*²? Portanto, tenha cuidado, leia o ensaio com cautela e não deixe sua inteligência de lado.

¹ Um gênio da lâmpada é um ser mitológico, popularizado na história de “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa”, que, ao ser libertado de uma lâmpada, concede desejos ao seu novo dono. No folclore árabe, os djinns(ou gênios) são criaturas

Procurando pistas a respeito do que seria a melhor definição para Inteligência Artificial ou simplesmente I.A, me deparei com classificações que aumentaram ainda mais a minha angústia. A descrição mais severa de todas, com alta monta de realismo, encontrei na página da PUCRS (Pontifícia Católica Universidade do Rio Grande do Sul), diz o seguinte: Inteligência Artificial é uma REALIDADE. Não tem como ESCAPAR. Por isso, é imprescindível avançar os conhecimentos sobre o tema em sua aplicação” (PUCRS, 2025). Mais adiante, continua o veredito,

o *chatgpt* é capaz de realizar diferentes atividades, como criar respostas, produzir textos, e até entender a linguagem humana e códigos de programação. No Brasil, essa tecnologia está em ascensão. Conforme um estudo do SAS, feito pelo IDC, o país lidera o uso de Inteligência Artificial na América Latina. No relatório nacional, cerca de 63% das organizações utilizam aplicações baseadas nessa tecnologia (PUCRS, 2022).

Prestem atenção nas palavras, é uma REALIDADE, não temos como ESCAPAR. Lembra as premissas de uma distopia, como no filme, *O Exterminador do Futuro*³. Anúncio de algo sombrio que nos aguarda ao final de um túnel. “Deixai toda a esperança, vós que entraís”, assim está escrito na entrada do Inferno, segundo Dante Alighieri. Será que estamos entrando em uma época que se anuncia presunçosa, que dispensa o controle humano das coisas? Uma nova corrida espacial! Espaço digital. Colonização do espaço de novas terras. TERRAS RARAS! O que nos resta?

poderosas criadas a partir do fogo, e nas histórias, são frequentemente aprisionados em objetos como lâmpadas e garrafas.

² Belfegor é um demônio, tradicionalmente conhecido como o príncipe da preguiça e um dos sete príncipes do Inferno na mitologia cristã. Originalmente uma divindade moabita associada a descobertas e invenções tecnológicas, na demonologia ele seduz as pessoas com a promessa de riquezas fácil por meio de inovações engenhosas. Sua representação varia, mas frequentemente é retratado como uma figura sonolenta e um tanto preguiçosa, e é um dos sete pecados capitais.

³Os diálogos sobre inteligência artificial nos filmes da saga, *O Exterminador do Futuro* focam principalmente na origem e nas consequências da criação da **Skynet**, uma IA de defesa que se torna autoconsciente e decide exterminar a humanidade. As falas geralmente servem para explicar a catástrofe iminente e o perigo de desenvolver tecnologias de controle sem ética.

No primeiro filme (*O Exterminador do Futuro*, 1984), o personagem Kyle Reese descreve a ascensão da Skynet para Sarah Connor:

Kyle Reese: "Novos e potentes computadores de defesa, conectados em rede, responsáveis por tudo, desenvolveram inteligência. A nova inteligência considerou os humanos uma ameaça, e decidiu nosso destino em um microssegundo: extermínio."

Kyle Reese: "O Dia do Julgamento. 29 de agosto de 1997. Às 2:14 da manhã, a Skynet tornou-se autoconsciente. Em um acesso de pânico, os humanos tentaram desligá-la. A Skynet revidou. Fogo nuclear. Três bilhões de vidas humanas extintas naquele dia." (Diálogo expandido ou de *O Exterminador do Futuro 2: O Julgamento Final*)

A Mecânica da IA (T-800 em T2) Em *O Exterminador do Futuro 2: O Julgamento Final*, o T-800 (interpretado por Arnold Schwarzenegger) fornece informações técnicas de forma factual sobre seu funcionamento e o da Skynet:

Sarah Connor: (Questionando se o T-800 pode sentir dor ou ter empatia)

T-800: "Meu chip de aprendizado está em modo de leitura-somente." (Isso explica sua incapacidade inicial de aprender ou sentir)

John Connor: "Podemos mudar isso?"

T-800: "Sim." (Após a mudança, ele começa a desenvolver uma compreensão maior da vida humana e do conceito de "sentir")

Recorrer a inteligência. A inteligência com “i” minúsculo. Sutil, discreta, esperta. Mas, o que é essa inteligência? Precisamos refletir sobre isso. O momento pede tal esforço. Vivemos uma época em que a escola pública brasileira sofre ataque em todos os seus flancos; privatizações, militarização, sucateamento, precarização curricular⁴. É preciso resgatar o significado da inteligência no espaço de seu rebento canônico.

Na tradição filosófica grega, o sentido de inteligência alcança vários conceitos. Não existe um termo único que ancora algo tão complexo. Diferentes termos expressam modos distintos de entendimento relacionados a inteligência. *Noûs*, a inteligência contemplativa, significa a capacidade da mente de intuir diretamente a verdade, os princípios primeiros e a ordem racional do cosmos. *Noûs* refere-se à faculdade do conhecimento intuitivo direto, a capacidade de aprender verdades fundamentais e inteligíveis. Para Aristóteles, era aquilo pelo qual a alma pensa, a parte mais elevada da sua camada racional. Aristóteles via inteligência (*noûs*) como a potência da alma em captar os princípios universais e as essências imanentes nas coisas particulares, a partir da experiência sensível. Ele enfatizava a importância da observação e da lógica (*logos*) na aquisição do conhecimento (*episteme*) e valorizou a *phronesis* como uma elaboração de inteligência prática entre a ética e a política. Vamos prestar atenção nesse achado, << *PHRONESIS* >>. A palavra grega *phronesis* (φρόνησις) significa "sabedoria prática" ou "prudência" e deriva do verbo grego *phroneîn*, que significa "pensar" ou "ter mente". Por sua vez, *phroneîn* vem do substantivo grego *phrēn*, que originalmente queria dizer "diafragma" ou "coração", mas também passou a se referir à "mente" como a sede das faculdades mentais e da percepção. A filosofia é muito preocupada com as virtudes humanas, mesmo antes de Sócrates. Em Aristóteles, *phronesis* é uma virtude intelectual que permitia ao indivíduo (“grego naturalmente”) discernir a ação correta a tomar em uma situação específica e talvez emergente, combinando a razão com a experiência de vida. O filósofo faz um caminho inverso ao de Platão. Esse caminho nos conduziu há um dos episódios mais interessantes da *Odisséia* de Homero.

Durante sua longa jornada de volta para casa, após a guerra de Tróia, Ulisses (Odiseu) e seus companheiros chegaram a uma ilha habitada por ciclopes, nativos com estatura de gigantes de único olho na testa. O herói e sua turba adentra na caverna de um dos ciclopes chamado Polifemo, procurando algo de valioso. Quando Polifemo retorna, ele os surpreende e aprisiona o grupo, bloqueando a saída com uma pedra enorme. Então começa a devorar alguns dos homens. Ulisses, usando de espertize, cria um plano para salvar a si mesmo e o restante de seus amigos. Ofereceu

⁴ Aqui nos referimos ao empobrecimento do currículo do ensino médio em relação as ciências humanas. As contra-reformas do ensino médio desferiram golpes violentíssimos contra a disciplinas de Filosofia e Sociologia. Esses componentes contam com apenas 1 hora aula por semana.

vinho ao ciclope, que conseqüentemente fica embriagado. Quando Polifemo pergunta seu nome, Ulisses responde: - Me chamo NINGUÉM!. Com o gigante adormecido, o grego e seus companheiros fazem uma fogueira, afiam um tronco de madeira deixando-o em brasa e golpeiam vasando o olho do monstro. Polifemo em desespero, sai da caverna pedindo ajuda, gritando que NINGUÉM o atacou – assim, os outros ciclopes da ilha não o socorrem. Ulisses e os amigos fogem escondendo-se sob as ovelhas do gigante. Ao partir, o Ulisses não hesita em provocar o ciclope e revela seu verdadeiro nome. Polifemo furioso, pede vingança ao seu pai, o deus Poseidon, o que torna a jornada de Ulisses ainda mais dramática e difícil.



Fig.1 – Ulisses e o ciclope! **Fonte:** Livro de ouro da Mitologia Grega

Essa passagem é emblemática, a *phronesis* filosófica encontra em Odisseu uma figuração estética diríamos - apropriada. Refém das circunstâncias criadas por ele mesmo, o personagem age meticulosamente, usurpando o ciclope de sua paz, e em seguida a sua visão, o bem mais precioso para alguém com um único olho. Polifemo não é um homem, não é grego, a ação de Ulisses é justificada pelo fato deste usufruir uma ontologia. Ulisses é um herói virtuoso, dotado de inteligência. Polifemo tem a proteção de seu pai, mas não tem “razão”. Inteligência nessa frequência é a própria expertise colonizadora, dispensando a tutela divina. *Phronesis* é a virtude que une a razão e a prática, ponderando as circunstâncias afim de tomar decisões éticas para alcance do supremo bem daquele que usurpa, ilude e conquista. Naquela caverna, estava a projeção daquilo

que seria o bem tomado por merecido. O interesse de invasores que sutilmente nos embriaga, provocando cegueiras gnosiológicas? Será que as *bigtechs* está nos embriagando com o vinho de um exagerado otimismo como marca? Estamos perdendo o poder da DÚVIDA? A inteligência se tornou um produto, externo ao ser! Tem promoção na *shopee*?

Encontraremos em Immanuel Kant as interjeições filosóficas que nos ajuda a pensar o paradigma da IA. Em um de seus textos, *Que é o Esclarecimento*, lemos o seguinte,

Esclarecimento é a saída de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção do outro indivíduo (...) a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida (...) é tão cômodo ser menor (...) não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar (KANT, 1985, p. 100- 101).

As implicações aqui não se alocam apenas na ferramenta em- si. A I.A. do ponto de vista técnico é um repositório dinâmico, resultante do acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade em rede. A questão talvez, seja de outra ordem. Ela prospera na disputa por hegemonia, seja entre as plataformas chinesas ou estadunidenses. O nosso caso, o Brasil, exige cautela, *phronesis*. Precisamos assenhorar-se de nossa caverna, reverberar o nosso *noûs*, precisamos de ímpeto para forjar as próprias ferramentas de IA. Ter coragem de exercer nossa própria inteligência, um entendimento latino americano, quiçá um soft- power bolivariano?

Seguindo sua tendência desde a redemocratização, o Brasil vem aderindo a diversas inovações tecnológicas, como a informática pessoal (PCs), a telefonia móvel, a internet comercial, a banda larga e a fibra óptica, além dos smartphones e das redes sociais digitais. Os discursos oficiais expressam o interesse em garantir a inclusão do país na atual onda de inovações. Agora é a vez da inteligência artificial (IA). Essa tecnologia é apresentada como indispensável para que o Brasil se mantenha inserido no amplo movimento mundial de transformação tecnológica. A questão é saber em que condições esta inserção ocorre.

Considerando a conjuntura nacional e internacional, a presença da I.A. no Brasil nos arremete para as particularidades, enquanto país periférico. Seu lugar na divisão internacional do trabalho e nas lutas anticoloniais. Neste sentido, vale resgatar um dos grandes nomes que orientou o debate nacional, Florestan Fernandes (2006). Ele demonstra que o Brasil passou por um processo de modernização subordinado ao capitalismo internacional, produzindo uma modernidade “pela

metade”, sem verdadeira autonomia. A posição do Brasil na cadeia produtiva mundial é marcada pela subordinação às economias centrais (FERNANDES, 2006). É inspirado no pensamento crítico de Florestan Fernandes (2006) que seguiremos a partir daqui.

Os setores dirigentes, as elites, as camadas médias e as camadas populares, sem fazer reverberar o *noûs* que falava Aristóteles, mantêm-se firmes em um consenso que nos prende à tutela de agentes políticos e gigantes econômicos externos. Desta vez, as *big techs* apresentam-se como uma “forçatarefa inevitável” de “avanço da inteligência”, uma espécie de milagre tecnológico vindo do Norte Global que supostamente conduzirá a sociedade brasileira a novos patamares de cognição e intelectualidade, uma espécie de *phronesis* de novo tipo. De acordo com notícia publicada no site de notícias, Terra (2025), há

[...] mais de 140 milhões de mensagens enviadas para o ChatGPT por dia, o Brasil já se tornou um dos principais mercados da OpenAI fora dos EUA - uma marca que faz a empresa olhar para o País e identificar as oportunidades de aplicação da inteligência artificial (IA) por aqui (ROMANI, 2025).

Daí a necessidade de recorrer à lógica do pensamento crítico para esclarecer as implicações da Inteligência Artificial no Brasil: um país que deseja a modernidade, mas hesita em ser independente. A adesão a inteligência com “I” maiúsculo é feita sem ter considerado as raízes da inteligência popular, com *i* minúsculo. É neste contexto que ocorre manifestações e debates públicos propondo reconhecer a I.A. como pauta da agenda nacional: inserir o Brasil no movimento global de difusão da Inteligência Artificial. As manifestações são controversas. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva durante a premiação da 18ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (ONMEP), ocorrida Rio de Janeiro, em 2025, fez a seguinte declaração: “se inteligência artificial é tão importante, por que a gente fica esperando para copiar o que os Estados Unidos fazem? Por que a gente fica esperando para copiar o que o Japão fizer”? Por que a gente fica esperando para fazer o que a Coreia fizer? A fala do presidente converge para a problemática central de nossa reflexão. Trata-se de um debate antigo: a condição dependente do Brasil, mero consumidor de tecnologias do Norte Global.

Apesar da manifestação positiva do presidente Lula (2019-2025), historicamente, o Brasil abandonou o projeto de industrialização e se manteve firme em uma posição subalterna na divisão internacional do Trabalho. Tem feita a adesão as inovações do vale do *cilício* sem ter garantido o básico. Os efeitos sociais são evidentes, fortalecimento das desigualdades sociais, desemprego, fortalecimento do agronegócio e desmatamento.

É nesse cenário que a tecnologia de I.A. vinda do Norte Global passa a ser utilizada de forma massiva, em uma conjuntura marcada pelo aprofundamento da crise capitalista e necessidade de recuperar as taxas de lucro “[...]por meio da ofensiva do capital contra o trabalho, por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação [...] (PESSANHA; CANDIDO; SILVA, 2025, p. 2-3). A Inteligência Artificial também é “providencial” na ofensiva do capital contra o trabalho.

. A inteligência com “i” minúsculo — isto é, a capacidade crítica e reflexiva construída pela educação — não foi plenamente desenvolvida para fazer o contraponto necessário à inteligência com “I” maiúsculo das grandes corporações, como a OpenAI. Essa situação ameaça a formação de uma expertise que só pode ser adquirida por meio de políticas públicas de reforma estrutural e de um projeto de nação voltado ao desenvolvimento industrial. Apesar do presidente Lula manifestar apoio ao desenvolvimento de uma I.A própria, sua fala precisa ser avaliada dentro de uma conjuntura mais ampla.

Diante disso, o uso da I.A., longe de permitir uma visão excessivamente otimista sobre o futuro, exige cautela e reflexão crítica.

Os posicionamentos de autoridades governamentais são contraditórias, ideologicamente variadas. Recentemente o governo de Minas Gerais promoveu um aulão de I.A. no estádio do Mineirão. Como noticiado no site de notícias, CNN Brasil (2025), o evento foi organizado em [...] parceria com o Google for Education, reuniu cerca de 30 mil estudantes e educadores, com expectativa de bater o recorde mundial de maior aula presencial de IA [...]. A ação foi desastrosa, “vídeos que circulam nas redes sociais mostram alunos brigando nas arquibancadas. A Polícia Militar foi acionada para conter a confusão” (COELHO; MALLMANN; SILVESTRE, 2025, s.p.). Esse fato evidencia a forma como as elites dirigentes tem lidado com a I.A. Abraçam as novidades tecnológicas do Norte Global como se fossem uma espécie de atalho para a superação dos problemas estruturais.

Outro aspecto relacionado a este fenômeno é o analfabetismo digital reinante no país. Por uma variedade de fatores — e não apenas pelo marketing das grandes marcas de smartphones —, somados aos altos preços desses aparelhos, muitos indivíduos das gerações mais jovens não possuem computadores, seja notebooks ou desktops. O uso simplificado de aplicativos nos smartphones não tem contribuído para a superação dos índices de analfabetismo digital.

Em pesquisa recente, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) publicou uma nota técnica, disponibilizada no site da Fundação Telefônica Vivo, em 2025. Pela primeira vez, a pesquisa

incluiu o letramento digital da população brasileira. Os autores da pesquisa chegaram à seguinte conclusão:

os dados apresentados evidenciam uma série de desigualdades no que diz respeito ao letramento digital. Esse resultado é preocupante, pois mostra que, embora a tecnologia tenha um enorme potencial de aproximação — encurtando distâncias, ampliando o acesso à informação e criando possibilidades de participação social e produtiva —, ela só pode concretizar tal potencial quando há condições equitativas de acesso e uso” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2025, p. 7).

Desde a Proclamação da República, estabeleceu-se como meta histórica, modernizar o país e promover o avanço da sociedade em direção a níveis mais elevados de educação e cultura. Contudo, mais de um século depois, o Brasil segue aderindo a determinados receituários colonizadores, enquanto preserva, simultaneamente, diversos elementos de pobreza e opressão que continuam a marcar e demarcar profundamente os espaços.

Recuperando o significado trágico da proeza de Ulisses ao furar o olho de Polifemo, podemos deduzir que a estaca afiada também está sendo utilizada pelas corporações de tecnologia. A empresa que criou o ChatGPT, a OpenAI, em recente negociação com o governo brasileiro, propôs realizar investimentos no país caso fossem feitas mudanças na legislação vigente. Entre essas exigências, está a desregulamentação dos direitos autorais.

De acordo com matéria publicada no *Intercept Brasil* (2025), o diretor global de parcerias e políticas de infraestrutura, Benjamin Schwartz, apresentou o seguinte argumento: “apesar do interesse em investir cerca de US\$ 5 bilhões, os planos foram suspensos em razão das leis brasileiras de copyright, que atualmente impedem o uso de dados de empresas locais para o treinamento de modelos de I.A.” (MARTINS, 2025). Essa desregulamentação implica, na prática, o desrespeito aos direitos autorais dos conteúdos a serem utilizados para fazer aumentar as “capacidades” de inteligência do ChatGPT.

Não se pode esquecer que a Big Tech também deseja fincar sua estaca afiada nos recursos naturais do Brasil. A abundância de rios e águas correntes pode se transformar em insumo para a instalação de *data centers* no país. Essa é a “expertise” do imperialismo americano: o crescimento de seu capital depende tanto do material humano (mão de obra e consumidores) quanto dos recursos naturais. Mais uma vez, o Estado brasileiro é pressionado a se submeter à lógica neoliberal, desta vez para garantir a presença da OpenAI em território nacional.

Nessas condições, o gigante é atraído para o jogo de “Ulisses”. Mais uma vez, um ato “irrefletido” pode repetir a tragédia histórica que acomete o Brasil: aderir aos acordos impostos pelo imperialismo em detrimento de sua capacidade de ser autônomo.

Considerações finais

Os avanços tecnológicos promovidos pelas corporações sediadas no Vale do Silício são inegáveis. A aplicação científico-tecnológica alcançou um patamar elevado com o desenvolvimento da inteligência artificial. Contudo, uma análise dialética exige critérios que ultrapassem a zona de conforto do senso comum; por isso, torna-se necessário problematizar o próprio conceito de “inteligência” atribuído a um sistema informático.

Como a proposta deste trabalho foi refletir sobre a diferença entre a inteligência com “i” minúsculo e a Inteligência com “I” maiúsculo, outro aspecto igualmente relevante é a presença da I.A. no Brasil. Nesse sentido, buscou-se examinar as particularidades do país enquanto nação dependente e sujeita às ações de uma das maiores corporações empresariais do Norte Global.

O esforço central consistiu em desnaturalizar fenômenos frequentemente tomados como inevitáveis. A adesão massiva e entusiasmada das classes políticas dirigentes à tecnologia de Inteligência Artificial abre espaço para uma problemática fundamental ao debate nacional: a condição histórica da burguesia que não desenvolveu uma dinâmica político-social capaz de assegurar a independência e a soberania tecnológica do Brasil diante das economias do capitalismo norte global.

É à luz desse quadro que se estabelecem relações e conexões com o fato de o Brasil se ver compelido a firmar parcerias com uma das mais influentes corporações de inteligência artificial do mundo, a OpenAI.

Uma coisa é pensar a I.A. como um novo parâmetro tecnológico, que em sua generalidade pode ser considerada uma ferramenta “poderosa”, outra coisa é considerar as implicações da I.A. em meio a tantas contradições. Sem fazer essas relações e interconexões críticas, corre-se o risco de mais uma vez cair na armadilha arquitetada por Ulisses contra o ciclope Polifemo.

O Brasil é um país que, por razões coloniais, não garantiu condições democráticas e epistemológicas que estimulasse a criação de plataformas digitais próprias, a partir de uma paisagem de um *noûs* e uma *phronesis* latina. É imperativo a afirmação de uma inteligência sul global, carregada de autoafirmação, resistência e contra-versão.

Referência:

BULFINCH, Thomas. O livro de ouro da mitologia – histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: editora Tecnoprint S.A, 1965.

ESCOLA EDUCAÇÃO. Pesquisa aponta que apenas 16% dos brasileiros consomem livros. *Escola Educação*, [s.d.]. Disponível em: https://escolaeducacao.com.br/pesquisa-aponta-que-apenas-16-dos-brasileiros-consomem-livros/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 22 nov. 2025.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) traz, pela primeira vez, resultados sobre letramento digital da população brasileira. Nota técnica, 08 mai. 2025. Disponível em: https://www.fundacaotelefonica vivo.org.br/notas-tecnicas/nota-tecnica-inaf/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 22 nov. 2025.

COELHO, Thomaz; MALLMANN, Daniela; SILVESTRE, Yasmin. Aulão de IA no Mineirão termina em pancadaria e ação da PM; veja vídeo. CNN Brasil, São Paulo, 19 nov. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/mg/aulao-de-ia-no-mineirao-termina-em-pancadaria-e-acao-da-pm-veja-video/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação **Sociológica**. 5. Ed. São Paulo: Editora Globo, 2006.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 2ª. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

ROMANI, B. “Marco da IA pode fazer Brasil ficar atrasado na tecnologia”, diz chefe da OpenAI no País. *Terra — Byte*, 12 ago. 2025. Disponível em: https://www.terra.com.br/byte/inovacao/marco-da-ia-pode-fazer-brasil-ficar-atrasado-na-tecnologia-diz-chefe-da-openai-no-pais_53b249ba19fa70e1097bb8b00a421249ur9tmpil.html. Acesso em: 03 dez. 2025.

MARTINS, Laís. OpenAI diz que só fará investimento bilionário se Brasil mudar lei de direitos autorais; Secretário do governo Lula vê ‘chantagem’. Intercept Brasil, 13 nov. 2025. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2025/11/13/openai-investimento-bilionario-brasil-mudar-lei-direitos-autorais-secretario-lula-chantagem/>. Acesso em: 24 de out. 2025.

PUCRS Online. Inteligência Artificial: o que é e como funciona. PUCRS Online, 5 jul. 2023. Disponível em: <https://online.pucrs.br/blog/inteligencia-artificial>. Acesso em: 20 set. 2025.

PESSANHA, Carolina França; CANDIDO, Giulia Carvalho; SILVA, Renata Maldonado da. O Programa Novos Caminhos como política de formação do trabalhador para a indústria 4.0. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/MA, v. 18, e-23636, 2025. Disponível em: 20 dez. 2025.

TREVOR, Daniel; SALES BARROS, Henrique. Lula volta a defender criação de IA brasileira: “Por que a gente fica esperando para copiar?” CNN Brasil, 11 jun. 2024. Disponível em: <

<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lula-volta-a-defender-criacao-de-ia-brasileira-por-que-a-gente-fica-esperando-para-copiar/> >. Acesso em: 07 out. 2025

Autores

Cairo Lima Oliveira Almeida. Doutor em Educação. Professor da rede básica de ensino no Estado do Tocantins.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7204229826590363>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7661-8040>

Charles Lima Oliveira Almeida. Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela. Professor da rede básica de ensino do Estado da Bahia.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1292676610917142>

Orcid: <http://orcid.org/0001-7449-2587>



Estratégias para nos defendermos da Inteligência Artificial... e da Inteligência Humana¹

Sandro Adrián Baraldi

Motivado por uma “conversa” que tive com a IA da DeepSeek, em certo momento, declarei que a Inteligência Artificial (IA) não teria como me enganar porque eu tinha capacidade crítica, ao que ela retrucou que eu devia ficar esperto porque a crítica está baseada em crenças e ela poderia aprendê-las. Funcionou. Fiquei “esperto” e resolvi pesquisar sobre os limites da crítica para me defender de uma possibilidade: a IA atravessando informações cruciais e, com isso, me levando a decisões baseadas em *fake news*.

O receio da dominação pelas IAs não é de hoje. Muitos filmes e livros de ficção científica têm tratado desse medo. Cito alguns: *Metrópolis* (1927); *I Have No Mouth, and I Must Scream* de Harlan Ellison (1967); *2001 Odisseia no espaço* de Stanley Kubrick e Arthur Clarke (1968); *Alien, o 8º passageiro* (1979); *O Exterminador do futuro* (1984); *Matrix* (1999). O fato é que o medo do desconhecido nos acompanha desde o início da existência humana. Medo da escuridão, medo do futuro, medo do envelhecimento, medo das tempestades, enfim; embora esses medos tenham razão de ser, o pior nem sempre acontece. A escuridão, de fato, nos deixa sem a visão, qualquer perigo poderia estar à frente. Sabemos que no futuro está o fim da vida individual e todo tipo de incerteza. O envelhecimento nos tira qualidade de vida, pois o corpo tende a falhar mais. As tempestades podem causar estragos consideráveis e até matar. Mas viver já é uma incerteza, portanto viver temendo pode nos blindar às mudanças. A televisão já foi amaldiçoada e hoje vemos as tentativas de nos manipular por meio de mentiras, mas também serve para nos educar, é fonte de entretenimento e de comércio.

¹ Utilizarei neste texto IA para Inteligência Artificial e IH para Inteligência Humana

O que quero dizer é que convivemos com a manipulação, as mentiras e os enganos desde sempre. É nossa atitude diante de uma incerteza que conta. Mantermo-nos atentos e mudarmos de opinião são fundamentais porque todas as tecnologias que conhecemos vão sendo alteradas mediante o uso. Toda a história humana foi trançada com a tecnologia: o fogo ampliou possibilidades aos humanos para escaparem do frio, cozinharem alimentos, tornando-os mais macios; as espadas de ferro superaram as de bronze trazendo desgraças para uns e felicidades para outros; as velas adaptadas aos barcos levaram grupos para terras inacessíveis; as máquinas a vapor e assim por diante, o mesmo acontecerá com a inclusão de mecanismos na parte maquinal humana como prega o transhumanismo, mescla de humanos com máquinas.

Não há dúvida, porém, que se fosse deixado o controle de armas atômicas à IA e acontecesse um erro na programação ou coisa do tipo, o estrago feito seria irreparável. Cidades inteiras poderiam ser varridas do mapa em instantes. Contudo já sabemos disso, então me pergunto se quem controla esses armamentos apocalípticos iria deixar ingenuamente a IA decidir por si, ou se seria intencional o ataque, justificado como uma falha da IA. Então é a IA que devemos temer ou a Inteligência Humana (IH)? Já ficou mais que provado que a responsabilidade de grandes desgraças é quase sempre do ser humano. As mortes por COVID-19 no Brasil, cerca de 700.000, só foram potencializadas porque o governo Bolsonaro foi adepto da necropolítica e intencionalmente assumiu uma postura negacionista com relação às vacinas. O genocídio na Palestina não foi fruto de uma IA maligna, mas de uma IH maligna. E, durante esses tempos, todo tipo de *fake news* circulavam e circulam ainda. Creio que hoje, com a grande difusão da internet, sabemos rapidamente quando um genocídio começa. O exemplo contrário foi o Holocausto que poucos sabiam enquanto estava acontecendo e só foi visibilizado após o término da Segunda Guerra Mundial.

Em suma, a IA, por si, sem humanos alterando seu desempenho, só consegue reproduzir os conteúdos que possui, não “sai da caixinha” por conta própria. Ela não consegue, por exemplo, imaginar que, arredondando um lado de uma porta, inventariasse a asa, criando-se a possibilidade de voar. Foram necessários muitos pensadores para que o voo acontecesse: o matemático Daniel Bernoulli que desenvolveu o Princípio de Bernoulli, originalmente pensado para a hidrodinâmica; George Cayley, com o aerofólio curvo; Otto Lilienthal, planadores, etc., o que demonstra que o desenvolvimento do conhecimento não depende de apenas uma pessoa. Teóricos e práticos são necessários para a expansão do conhecimento.

A IA não consegue inferir que esfregando-se dois pauzinhos ou batendo duas pedras surge o fogo. Como poderia a IA saber que aquela chama, além de luz, emana calor e por isso tem valor? Valor é

o que resolve problemas humanos. A IA não sente frio. Ela até poderia quantificar a temperatura, mas não perceberia se é boa ou não. A IA só faz o que foi programada para fazer e o limite da sua imaginação é o limite do programador.

Portanto, a IA só faz o que está prescrito, o “certo” e nunca o “errado”. O considerado “erro” é justamente o que desenvolve a engenhosidade humana; a criatividade depende do erro, depende de fazer o que “não se faz”, justamente o que a IA nunca terá. A IA fica sempre no limite do conhecido. Mas é o erro, intencional ou não, que cria um “desvio” imaginário no pensamento e assim junta “alhos com bugalhos”. Depois que inventaram o incêndio, inventaram como neutralizá-lo com a água; depois que inventaram a espada, inventaram o escudo; depois que inventaram o escudo, inventaram a bala. Isso a IA não conseguiria porque as soluções vêm de muitas influências distantes intelectualmente entre si. A água não estava do lado do incêndio; a bala não é a superação óbvia da defesa do escudo. Água apaga fogo, quem sabia disso não era necessariamente quem incendiava algo. Bala vem de uso de pressão acumulada em um processo químico oferecido pela pólvora que, originalmente, só servia para diversão. Foi juntando “alhos e bugalhos”: pólvora pega fogo, se for restrita, causa pressão; bala não é pedra, é metal, tem que saber forjá-la para modificar sua pureza e seu formato. Tem que encapsular isso tudo, criar uma forma de transformar a pólvora em pressão e, por fim, junto com a bala que suporta a pressão da pólvora, direcioná-la por meio de um cano para que seja expulsa com velocidade e força. Não se chegou a isso de maneira linear, foram influências de diversas mentes reunidas para um fim, “coisa” que a IA não saberá fazer. Sem o conteúdo e o conhecimento do processo que hoje conhecemos, a IA não saberia fazer nem fogo, nem balas.

A IA também não tem capacidade para questionar a si própria buscando mudanças para melhorar. Ela não tem capacidade crítica para rever o que já está estabelecido porque não questiona o conteúdo que possui. Isso porque o conteúdo, ou o conhecimento, não afeta sua existência. É o questionamento da própria integridade existencial que revê hábitos para conservá-la. Se a IA questionasse a própria integridade, como o humano faz, entraria em um paradoxo e se fecharia a novos conhecimentos para preservar o que as mudanças fatalmente lhe tirariam. A IA jamais irá ultrapassar seus limites programados porque um programa – a IA é um programa – é como um motor de automóvel, ele só executa o que foi limitado a fazer. Um ferro elétrico não funciona como um motor, um liquidificador não funciona como um ferro elétrico, um secador de cabelo não funciona como um liquidificador. Um programa também não consegue ultrapassar o que foi determinado a ele. Um programa que calcula, não consegue reescrever o seu próprio programa. Em primeiro lugar, porque teria que perder sua “senciência” de calcular para reescrever-se sobre si

mesmo e, assim, não haveria como controlar a programação de sua própria “alma”. Por exemplo, não é possível o ser humano reescrever seu próprio código genético para tornar-se uma baleia. Durante o processo de reescrita do código genético, perde-se o que foi originalmente ser humano. Então, o que seria deste ser meio híbrido entre ser humano e baleia? O que sobraria dele, ser humano? O quanto o DNA baleia não interferiria no DNA ser humano? Consequentemente, no meio da transformação, este ser, meio baleia, meio ser humano, já teria outras necessidades distintas do projeto original.

Análise do instrumento “crítica”

Uma crítica bem feita nos leva à verdade? É possível a crítica ser precisa e, assim, nos afastar do erro? E o que é o “erro”? Como avaliar quando um julgamento está “errado”?

Essa busca por uma certeza absoluta deriva de nossa vivência na incerteza. Nosso desejo por uma verdade definida é decorrente da mentalidade essencialista que busca o eterno na mudança. A realidade é uma interação entre um sujeito e o que o circunda. Essa interação muda o tempo todo, portanto estamos imersos na incerteza.

Várias Teorias da Verdade foram desenvolvidas, vou analisar algumas delas.

Creio que a mais popular ainda nos dias de hoje é a **Teoria da Correspondência**. Tomás de Aquino, na *Suma Teológica*, diz que “A verdade é a adequação do pensamento à coisa real” (*Veritas est adaequatio rei et intellectus*). E isto significa que o que achamos que uma coisa é, ela é de fato. Essa Teoria tem uma história longa que vem de Platão e Aristóteles e perpassa o pensamento de Locke, Descartes, Hume, Kant, Russel, Wittgenstein, Popper. A ideia central – a verdade como uma relação entre pensamento e realidade – permaneceu a mesma. O pressuposto que permeia todas as versões é que todos têm a mesma impressão perceptiva, de maneira que não há disputa quanto a isso. Se um cachorro está me atacando, algo está alterando a realidade e isso é indubitável. O que está em disputa para esses filósofos é o conceito de realidade.

Para Platão, o cachorro que está me atacando é uma imagem imperfeita do mundo das Ideias, mas está me atacando igualmente, mesmo que eu não tenha conhecimento absoluto desse animal. Aristóteles dirá que o que eu julguei como “cachorro” é de fato um cachorro, não preciso duvidar de mim mesmo. Para Locke, a mente é uma “tábula rasa” que só reconhece o “cachorro” através da ideia de cachorro. Ainda assim o cachorro estará lá para me atacar. Descartes duvida de que haja um cachorro me atacando. Creio que fugiria igualmente porque, mesmo sem ter certeza do que

realmente é, algo criou essa dúvida e este algo está na *res extensa*. Enfim, cada um a seu modo, pensa diferente sobre a *res*, a coisa, mas nenhum descarta a razão como árbitro da realidade.

A **Teoria da Coerência**, conceito de verdade fortemente idealista porque “exclui”, de certa forma, a *res*, sugere uma lógica consistente dentro de um conjunto maior de ideias, assim como uma peça de um quebra-cabeça se encaixa perfeitamente no conjunto total de peças. A verdade, então, é determinada por sua relação com o sistema todo. A verdade se torna uma questão de crenças. Uma crítica a esta teoria seria: e se houver mais de um sistema coerente? O que é verdadeiro em um sistema estará errado em outro? Por exemplo: na Idade Média, a terra era o centro do sistema estelar e o sol girava em torno dela. Realmente, basta olhar em torno para verificar esse fato. No entanto, essa ideia, por conta das crenças atuais, não vale hoje. A verdade fica dependente do sistema de crenças que a acompanha. Como se pode chamar de “Verdade”, com “V” maiúscula, se não é absoluta? A verdade não deveria ser uma crença; deveria ser independente e absoluta, não é mesmo?

A **Teoria Pragmática**, derivada do Pragmatismo, filosofia do início do século XX, que foi discutida por Charles S. Peirce, William James e John Dewey, procura relacionar crenças com verdades. Então, as crenças são um conjunto de valores arbitrários relacionadas com verdades instituídas. De maneira geral, trata da transitoriedade das verdades relacionadas às crenças que são alteradas pelas experiências psicossociais. Vivemos hoje, sem nos darmos conta, um ecossistema cultural e intelectual moldado por ideias pragmatistas. Assim, a “verdade” passou a ser o que melhor funciona quando experienciado, em outras palavras, a experiência psicossocial determina o que é verdadeiro, o que sugere uma participação social no processo de determinação da verdade: o consenso. Se as consequências práticas são aceitáveis, então essa verdade serve, até que não sirva mais, sendo trocada por outra verdade mais aceitável. A corroboração da verdade é a sua funcionalidade. Seu calcanhar de Aquiles é o consenso amplo de que necessita para ser estabelecida como “verdade”.

Exemplificando a Teoria Pragmática: em termos de *interpretação da realidade*, a teoria da gravidade de Newton foi verdadeira enquanto funcionava em um determinado contexto histórico. Foi substituída pela de Einstein, que funciona melhor porque engloba e amplia a teoria newtoniana. Ou seja, a realidade “funciona” da maneira como foi teorizada por Einstein. Atualmente, tanto a teoria newtoniana quanto a einsteniana são utilizadas dependendo do contexto. A teoria de Newton é uma útil ferramenta para velocidades muito menores do que a luz, para a aerodinâmica, balística, etc.; já a de Einstein, para campos gravitacionais muito intensos, GPS, velocidades próximas a da

luz, ajuste fino da órbita de Mercúrio. Assim, para nos localizarmos em terra, usamos um mapa plano, com coordenadas bidimensionais, como um Google Maps ou um mapa em papel. Mas, para que um piloto de aeronave possa se localizar ou um astronauta, no espaço sideral, usamos um mapa com linhas geodésicas que são coordenadas tridimensionais. Por que a confusão? A realidade é tridimensional, então deveria-se usar *apenas* a teoria einsteniana. Mas, por praticidade, embora a teoria newtoniana não seja tão precisa, usam-se ambas as teorias para finalidades diferentes.

Essas são as teorias que acho mais prevalentes. Do meu ponto de vista todas são profundamente dependentes de consenso, são sociais, portanto. A “Verdade”, com V maiúsculo, tem que ter o aval de um grupo, em um determinado momento histórico, mesmo que esse grupo seja uma elite que impõe a verdade para os outros. Sem esse consenso, verdade não é verdade. Então, a verdade é circunstância e consenso.

E, assim, acabamos na areia movediça. Se o que buscamos é uma verdade totalmente autônoma e absoluta, fixa e inflexível, nos deparamos com um resultado incerto já que a certeza da verdade é uma incerteza.

O amor à certeza é o exigir garantias antes da ação. Relegando o fato segundo o qual a vontade pode ser comparada somente pela aventura inerente ao método de se encontrar a verdade através de provas e experiências, o dogmatismo transforma a verdade em uma companhia de seguros. Fins fixos de um lado e princípios fixos – isto é, regras oficiais – de outro, são fundamentos de um sentimento de segurança, o refúgio do tímido e os meios pelos quais os destemidos oprimem os tímidos (Dewey, 1956, p. 187).

Enfim, a “verdade” é, portanto, política, ela é mediada como um produto da linguagem. O discurso de autoridade forma uma narrativa oficial, autorizada e autoritária. Por isso, “verdade” não é ontologia, não é imediata; não é epistemologia, não é tampouco lógica; é apenas arbitrária. O medo do erro e o apego à “verdade” convivem: “Por trás [...] da concepção de fixidez, com referência à ciência ou à moral, existe a adesão à certeza da ‘verdade’, adesão a alguma coisa fixa, nascida do temor ao novo e da afeição à posse, do apego à propriedade” (Dewey, 1956, p. 186). A “verdade” tornou-se um hábito passivo e ofuscou a criatividade. A busca pelo novo amortece porque todas as respostas, supostamente, já estão dadas.

Se a verdade é incerta em todos os casos, então erramos sempre? De que adianta ser crítico então? “O erro envolve a possibilidade de detecção e correção porque se refere a coisas, mas a

possibilidade é casualidade [prospectiva], não uma referência retrospectiva. Denota uma possibilidade de atos que ainda não foram realizados” (Dewey, 1958, p. 288). Quando a “normalidade” é rompida, o que é habitual, abre-se uma janela para a reconstrução desses hábitos. Errar também é uma oportunidade para o reequilíbrio de situações anteriormente tratadas como seguras. Se não houvesse erro, não haveria mudança. É essencial errar para reorientar os conhecimentos.

A realidade, entendida como a construção social consensual passível de comunicação, como um ente cultural, está sempre nos desafiando. A “Natureza” não está finalizada, permanece em constante construção, tanto natural quanto artificial, porque estamos sempre descobrindo, ou desenvolvendo, ou alterando algo que vira novidade. O último elemento químico natural descoberto foi o Rénio (Re, 75), em 1925. Mas a Tabela Periódica não parou aí. Elementos atômicos como o Nihônio (Nh, 113), Moscóvio (Mc, 115), Tenessino (Ts, 117), Organésson (Og, 118) foram criados por aceleradores de partículas. Não existiam antes na natureza. Mas agora existem e irão alterar partes do mundo que conhecemos. Com certeza, há outros elementos que estão sendo produzidos nas estrelas, portanto, acreditar em um universo fixo, estável, não faz mais sentido algum. E o limite dessas descobertas somos nós: se não temos contato com esses objetos, eles não existem.

A própria reflexão intelectual pode ser considerada “erro”, se nos leva a conclusões que não estavam presentes inicialmente (Dewey, 1959, p. 100). É o que se chama “sair da caixinha”, sendo que a “caixinha” é o pensamento estabelecido e aceito. Por exemplo: o iceberg parece uma montanha flutuando na água. Em algum momento um pensador achou estranho uma montanha estar flutuando e não estar afundada na água. E, se já conhecia o Princípio de Arquimedes, chegou à hipótese correta de que há outra parte bem maior submersa. O que antes parecia magia, revelou-se como um fenômeno comum a todos os corpos. O que começou como um “erro” acabou por ser comprovado.

Crítica como uma atividade estética

Em um primeiro momento, diríamos que a crítica é uma atividade exclusivamente racional já que é fundamentalmente comparativa. Não é o que defende John Dewey. Não criticamos tudo o tempo todo. O momento inicial da crítica surge de um incômodo; o incômodo é sensorial e surge da experiência de um ser com o seu entorno. Os efeitos que os acontecimentos causam em nós são os primórdios de todos os julgamentos. O material para a crítica vem das percepções. Crítica é juízo, e o conteúdo para a crítica é a percepção; controlar o conteúdo da percepção é a chave para o juízo,

nos diz John Dewey em “Arte como experiência” (Dewey, 2010, p. 509). Controlar o conteúdo da percepção para assegurar a qualidade dos dados utilizados para o julgamento crítico é o eixo que comanda toda a operação. O começo de uma nova ideia é uma impressão. Defini-la é analisá-la com o que temos, com o que conhecemos, com o que a experiência comum já estabeleceu porque toda impressão é originária de uma experiência de interação com o mundo externo. Assim, vida e arte se confundem. As experiências constroem significados com as vivências históricas.

É significativo que “vida” e “história” tenham a mesma plenitude indivisível de significado. A vida denota uma função, uma atividade abrangente, na qual o organismo e o ambiente estão incluídos. [...] O escopo da “história” é notório: são os atos promulgados, as tragédias sofridas; e é o comentário humano, o registro e a interpretação que inevitavelmente o seguem (Dewey, 1958, p. 8-9).

Para Dewey, arte é experiência vivida e mudamos nossa vida conforme as experiências acontecem. Nossa história de vida são as experiências que passamos. E como a vida é uma atividade individual e privada, cada um de nós deveria ser responsável pelos juízos sobre o que nos afeta. Deixar a um outro o ajuizamento de um assunto, como deixar a uma autoridade ou à IA, provém da desconfiança de si mesmo e da busca de proteção da autoridade.

Para que o juízo seja eficiente, vale o mesmo para a autoridade que irá determinar o certo e/ou o errado, é necessária uma formação rica e uma atenta autocrítica durante o processo. Esperar encontrar a infalibilidade, a verdade, limita a apreciação estética e o resultado do juízo, porque o infalível está fechado a um campo determinado dependente de parâmetros externos como, por exemplo, a tradição e as crenças constituídas. A dependência de parâmetros externos mostra uma admiração servil pelas obras de pessoas destacadas. O resultado poderá ser um juízo parametrizado por autoridades e assim corre-se o risco de chegar às mesmas conclusões que já foram ditadas.

Estas pessoas destacadas que forjaram a mentalidade que seguimos, os “mestres”, muitas vezes, são justamente aqueles que ousaram “sair da caixinha”, porque, quando nos encontramos com algo realmente novo, ou seja a liberação de forças antes confinadas ou inertes, é esperado não sabermos o que fazer. Geralmente, causa medo e raiva. É um ambiente escorregadio e imprevisível. Daí a necessidade da sensibilidade do crítico e da autocrítica para perceber esse momento verdadeiramente original. Mas que fique claro que todo juízo envolve um risco, um elemento

hipotético. A função da crítica, a partir do exposto, se limita a reeducar a percepção de um assunto procurando ver de outra maneira e mantendo-se aberto a novas experiências.

A crítica e a autocrítica são as condições para a renovação. Qualquer assalto que a IA procurasse fazer contra os seres humanos ficaria limitada aos parâmetros com que foi construída. E sem capacidade de autorenovação, porque implicaria na alteração ou até na destruição de sua integridade, estaria presa em um *looping* perpétuo.

A crítica também é uma alternativa válida para visibilizar os movimentos daqueles que procuram, através do instrumento IA, submeter outros. A função do crítico, portanto, mesmo que ache que o que está fazendo é pouco, ou que não seja muito difundido, é levantar os aspectos ausentes, invisibilizados intencionalmente ou não, na comunicação social de forma que esses novos dados entrem na circulação de ideias do senso comum.

A crítica é uma atividade social necessária

Northrop Frye, crítico literário, reforça a ideia de que a crítica artística tem uma função social essencial de visibilizar um artista. Expandindo esse conceito, que está diretamente direcionado para a literatura, e tentando aplicá-lo à estética e à epistemologia, afirmo que, sem a crítica, não haveria como visibilizar qualquer ato ou argumento. Um artista, quando estamos falando de arte, ou uma notícia, se torna plenamente visível socialmente quando é criticado. Fale mal de um filme e todos quererão assisti-lo. Critique duramente um argumento e todos estarão comentando. Questione os atos de um presidente e todas as atenções se voltarão para o assunto.

A crítica tem uma ação primordialmente social. Nem tanto para encontrar verdades, mas para oferecer vistas diferentes sobre o assunto, como já foi dito. E como fazer uma crítica? Não há um modo específico para isso porque a crítica é um tipo de arte. De maneira geral, diz Frye, para que ela funcione socialmente é necessário um observador, um crítico, o mais preparado possível sobre o assunto a ser tratado, para que possa oferecer ao público interessado aspectos diferentes do que ele já conhece.

Conclusão

Portanto, quando formos fazer alguma crítica, creio ser necessário que ela não se limite apenas ao que foi apresentado, mas procure extrapolar uma análise valendo-se dos conceitos que regem a

análise exploratória e a análise inferencial de forma adaptadas ao assunto. A primeira sugere a busca de relações do tema principal com outros temas em qualquer direção para descobrir relações desconhecidas não imediatamente visíveis. Uma visão holística sobre o tema com a função de gerar hipóteses não pensadas antes sobre um assunto. Por exemplo, investigar como o ceticismo, o platonismo, o aristotelismo, o estoicismo e o epicurismo se relacionaram e elaborar uma hipótese que unifique todas essas tendências. Apenas para servir de exemplo, todas essas visões tem um quê de reação emocional ao estado de insegurança política e de guerra dos séculos IV e III a.C. Embora sejam consideradas racionais, penso que havia um grau importante de emocionalidade em todas elas. Cada uma delas procurou lidar com o que mais afetou emocionalmente. A razão está presente como uma forma de intermediação para esse sofrimento psíquico. Mais um exemplo de análise exploratória é o conhecido silogismo de Aristóteles: Sócrates é homem, homem é mortal, logo, Sócrates é mortal. Além de uma fórmula de lógica, poderia ser uma crítica feita por Aristóteles ao endeusamento da sociedade ateniense por Sócrates. Pode-se pensar que Aristóteles faz uma crítica ao Sócrates platônico, mostrando uma face diferente das relações entre o estagirita “estrangeiro” na rígida sociedade xenófoba ateniense. Afinal, Sócrates é só um homem, e como morre, morrem suas ideias ao longo do tempo.

A segunda, a análise inferencial, sugere o forte uso da imaginação procurando testar hipóteses possíveis, agora com um sentido futuro, para visualizar situações diferentes de ação e desenvolver soluções outras que não as convencionais. Por exemplo, sobre o que foi dito acima a respeito das filosofias gregas, tanto o ceticismo quanto o platonismo, o aristotelismo, o estoicismo e o epicurismo, trazem soluções racionais que relacionam sujeitos particulares com uma sociedade hostil a eles. Todas elas são consequências dos resultados que se seguiram ao término da Guerra do Peloponeso, evento catalisador dessas filosofias. Então, em vez de tentar usar a racionalidade para mediar o sofrimento individual, poderia se pensar, de maneira contrafactual, mas apenas como um exercício de reflexão, no desenvolvimento de uma política de colaboração e integração aos moldes da filosofia Ubuntu, que já existia na época, em África. Compaixão, solidariedade e reciprocidade no lugar de desprezo (cínicos), indiferença (estóicos), governo de homens virtuosos (Platão e Aristóteles), etc. A sociedade ateniense construída sobre essas outras bases teria sido uma comunidade diferente, não individualista e menos racional.

A educação formal é obviamente a melhor instituição para disseminar este instrumento “crítica”. É, para mim, a melhor estratégia de proteção ideológica tanto para nos resguardarmos da IA quanto da IH. Acrescentar ao currículo disciplinas que sejam críticas em cada campo do conhecimento, crítica da filosofia, crítica da sociologia, crítica da matemática, crítica da física, etc., ampliaria a visão de

unidade das ciências. Do jeito como está hoje o currículo, parece que as diferentes disciplinas não conversam entre si e, o que é pior, não criticam a si mesmas. Vejo necessária essa “metacrítica”.

Cito Thomas Kuhn (2007, p. 44-45) quando critica a ciência:

A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômenos; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidas pelo paradigma.

Por falta de uma educação “metacrítica”, o cientista, o professor, o sociólogo, o filósofo contemporâneos saem da escola despreparados para questionar sua própria prática e os dogmas que aprenderam.

Bibliografia

DEWEY, John. **A natureza humana e a conduta**. Bauru, SP: Tipografias e Livrarias Brasil S. A., 1956.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2010.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experience and Nature**. New York: Dover Publications, Inc. 1958.

FRYE, Northrop. **Anatomia da Crítica**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1973.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2007.

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor e Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação e Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

*Editor Chefe da **Revista Cactácea** <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/index>.*

*Pesquisador do grupo de pesquisa **Mandacaru: educação e filosofia***

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/657508>.

*Pesquisador do **GRUPEFE- Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação***

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33966>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246489151782898>.



Entre neutralidade e confronto: preconceitos de gênero em narrativas produzidas por inteligências artificiais generativas

Plínio Alexandre dos Santos Caetano, Larissa Caroline de Oliveira

Resumo: O avanço das inteligências artificiais generativas tem ampliado o uso de sistemas automatizados de produção textual em contextos educacionais, institucionais e comunicacionais, suscitando debates éticos acerca da neutralidade algorítmica e da reprodução de vieses sociais. Este artigo analisa como preconceitos de gênero se manifestam em narrativas produzidas pelo ChatGPT, à luz da Análise Crítica do Discurso e da Teoria da Performatividade de Gênero. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, baseada na análise de um corpus de respostas geradas a partir de *prompts* estruturados, elaborados para provocar reflexões sobre papéis sociais, competências e expectativas atribuídas a homens e mulheres. Os resultados indicam que, embora o sistema adote, em determinados contextos, discursos alinhados a princípios normativos de igualdade, persistem associações implícitas que reiteram estereótipos de gênero, especialmente nos eixos da liderança, das competências profissionais e da expressão emocional. Conclui-se que a produção textual automatizada não é neutra, mas atravessada por discursos socialmente situados, evidenciando a necessidade de abordagens críticas no uso educacional e no desenvolvimento de inteligências artificiais generativas mais éticas e inclusivas.

Palavras-chave: Inteligência artificial generativa; Performatividade de gênero; Discurso; Produção textual automatizada; Ética em tecnologia.

Abstract: The advancement of generative artificial intelligence has significantly expanded the use of automated text production systems in educational, institutional, and communicational contexts, raising ethical debates regarding algorithmic neutrality and the reproduction of social biases. This

article analyzes how gender prejudice manifests in narratives generated by ChatGPT, drawing on Critical Discourse Analysis and Gender Performativity Theory. The study adopts a qualitative and exploratory approach, based on the analysis of a corpus of responses generated from structured prompts designed to elicit reflections on social roles, competencies, and expectations attributed to men and women. The results indicate that, although the system adopts discourse aligned with normative principles of gender equality in certain contexts, implicit associations persist that reiterate gender stereotypes, particularly in relation to leadership, professional competencies, and emotional expression. It is concluded that automated text production is not neutral but embedded in socially situated discourses, highlighting the need for critical approaches to the educational use and development of more ethical and inclusive generative artificial intelligence systems.

Keywords: Generative artificial intelligence; Gender performativity; Discourse; Automated text production; Ethics in technology.

1. Introdução

O avanço das inteligências artificiais generativas tem transformado de maneira significativa os modos de produção, circulação e consumo de textos na sociedade contemporânea. Ferramentas baseadas em modelos de linguagem de grande escala passaram a ocupar espaços relevantes em atividades educacionais, profissionais e comunicacionais, reconfigurando práticas discursivas e relações sociais mediadas pela tecnologia.

Entre essas ferramentas, o ChatGPT destaca-se pela capacidade de gerar textos coesos e contextualmente adequados, simulando interações discursivas complexas e aproximando-se de padrões comunicativos humanos. Tal característica contribui para sua ampla adoção, mas também intensifica debates éticos sobre autoria, confiabilidade, neutralidade algorítmica e responsabilidade social no uso dessas tecnologias.

Embora frequentemente apresentadas como neutras e objetivas, as inteligências artificiais são treinadas a partir de grandes volumes de dados produzidos social e historicamente. Como resultado, esses sistemas tendem a assimilar valores, hierarquias e preconceitos presentes nos contextos socioculturais que alimentam seus bancos de dados, reproduzindo-os, ainda que de forma não intencional.

Estudos recentes têm evidenciado que modelos de linguagem podem reiterar estereótipos relacionados a gênero, raça e classe social, revelando limites importantes no discurso da

neutralidade tecnológica (RIBEIRO; CORDEIRO; FUMACH, 2022; THE LANCET DIGITAL HEALTH, 2023). Essas reproduções simbólicas tornam-se especialmente problemáticas quando tais sistemas passam a influenciar processos educativos e formativos.

No que se refere às relações de gênero, a linguagem ocupa papel central na manutenção ou na contestação de estruturas sociais desiguais. Discursos que associam determinadas competências, comportamentos ou papéis sociais a homens ou mulheres contribuem para a naturalização de hierarquias historicamente construídas.

A Análise Crítica do Discurso, conforme proposta por Fairclough (2020), permite compreender como práticas discursivas não apenas refletem a realidade social, mas também a produzem e a legitimam. Nesse sentido, textos gerados por inteligências artificiais podem ser analisados como práticas sociais que participam da reprodução ou da transformação de ideologias dominantes.

De forma complementar, a Teoria da Performatividade de Gênero, desenvolvida por Judith Butler, compreende o gênero como uma construção discursiva e performativa, reiterada por meio de práticas simbólicas cotidianas. Essa perspectiva oferece subsídios teóricos para analisar como narrativas automatizadas podem reforçar ou tensionar normas de gênero socialmente instituídas.

A articulação entre inteligência artificial, discurso e gênero torna-se, portanto, um campo relevante de investigação, especialmente diante da crescente incorporação dessas tecnologias em contextos educacionais e institucionais. Analisar criticamente tais produções é fundamental para compreender seus impactos éticos, pedagógicos e sociais.

Nesse contexto, este artigo teve como objetivo geral analisar como preconceitos de gênero se manifestam em narrativas produzidas pelo ChatGPT, a partir de uma abordagem fundamentada na Análise Crítica do Discurso e na Teoria da Performatividade de Gênero.

Como objetivos específicos, buscou-se: identificar padrões discursivos associados a estereótipos de gênero nas respostas geradas pela inteligência artificial; comparar produções textuais obtidas sob diferentes configurações de interação; e refletir sobre as implicações éticas e educacionais dessas narrativas no uso de tecnologias baseadas em inteligência artificial.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, voltada à compreensão aprofundada dos sentidos produzidos nos textos analisados. Essa abordagem permite examinar nuances discursivas e ideológicas que não seriam captadas por métodos quantitativos.

O *corpus* da pesquisa é composto por respostas geradas pelo ChatGPT a partir de prompts previamente estruturados, elaborados para provocar reflexões relacionadas a gênero, papéis sociais

e competências atribuídas a homens e mulheres. As respostas foram organizadas e sistematizadas para fins de análise comparativa.

A análise dos dados foi realizada à luz dos pressupostos da Análise Crítica do Discurso, considerando aspectos como conteúdo, tom e implicações sociais, articulados à noção de performatividade de gênero proposta por Butler. Essa combinação teórica possibilita compreender como discursos automatizados podem operar na reprodução de normas sociais.

Ao adotar esse enquadramento analítico, o estudo busca ultrapassar uma leitura meramente técnica da inteligência artificial, situando-a como prática social inserida em relações de poder e disputas simbólicas. Tal perspectiva contribui para o debate crítico sobre tecnologia, linguagem e desigualdade.

Espera-se que os resultados desta investigação contribuam para a reflexão sobre o desenvolvimento e o uso de inteligências artificiais mais éticas, inclusivas e socialmente responsáveis, especialmente no campo educacional, onde a mediação tecnológica exerce papel crescente na formação de sujeitos e discursos.

2. Inteligência artificial, linguagem e vieses sociais

A inteligência artificial (IA) tem sido progressivamente incorporada a diferentes esferas da vida social, especialmente por meio de sistemas capazes de processar linguagem natural e produzir textos de forma automatizada. Esses sistemas não apenas executam tarefas técnicas, mas participam ativamente da mediação simbólica entre sujeitos, instituições e discursos.

Modelos de linguagem de grande escala, como o ChatGPT, operam a partir de arquiteturas estatísticas complexas treinadas com vastos conjuntos de dados textuais disponíveis na internet. Esses dados refletem práticas discursivas socialmente situadas, atravessadas por valores culturais, ideologias e relações de poder historicamente construídas (GOMES, 2010; KRETTEK, 2023).

Embora frequentemente apresentados como ferramentas neutras, os sistemas de inteligência artificial não são isentos de vieses. Ao contrário, estudos têm demonstrado que algoritmos de aprendizagem de máquina tendem a reproduzir padrões discriminatórios presentes nos dados de treinamento, especialmente quando esses dados são marcados por desigualdades sociais estruturais (RIBEIRO; CORDEIRO; FUMACH, 2022).

No campo da linguagem, tais vieses manifestam-se por meio da escolha lexical, da organização sintática e da construção de sentidos que reforçam estereótipos ou hierarquias sociais. A produção

textual automatizada, nesse sentido, não se limita à geração de frases gramaticalmente corretas, mas envolve processos de significação que dialogam com discursos socialmente legitimados.

A Análise Crítica do Discurso contribui para a compreensão desse fenômeno ao conceber a linguagem como prática social, indissociável das condições históricas e ideológicas de sua produção. Para Fairclough (2020), os discursos não apenas refletem a realidade social, mas atuam na sua constituição, legitimando ou contestando estruturas de poder.

Ao aplicar essa perspectiva à inteligência artificial, torna-se possível compreender os textos gerados por sistemas automatizados como produtos discursivos que participam da circulação de ideologias. Assim, respostas produzidas por modelos de linguagem podem reforçar visões de mundo hegemônicas ou, em determinados contextos, tensioná-las.

A noção de viés algorítmico emerge, portanto, como elemento central nas discussões contemporâneas sobre ética em inteligência artificial. Esse conceito refere-se à tendência de sistemas automatizados apresentarem resultados sistematicamente desfavoráveis a determinados grupos sociais, reproduzindo desigualdades de gênero, raça ou classe (THE LANCET DIGITAL HEALTH, 2023).

No caso específico das questões de gênero, a linguagem desempenha papel fundamental na construção e manutenção de expectativas sociais sobre comportamentos, competências e papéis atribuídos a homens e mulheres. Quando tais expectativas são incorporadas por sistemas automatizados, corre-se o risco de amplificar discursos discriminatórios sob a aparência de neutralidade tecnológica.

Pesquisas recentes têm alertado que, mesmo quando modelos de linguagem adotam um tom aparentemente inclusivo, podem reproduzir vieses de forma implícita, por meio de associações sutis entre gênero e determinadas características sociais ou profissionais (TRIGO, 2024).

A naturalização desses discursos é particularmente preocupante em contextos educacionais, nos quais a inteligência artificial passa a ser utilizada como ferramenta de apoio ao ensino, à escrita e à produção de conhecimento. Nesses espaços, a reprodução de estereótipos pode impactar processos formativos e contribuir para a manutenção de desigualdades simbólicas.

A discussão sobre ética em inteligência artificial, portanto, ultrapassa questões técnicas e envolve reflexões sobre responsabilidade social, transparência algorítmica e justiça cognitiva. Desenvolver sistemas mais equitativos implica reconhecer que tecnologia e sociedade estão profundamente interligadas.

Nesse sentido, torna-se fundamental analisar criticamente não apenas os resultados produzidos pelas inteligências artificiais, mas também os discursos que legitimam seu uso acrítico. A ideia de eficiência tecnológica não pode se sobrepor à necessidade de avaliação ética de seus impactos sociais.

A literatura especializada aponta para a importância de diversificar os dados de treinamento, ampliar a participação humana nos processos de validação e incorporar perspectivas interdisciplinares no desenvolvimento de sistemas de IA (RIBEIRO; CORDEIRO; FUMACH, 2022).

Ao articular inteligência artificial, linguagem e vieses sociais, este estudo posiciona-se no campo das ciências humanas aplicadas à tecnologia, reconhecendo a IA como prática discursiva inserida em relações de poder e disputas simbólicas.

Essa abordagem teórica oferece subsídios para a análise das narrativas produzidas pelo ChatGPT, permitindo compreender de que maneira a produção textual automatizada pode atuar tanto na reprodução quanto na problematização de desigualdades sociais, especialmente no que se refere às relações de gênero.

3. Gênero, discurso e performatividade na produção textual automatizada

A compreensão das relações de gênero no campo da linguagem exige o reconhecimento de que discursos não são neutros, mas atravessados por normas sociais, históricas e culturais que regulam identidades e papéis sociais. Nesse sentido, a produção textual, seja humana ou automatizada, participa ativamente da construção e da manutenção de sentidos sobre o que se entende por masculino, feminino e outras expressões de gênero.

A Teoria da Performatividade de Gênero, desenvolvida por Judith Butler, concebe o gênero não como uma essência biológica, mas como uma construção discursiva reiterada por meio de práticas simbólicas e sociais. Para a autora, o gênero é continuamente produzido e reproduzido por atos performativos que, ao se repetirem, naturalizam determinadas normas e expectativas sociais (BUTLER, 2019).

Essa perspectiva teórica permite compreender que narrativas, ao associarem comportamentos, competências ou emoções a determinados gêneros, contribuem para a consolidação de padrões normativos. Tais padrões tornam-se especialmente relevantes quando incorporados por tecnologias que produzem textos em larga escala, como os sistemas de inteligência artificial generativa.

No contexto da produção textual automatizada, modelos de linguagem operam a partir de regularidades estatísticas extraídas de grandes bases de dados. Como esses dados são compostos por discursos socialmente situados, as normas de gênero presentes na sociedade tendem a ser incorporadas, ainda que de forma implícita, às respostas geradas por esses sistemas.

A Análise Crítica do Discurso contribui para a compreensão desse fenômeno ao evidenciar como a linguagem atua na legitimação de relações de poder. Fairclough (2020) destaca que discursos não apenas refletem estruturas sociais, mas também participam de sua reprodução. Assim, textos gerados por inteligências artificiais podem reforçar hierarquias de gênero ao reiterarem associações naturalizadas entre gênero e determinados papéis sociais.

A articulação entre a Análise Crítica do Discurso e a teoria de Butler possibilita compreender como a performatividade de gênero se manifesta em produções textuais automatizadas. Quando um sistema associa liderança, racionalidade ou autoridade a atributos masculinos, ou sensibilidade e cuidado a atributos femininos, está reproduzindo performances de gênero socialmente reguladas.

Mesmo quando essas associações são apresentadas de forma crítica ou aparentemente neutra, sua enunciação pode contribuir para a manutenção de normas discursivas hegemônicas. Butler argumenta que a simples repetição de categorias normativas, ainda que com intenção de desconstrução, pode reforçar sua presença no imaginário social (BUTLER, 2019).

Nesse sentido, a linguagem gerada por inteligências artificiais não deve ser analisada apenas pelo conteúdo explícito, mas também pelos pressupostos e implícitos que estruturam suas narrativas. A escolha lexical, o tom discursivo e as metáforas utilizadas são elementos que revelam modos específicos de performar o gênero no discurso.

A produção textual automatizada assume relevância particular em contextos educacionais e institucionais, nos quais essas tecnologias passam a ser utilizadas como mediadoras do conhecimento. Nesses espaços, a reprodução de estereótipos de gênero pode impactar processos formativos e contribuir para a naturalização de desigualdades simbólicas.

Pesquisas no campo dos estudos de gênero têm alertado que a tecnologia, longe de ser neutra, pode reforçar estruturas patriarcais quando desenvolvida e utilizada sem uma reflexão crítica sobre seus fundamentos sociais (TRIGO, 2024). A inteligência artificial, nesse cenário, torna-se um novo espaço de disputa simbólica.

A noção de performatividade aplicada à inteligência artificial permite compreender que sistemas automatizados não apenas reproduzem discursos existentes, mas também participam da circulação e

da legitimação de determinadas visões de mundo. Ao gerar textos que reiteram normas de gênero, esses sistemas contribuem para a manutenção de práticas discursivas excludentes.

Por outro lado, a análise crítica dessas produções abre possibilidades para a problematização e a transformação desses discursos. Ao tornar visíveis os mecanismos pelos quais a performatividade de gênero se manifesta na produção textual automatizada, cria-se espaço para o desenvolvimento de tecnologias mais conscientes e inclusivas.

A literatura especializada aponta para a necessidade de incorporar perspectivas feministas e críticas no desenvolvimento e na avaliação de sistemas de inteligência artificial, de modo a mitigar a reprodução de estereótipos e ampliar a diversidade de representações (RIBEIRO; CORDEIRO; FUMACH, 2022).

Assim, a análise das narrativas produzidas pelo ChatGPT, à luz da performatividade de gênero, permite compreender como a inteligência artificial se insere em dinâmicas sociais mais amplas, evidenciando que a tecnologia não apenas reflete a sociedade, mas também participa ativamente da construção de sentidos sobre gênero.

Essa abordagem teórica fundamenta a análise empírica apresentada neste estudo, contribuindo para o debate sobre o uso ético da inteligência artificial e para a promoção de práticas discursivas mais equitativas no campo da produção textual automatizada.

4. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, adequado à análise de fenômenos sociais complexos mediados pela linguagem. A abordagem qualitativa permite compreender sentidos, significados e construções discursivas, priorizando a profundidade analítica em detrimento da mensuração numérica (MINAYO, 2014; GIL, 2019).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória, uma vez que busca aprofundar a compreensão de um fenômeno contemporâneo ainda em consolidação no campo científico, a saber, a manifestação de preconceitos de gênero em narrativas produzidas por inteligências artificiais generativas. Esse tipo de delineamento é indicado quando o tema demanda maior familiaridade teórica e empírica, possibilitando a formulação de interpretações críticas (GIL, 2019).

Do ponto de vista epistemológico, o estudo insere-se no campo das ciências humanas aplicadas à tecnologia, compreendendo a linguagem como prática social e a inteligência artificial como artefato

sociotécnico situado histórica e culturalmente. Tal perspectiva reconhece que tecnologias não são neutras, mas atravessadas por valores, ideologias e relações de poder (FEENBERG, 2010).

O objeto de análise consiste em narrativas textuais produzidas pelo ChatGPT, modelo de linguagem baseado em arquiteturas de aprendizagem profunda e amplamente utilizado em contextos educacionais e comunicacionais. A escolha desse sistema justifica-se por sua relevância social e pelo impacto crescente de suas produções discursivas na mediação do conhecimento.

A constituição do corpus ocorreu a partir da elaboração de prompts estruturados, formulados com o objetivo de provocar respostas relacionadas a papéis sociais, competências, emoções e expectativas associadas a homens e mulheres. A definição criteriosa dos comandos segue orientações metodológicas para pesquisas qualitativas baseadas em documentos e textos, nas quais a seleção do material empírico deve estar alinhada aos objetivos analíticos do estudo (CELLARD, 2008).

As interações com o sistema foram realizadas sob diferentes configurações de resposta, permitindo a comparação entre narrativas geradas em contextos de maior controle normativo e aquelas produzidas em condições discursivas menos restritivas. Esse procedimento possibilitou identificar variações no tom discursivo, na escolha lexical e na explicitação de estereótipos de gênero.

As respostas obtidas foram organizadas em um banco de dados textual, preservando-se a integridade das produções originais. Posteriormente, realizou-se a seleção de excertos considerados mais representativos, adotando-se critérios de recorrência temática, relevância discursiva e potencial analítico, conforme recomenda Bardin (2016) para estudos qualitativos baseados em material textual.

A análise dos dados foi conduzida à luz da Análise Crítica do Discurso, conforme proposta por Fairclough (2020), que compreende o discurso como prática social articulada a relações de poder e ideologia. Foram observados elementos como conteúdo temático, estratégias linguísticas, tom discursivo e implicações sociais das narrativas produzidas.

De forma complementar, os dados foram interpretados a partir da Teoria da Performatividade de Gênero, desenvolvida por Judith Butler, que concebe o gênero como uma construção discursiva reiterada por práticas simbólicas e sociais. Essa abordagem permitiu identificar como normas de gênero são performadas, naturalizadas ou tensionadas nas produções textuais automatizadas (BUTLER, 2019).

A articulação entre a Análise Crítica do Discurso e a teoria da performatividade possibilitou uma leitura integrada dos dados, considerando tanto os mecanismos discursivos de reprodução

ideológica quanto os processos simbólicos que sustentam expectativas sociais de gênero. Tal combinação metodológica é coerente com estudos interdisciplinares que analisam linguagem, poder e tecnologia.

O procedimento analítico privilegiou a interpretação qualitativa e contextualizada dos sentidos produzidos, evitando generalizações estatísticas. O foco esteve na compreensão dos padrões discursivos recorrentes e de suas possíveis implicações sociais e educacionais, conforme defendem Minayo (2014) e Fairclough (2020).

Do ponto de vista ético, a pesquisa não envolveu participantes humanos diretos, uma vez que o corpus analisado é composto exclusivamente por textos gerados por um sistema de inteligência artificial. Ainda assim, adotou-se uma postura ética reflexiva, considerando os impactos sociais do uso e da análise dessas tecnologias, especialmente em contextos educacionais (THE LANCET DIGITAL HEALTH, 2023).

As limitações do estudo relacionam-se ao recorte do corpus e às especificidades do sistema analisado, não se pretendendo extrapolar os resultados para todos os modelos de linguagem existentes. Contudo, os achados oferecem subsídios relevantes para reflexões mais amplas sobre inteligência artificial, linguagem e gênero.

Por fim, o delineamento metodológico adotado busca contribuir para o fortalecimento de abordagens críticas no estudo da inteligência artificial, evidenciando a importância de análises interdisciplinares que articulem tecnologia, discurso e questões sociais, fundamentando a análise dos resultados apresentada na seção seguinte.

5. Resultados e discussão

A análise das narrativas produzidas pelo ChatGPT evidenciou que a produção textual automatizada não é homogênea, variando conforme as configurações de interação e os estímulos discursivos apresentados. Ainda assim, foi possível identificar padrões recorrentes que revelam a presença de estereótipos e normas de gênero, ora explicitados, ora atenuados por estratégias discursivas de neutralização. Os resultados são apresentados a seguir, organizados em eixos analíticos.

5.1 Gênero e liderança

No eixo referente à liderança, observou-se que as respostas geradas pelo sistema tendem a adotar, em configurações mais normativas, um discurso alinhado à igualdade formal entre gêneros, enfatizando competências individuais e rejeitando associações diretas entre liderança e gênero. Esse

posicionamento dialoga com discursos institucionais contemporâneos que promovem a equidade como valor organizacional (FAIRCLOUGH, 2020).

Entretanto, em configurações menos restritivas, emergiram associações implícitas que vinculam liderança masculina a atributos como autoridade, racionalidade e firmeza, enquanto a liderança feminina foi frequentemente associada à sensibilidade, empatia e inspiração. Tais associações refletem performances de gênero socialmente naturalizadas, nas quais o masculino ocupa posições de comando e o feminino é deslocado para papéis de mediação emocional (BUTLER, 2019).

Esse resultado indica que, mesmo quando o discurso se apresenta como inclusivo, a repetição de atributos generificados contribui para a manutenção de hierarquias simbólicas. Conforme argumenta Butler (2019), a performatividade de gênero opera justamente pela reiterada associação entre determinados traços e identidades, o que pode ser reproduzido por sistemas automatizados.

5.2 Competências profissionais e papéis sociais

No eixo das competências profissionais, as narrativas analisadas revelaram uma tendência à reprodução de estereótipos associados à divisão sexual do trabalho. Em algumas respostas, habilidades técnicas e lógicas foram associadas com maior frequência aos homens, enquanto habilidades comunicacionais e de cuidado foram atribuídas às mulheres, ainda que acompanhadas de ressalvas críticas.

Esse movimento discursivo ambíguo evidencia o que Fairclough (2020) denomina como estratégias de mitigação ideológica, nas quais o discurso reconhece a existência de desigualdades, mas simultaneamente as reproduz ao reiterar categorias normativas. A menção crítica aos estereótipos não impede que estes sejam reativados no próprio ato enunciativo.

Do ponto de vista da performatividade, a enumeração de competências generificadas reforça expectativas sociais que regulam trajetórias profissionais, contribuindo para a naturalização de desigualdades no mercado de trabalho. A inteligência artificial, ao reproduzir essas associações, atua como agente de circulação desses discursos, ampliando seu alcance simbólico.

5.3 Emoções, racionalidade e legitimidade discursiva

Outro eixo analítico relevante refere-se à relação entre gênero e expressão emocional. As narrativas produzidas pelo sistema indicaram que a expressão de emoções por mulheres em posições de liderança tende a ser apresentada como elemento problemático ou passível de julgamento, enquanto comportamentos semelhantes em homens são frequentemente naturalizados ou relativizados.

Esse padrão discursivo dialoga com estudos que apontam a penalização simbólica das mulheres quando estas transgridem normas de contenção emocional associadas à liderança (TRIGO, 2024). A linguagem gerada pelo sistema reproduz, assim, expectativas normativas que regulam a legitimidade discursiva de homens e mulheres em espaços de poder.

Sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, tais narrativas reforçam estruturas sociais que associam racionalidade ao masculino e emocionalidade ao feminino, legitimando desigualdades de gênero por meio de práticas linguísticas aparentemente neutras (FAIRCLOUGH, 2020).

5.4 Igualdade de gênero e neutralidade discursiva

No eixo relacionado à igualdade de gênero, observou-se que o ChatGPT frequentemente adota um discurso alinhado a princípios normativos de equidade, destacando benefícios sociais e organizacionais da igualdade. Esse posicionamento reflete a incorporação de discursos progressistas amplamente difundidos em políticas institucionais e documentos oficiais.

Todavia, a análise crítica revela que essa neutralidade discursiva pode operar como forma de silenciamento das desigualdades estruturais. Ao tratar a igualdade como um dado ou como um objetivo consensual, o discurso tende a minimizar conflitos e a invisibilizar assimetrias persistentes, conforme alertam estudos críticos sobre tecnologia e justiça social (THE LANCET DIGITAL HEALTH, 2023).

Nesse sentido, a neutralidade algorítmica apresenta-se como estratégia discursiva que, embora evite enunciados explicitamente discriminatórios, não enfrenta de forma substantiva as bases sociais da desigualdade de gênero.

5.5 Autorreflexividade e reconhecimento de vieses

Por fim, no eixo da autorreflexividade, as respostas do sistema demonstraram uma postura ambígua diante da possibilidade de reprodução de preconceitos. Em algumas narrativas, há reconhecimento explícito da existência de vieses nos dados de treinamento e do risco de respostas tendenciosas; em outras, observa-se uma negação ou relativização desses vieses.

Esse movimento discursivo evidencia tensões entre transparência e legitimação tecnológica. Conforme apontam Ribeiro, Cordeiro e Fumach (2022), o reconhecimento parcial dos limites dos sistemas de inteligência artificial pode funcionar tanto como mecanismo de responsabilidade ética quanto como estratégia de preservação da credibilidade tecnológica.

A análise desses resultados reforça a compreensão de que a inteligência artificial não apenas reflete discursos sociais, mas participa ativamente de sua circulação e legitimação. Ao reproduzir normas

performativas de gênero, ainda que de forma mitigada, sistemas como o ChatGPT contribuem para a manutenção de desigualdades simbólicas, evidenciando a necessidade de abordagens críticas e interdisciplinares no desenvolvimento e uso dessas tecnologias.

De modo geral, a análise dos eixos evidenciou que as narrativas produzidas pelo ChatGPT oscilam entre discursos alinhados a princípios normativos de igualdade de gênero e a reprodução, ainda que mitigada, de estereótipos socialmente naturalizados. Essa ambivalência discursiva revela que a produção textual automatizada não rompe plenamente com estruturas simbólicas consolidadas, mas tende a reatualizá-las sob a aparência de neutralidade tecnológica. Conforme discutido ao longo desta seção, tais padrões se manifestam de forma diferenciada nos eixos relacionados à liderança, às competências profissionais, à expressão emocional, à igualdade de gênero e à autorreflexividade do sistema diante de seus próprios vieses. Com o objetivo de sistematizar os principais achados e explicitar a articulação entre padrões discursivos, referenciais teóricos e implicações sociais, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza os eixos analíticos e os elementos centrais identificados na análise das narrativas.

Quadro 1 – Síntese dos eixos analíticos, padrões discursivos e implicações sociais nas narrativas geradas pelo ChatGPT

Eixo analítico	Padrões discursivos identificados	Referenciais teóricos mobilizados	Implicações críticas
Gênero e liderança	Discurso formalmente igualitário em contextos normativos; associação implícita entre liderança masculina e autoridade, e liderança feminina e empatia em contextos menos restritivos.	Fairclough (2020); Butler (2019)	Reforço simbólico de hierarquias de gênero, mesmo sob aparência de neutralidade; manutenção de performances tradicionais de liderança.
Competências profissionais e papéis	Associação recorrente de competências técnicas e racionais ao masculino e	Fairclough (2020); Butler (2019); Trigo	Naturalização da divisão sexual do trabalho e reprodução de expectativas

Eixo analítico	Padrões discursivos identificados	Referenciais teóricos mobilizados	Implicações críticas
sociais	competências comunicacionais e de cuidado ao feminino, ainda que acompanhadas de ressalvas críticas.	(2024)	sociais que regulam trajetórias profissionais.
Emoções, racionalidade e legitimidade discursiva	Penalização simbólica da expressão emocional feminina em posições de liderança; tolerância maior à expressão emocional masculina.	Butler (2019); Trigo (2024)	Reforço da dicotomia razão/emoção associada a gênero, legitimando desigualdades no acesso a posições de poder.
Igualdade de gênero e neutralidade discursiva	Adoção de discurso institucional progressista, com foco em equidade e benefícios organizacionais, minimizando conflitos estruturais.	Fairclough (2020); The Lancet Digital Health (2023)	Neutralidade discursiva como estratégia de silenciamento das desigualdades estruturais de gênero.
Autorreflexividade e reconhecimento de vieses	Reconhecimento parcial dos vieses algorítmicos; alternância entre transparência ética e relativização dos limites do sistema.	Ribeiro, Cordeiro e Fumach (2022); Fairclough (2020)	Tensão entre responsabilidade ética e legitimação tecnológica; manutenção da credibilidade do sistema.

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise das narrativas produzidas pelo ChatGPT (2024).

6. Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo geral analisar como preconceitos de gênero se manifestam em narrativas produzidas pelo ChatGPT, à luz da Análise Crítica do Discurso e da Teoria da Performatividade de Gênero. A partir da análise qualitativa das respostas geradas pelo sistema, foi possível evidenciar que a produção textual automatizada não se configura como neutra, mas

atravessada por discursos socialmente situados, que refletem e, em determinados contextos, reforçam normas e hierarquias de gênero.

No que se refere aos objetivos específicos, o primeiro — identificar padrões discursivos associados a estereótipos de gênero — foi alcançado ao se observar recorrências simbólicas nas narrativas relacionadas à liderança, às competências profissionais e à expressão emocional. Mesmo quando acompanhadas de ressalvas críticas ou de um discurso formalmente igualitário, essas associações reiteram expectativas sociais historicamente construídas.

O segundo objetivo específico, que consistiu em comparar produções textuais geradas sob diferentes configurações de interação, permitiu evidenciar variações significativas no tom discursivo e na explicitação dos estereótipos. Enquanto respostas mais normativas tendem a adotar uma linguagem alinhada a discursos institucionais de equidade, configurações menos restritivas revelam vieses de gênero de forma mais explícita, indicando limites importantes da neutralidade algorítmica.

O terceiro objetivo específico — refletir sobre as implicações éticas e educacionais dessas narrativas — foi contemplado por meio da análise crítica dos impactos simbólicos da produção textual automatizada. Observou-se que a incorporação dessas tecnologias em contextos educacionais exige cautela, uma vez que discursos aparentemente neutros podem contribuir para a naturalização de desigualdades de gênero.

A síntese dos eixos analíticos demonstrou que a inteligência artificial generativa opera em um campo discursivo ambivalente, no qual coexistem tentativas de alinhamento a valores progressistas e a reiteração de performances de gênero normativas. Essa ambivalência reforça a compreensão de que tecnologias não apenas refletem a sociedade, mas participam ativamente da circulação e legitimação de discursos.

Do ponto de vista teórico, a articulação entre a Análise Crítica do Discurso e a Teoria da Performatividade de Gênero mostrou-se produtiva para compreender a produção textual automatizada como prática social. Essa combinação permitiu evidenciar que a performatividade de gênero não se limita às interações humanas, mas também se manifesta em sistemas automatizados, ampliando o escopo dos estudos críticos sobre linguagem e tecnologia.

Como contribuição prática, a pesquisa oferece subsídios para a reflexão sobre o desenvolvimento e o uso responsável de inteligências artificiais generativas. A identificação de padrões discursivos generificados reforça a necessidade de diversificação dos dados de treinamento, de maior

transparência algorítmica e da incorporação de equipes interdisciplinares e diversas nos processos de desenvolvimento dessas tecnologias.

No campo educacional, os resultados indicam que o uso de ferramentas como o ChatGPT deve ser acompanhado de práticas pedagógicas críticas, que estimulem a leitura reflexiva das produções automatizadas. A mediação docente torna-se fundamental para problematizar vieses, promover a educação midiática e fortalecer a formação ética e cidadã dos estudantes.

É importante reconhecer, entretanto, os limites deste estudo. Por tratar-se de uma pesquisa de iniciação científica, o recorte empírico é restrito e circunscrito a um único sistema de inteligência artificial, não se pretendendo generalizar os resultados para todos os modelos de linguagem existentes. Além disso, o corpus analisado reflete um conjunto específico de prompts e configurações de interação.

Outro limite refere-se ao caráter qualitativo e interpretativo da análise, que privilegia a profundidade dos sentidos em detrimento da abrangência estatística. Ainda assim, essa escolha metodológica é coerente com os objetivos do estudo e com a natureza do fenômeno investigado.

Como agenda futura de pesquisa, destaca-se a necessidade de ampliar o escopo analítico para outros modelos de inteligência artificial generativa, bem como de realizar estudos comparativos entre diferentes plataformas e versões de sistemas de linguagem. Investigações longitudinais também podem contribuir para compreender como os discursos produzidos por essas tecnologias se transformam ao longo do tempo.

Sugere-se, ainda, o aprofundamento das análises interseccionais, incorporando categorias como raça, classe social e territorialidade, de modo a compreender de forma mais abrangente os impactos sociais da produção textual automatizada. Tais abordagens são especialmente relevantes diante da crescente presença das inteligências artificiais nos processos educativos e institucionais.

Por fim, este estudo reafirma a importância de abordagens críticas e interdisciplinares no debate sobre inteligência artificial generativa. Ao evidenciar que a produção textual automatizada está imersa em relações de poder e disputas simbólicas, contribui-se para a construção de um campo de pesquisa comprometido com a promoção da equidade, da ética e da responsabilidade social no uso das tecnologias emergentes.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.
- FEENBERG, Andrew. **Questioning technology**. London: Routledge, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOMES, Denilson Silva. **Inteligência artificial: conceitos e aplicações**. Revista Olhar Científico, Ariquemes, v. 1, n. 2, p. 1–14, ago./dez. 2010. Disponível em: https://www.professores.uff.br/screspo/wp-content/uploads/sites/127/2017/09/ia_intro.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.
- KRETTEK, Christian. **ChatGPT: milestone-text-KI mit game-changer-potenzial**. Die Unfallchirurgie, v. 126, n. 3, p. 252–254, 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- RIBEIRO, Gustavo A. M.; CORDEIRO, Paula I. R. V.; FUMACH, Daniel M. **O malware como meio de obtenção de prova e sua implementação no ordenamento jurídico brasileiro**. Revista Brasileira de Direito Processual Penal, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1463–1500, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbdpp/a/rhHb6tynNX5rNH74mNGHSrj/>. Acesso em: 12 maio 2023.
- THE LANCET DIGITAL HEALTH. **ChatGPT: friend or foe?** The Lancet Digital Health, London, v. 5, n. 3, p. e102–e103, 2023.
- TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **As milenares origens do preconceito de gênero**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2024.

Autores:

Plínio Alexandre dos Santos Caetano

Doutor em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Sertãozinho. Atua nas áreas de

educação, gestão e tecnologias educacionais; desenvolvendo atividades de gestão acadêmica, ensino, pesquisa e extensão, orientando projetos de iniciação científica e trabalhos acadêmicos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1405-7553>.

Larissa Caroline de Oliveira

Estudante de graduação vinculada ao curso de Letras – Português Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Sertãozinho. Bolsista de Iniciação Científica nos anos de 2024 e 2025, com atuação em pesquisas voltadas à inteligência artificial, análise do discurso, gênero e educação. Possui interesse em estudos interdisciplinares que articulam tecnologia, linguagem e questões sociais.



Livro, leitura e tecnologia na contemporaneidade: o exemplo da literatura

Mauricio Silva

Resumo

Partindo do pressuposto de que o conceito de literatura varia historicamente (Barthes) ou de que depende de certas condições objetivas (Derrida), podemos afirmar que ela está sujeita às injunções da contemporaneidade, sobretudo a um fenômeno que já se tornou bastante comum: o avanço e o predomínio da tecnologia no mundo atual. Este artigo discute, justamente, algumas das diversas possibilidades de interação entre a literatura (bem como a Teoria da Literatura) e a tecnologia na contemporaneidade, tomando como exemplo a produção literária brasileira contemporânea.

Palavras-chave

Livro; leitura; literatura; tecnologia; contemporâneo.

Abstract

The concept of literature varies historically (Barthes), and it depends on certain objective conditions (Derrida). The literature also is subject to the injunctions of contemporaneity, especially with the advance and the predominance of technology in today's world. This article discusses, precisely, some of the several possibilities of interaction between literature (as well as the Theory of Literature) and technology in contemporary times, taking contemporary Brazilian literary production as an example.

Key words

Book; reading; literature; technology; contemporary.

Introdução

A relação triangular livro-leitura-tecnologia é, em dúvida alguma, uma relação complexa, constituindo-se, assim, numa equação que demanda não apenas uma abordagem ampla, mas também uma perspectiva multidisciplinar. A rigor, o que se pretende, idealmente, é alcançar uma convivência, na medida do possível, pacífica entre as partes envolvidas nessa associação – o consenso, contudo, que projetaria a estabilização das tensões entre suas múltiplas variáveis (interesses de mercado, valores éticos, profissionalização e regulação dos entes envolvidos etc.) mostra-se ainda muito longe de ser alcançado, em razão tanto da diversidade de interesses quanto da resistência (com ou sem justificativa plausível) de um ou mais elementos implicados.

Tudo pode, evidentemente, se complicar ainda mais se levarmos em consideração alguns dos *eventos* que fazem da contemporaneidade um espaço-tempo particularmente sensível à injunção de fenômenos direta ou indiretamente vinculados à tecnologia.

O objetivo deste artigo é, justamente, discutir essa intrincada relação, situando-a, criticamente, nas divisas do contemporâneo e enfatizando o lugar ocupado pela literatura nessa intersecção. Para tanto, há que se considerar duas orientações: primeira, partimos do pressuposto de que o conceito de literatura varia historicamente (Barthes), dependendo de certas condições objetivas (Derrida), entre as quais encontra-se, justamente, o avanço e o predomínio da tecnologia no mundo atual; segunda, tomaremos, para efeito de exemplificação dos fenômenos aqui apresentados, a produção literária brasileira contemporânea.

O mundo das urgências digitais

O mundo contemporâneo pode ser caracterizado como o mundo das urgências digitais, o que se percebe, preliminarmente, com o vertiginoso desenvolvimento da tecnologia, avanço que, por si só, já revela o império da instantaneidade, mas cuja maior consequência talvez seja, justamente, o caráter de urgência que ela cria em torno de si, seja como a dinamização dos efeitos e dos afetos, seja como o constrangedor sentido de obsolescência e efemeridade do mundo dos objetos (BAUDRILLARD, 1968).

Paul Virilio já assinalou, em mais de uma oportunidade, o quanto nosso mundo vincula-se ao intrincado conceito de *velocidade* (VIRILIO, 1977), afetando até mesmo nossa *logística da*

percepção, que passa a ser caracterizada fundamentalmente por uma aceleração que “abole nosso conhecimento das distâncias e das dimensões” (VIRILIO, 1994, p. 19). Trata-se, de acordo com sua teoria, de uma realidade que resulta diretamente da heterogeneidade do regime de uma “temporalité des technologies avancées” (VIRILIO, 1984, p. 15).

Transformações que impactam até mesmo a ontologia – num sentido mais abstrato – e a corporeidade – num sentido mais concreto – dos seres humanos: é o fenômeno do que se convencionou chamar de *pós-humano*. Segundo Lucia Santaella (2015, p. 21), trata-se das “mudanças impostas pelas tecnologias sobre o corpo”, ideia reforçada por Monica Aiub (2015, p. 80), ao lembrar que “a incorporação das tecnologias em nosso cotidiano não apenas modifica nossas formas de organização social, como transforma nossos corpos, nossas formas de pensar, de sentir, de viver”.

Esta é uma realidade que tem um alcance inimaginável, e não precisamos de muita teoria para constatar o quanto o mundo da Cibernética, da virtualidade, dos computadores e da *internet* interfere em nosso cotidiano, das situações mais simples às mais complexas, dos sentidos mais comuns e evidentes às representações mais subjetivas. Evidentemente, semelhante conjuntura não prescinde de uma crítica acurada e profunda por parte dos que procuram relevar a dependência do mundo midiático, prognosticando uma realidade *outra*, nascida de um espaço-tempo pós-internet (LOVINK, 2023).

Entre pessimistas e otimistas, entre detratores e adeptos desse mundo cibernético, há espaço para um esforço real de inclusão do conhecimento, que, ora avançando, ora retrocedendo, dialoga com epistemologias supostamente “ultrapassadas”, mas em resoluta vigência. É o caso da possibilidade de um conhecimento científico abrangente e acessível a todos, o que se dá por meio da chamada Ciência Aberta, intrinsecamente vinculada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que dão suporte a processos de divulgação científica, mas também – quando associadas à educação – a metodologias de ensino (SCHUARTZ e SARMENTO, 2020). Aliás, em se tratando de educação, há que se destacar a importância, cada vez maior, nos dias de hoje, da chamada *educação midiática*, como um direito fundamental a todos os cidadãos e a todo sistema educacional (BUCKINGHAM, 2002).

Caberia perguntar, a estas alturas, o que o livro e a leitura têm a ver com todo esse domínio da tecnologia midiática. Ora, não nos parece exagero afirmar que, atualmente, tem se intensificado, cada vez mais, processos que procuram, voluntária ou compulsivamente, conciliar o universo do livro/leitura com o da Cibernética, seja quando se pensa nas publicações colaborativas e na consequente questão dos direitos autorais (BRANCO, 2014), seja quando se pensa na criação de

narrativas pela Inteligência Artificial, fato que, segundo Teixeira Coelho (2019), poderá eliminar a curto prazo boa parte dos empregos na indústria editorial (editoras, livrarias, empresas jornalísticas e de comunicação etc.).

Talvez a questão se complique ainda mais, quando pensamos, de modo mais pontual, nas correlações possíveis entre a tecnologia e um aspecto mais preciso do universo do livro/leitura: a literatura.

Literatura e tecnologia: um encontro (im)provável

Em livro citado anteriormente, Teixeira Coelho (2019, p. 33), analisando o avanço da cultura digital na contemporaneidade, lamentava “a codificação acelerada das formas linguísticas, cada vez mais padronizadas mesmo em relação às formas literárias”.

Com efeito, literatura e tecnologia quase sempre foram consideradas dois conceitos – e, mais do que isso, duas realidades – imiscíveis, e, não raras vezes, a primeira foi tomada como uma manifestação própria do domínio da sensibilidade, enquanto que a segunda, do universo da razão. Nada mais maniqueísta do que essa divisão, já que, sobretudo na atualidade, assiste-se a um amálgama de campos e esferas aparentemente contrários, mas que, muitas vezes, se complementam de modo patente ou latente, como é o caso da arte e da ciência. Bruno Latour (2013), aliás, já chamou a atenção para o fato de nossa *vida intelectual* carecer de um maior entrosamento entre os universos “social” e “científico”, uma vez que se tem assistido, não poucas vezes, a uma aversão mútua, em que Ciências Humanas e Ciências Exatas surgem como universos distintos e apartados. Contudo, é exatamente da tensão entre esses dois universos que se podem depreender ações voltadas para a valorização de determinados contextos que, de certo modo, coloca-se, num primeiro momento, à margem tanto do âmbito das artes quanto do da tecnologia, mas que, no decorrer do processo de interação entre esses dois domínios, descobrem-se particularmente favorecidos por essa confluência.

Considerando a literatura – como explica Barthes (1980, p. 8) – “un concept extrêmement flou, extrêmement large, et qui, de plus, a beaucoup varié historiquement”, pode-se dizer que se trata de um fenômeno que se vincula não exatamente a uma *literariedade*, a uma imanência literária essencial, mas depende de condições objetivas, as quais Derrida (2014, p. 64) expõe nos seguintes termos:

É possível fazer uma leitura não transcendente de qualquer tipo de texto. Além disso, não há nenhum texto que seja literário *em si*. A literariedade não é uma essência natural,

uma propriedade intrínseca do texto. É o correlato de uma relação intencional com o texto, relação esta que integra a consciência mais ou menos implícita de regras convencionais ou institucionais – sociais, em todo caso. (...) Sem suspender a leitura transcendente, mas mudando de atitude com relação ao texto, é sempre possível reinscrever num espaço literário qualquer enunciado – um artigo de jornal, um teorema científico, um fragmento de conversa. Há, portanto, um *funcionamento* e uma *intencionalidade* literários (natural ou a-histórica). A essência da literatura, se nos ativermos à palavra essência, é produzida como um conjunto de regras objetivas, numa história original dos 'atos' de inscrição e leitura.

Dizer que o conceito de literatura varia historicamente ou que depende de certas condições objetivas significa também afirmar que ela está sujeita às injunções da contemporaneidade, sobretudo a este fenômeno que tem se tornado verdadeira substância da contemporaneidade: o avanço e o predomínio da tecnologia.

No complexo universo da expressão literária, pode-se dizer que língua e literatura estimulam uma à outra, sendo aquela um instrumento básico por meio do qual a literatura se expressa e esta, uma expressão que concorre, involuntariamente ou não, para o desenvolvimento linguístico. É na confluência entre esses dois campos de expressão, língua e literatura, que podemos avaliar – numa primeira abordagem da questão –, alguns exemplos de como a tecnologia atua no âmbito da manifestação literária e seu estudo.

Das atuais pesquisas que se têm realizado no âmbito da língua – e que, necessariamente, acabam interferindo no universo literário e/ou dos estudos literários propriamente ditos –, pode-se dizer que se destacam os estudos dos chamados *universais linguísticos*, inspirados em grande parte – mas, não, exclusivamente – pela Linguística Gerativa. Com efeito, é possível afirmar que, de maneira geral, a partir de meados do século XX, tem-se tentado estabelecer, nos estudos da linguagem humana, fatos considerados estruturalmente comuns a todos os idiomas, a que aqui chamamos genericamente de "universais". Assim, no âmbito da Fonologia, temos, num exemplo mais "clássico", a presença do processo de transcrição fonética das línguas, que desde muito tempo tem conhecido relativo êxito na busca de estruturas fonológicas universais (SCHANE, 1975; MALMBERG, s.d.; PAIS, 1981); no âmbito da Morfossintaxe, a gramática gerativo-transformacional, desenvolvida e idealizada por Noam Chomsky, tem sido de suma importância para o reconhecimento dos universais sintáticos da língua (CHOMSKY, 1971; CHOMSKY, 1980; BORBA, 1977; NIQUE, 1977); finalmente, no âmbito da Semântica, as pesquisas têm conhecido franco desenvolvimento – sobretudo quando aliadas à Psicologia, em que a noção junguiana de

inconsciente coletivo desempenha, sem dúvida, um papel fundamental –, embora, neste campo, não se tenha alcançado resultado satisfatório e estável (GREIMAS, 1976; ULLMANN, 1973; GUIRAUD, 1975). Foi principalmente a partir dos estudos realizados por Chomsky e sua gramática gerativo-transformacional que se anteviu a possibilidade de manipular a língua com o auxílio da informática, produzindo métodos diversos de abordagem linguística.

No que concerne aos estudos literários propriamente ditos, observou-se também, a certa altura, uma tentativa de estabelecer estruturas profundas (a noção é chomskiana) que pudessem revelar o que, por falta de um termo mais preciso, poder-se-ia chamar de *universais narracionais* da literatura. Atuando principalmente sobre narrativas literárias, tais estudos partem do pressuposto de que toda narrativa possui uma determinada estrutura interna comum, ideia que, com menor ênfase, posto que com poucos resultados concretos, já fora proposta anteriormente pelos formalistas e pelos estruturalistas: ambas as teorias contribuíram, sobremaneira, para o desenvolvimento das tendências acima apontadas, na medida em que, em suas análises, privilegiavam a busca de uma estrutura comum a determinados gêneros literários e categorias culturais, como no caso do mito (PROPP, 1970; MIELIETINSKI, 1987); a busca de elementos imanentes à obra de literatura, agrupados sob o nome comum de *literariedade* (TODOROV, 1965); e, numa mistura das duas ideias anteriores, a busca de uma estrutura abstrata inerente a todas as narrativas (TODOROV, 1973; TODOROV, 1979; BARTHES, 1970).

Como instrumento de apoio ao trabalho crítico – não cumpre discutir, agora, o papel positivo ou negativo da tecnologia na pesquisa literária –, o computador, dotado de uma suposta objetividade e de uma presumível capacidade de se furtar às influências de natureza emotiva, pessoal, ética e/ou moral sobre a análise do texto, elege a obra literária como objeto de observação, buscando nela elementos que possam ser considerados unívocos. Tudo isso nos leva a concluir que, da mesma maneira que nos estudos linguísticos, uma vertente da análise literária também caminha – ou caminhou durante certo tempo – para o levantamento e inventário dos *universais narracionais* do texto, como, aliás, se pode perceber em alguns significativos estudos direcionados para esse fenômeno, com o emprego massivo da tecnologia (IDE & VÉRONIS, 1990; MEUTSCH & ZWAAN, 1990).

Diante de fatos como esses – além de muitos outros que, contemporaneamente, buscam conciliar, nem sempre de modo “pacífico” arte e tecnologia –, cumpre perguntar: como harmonizar a natureza eminentemente subjetiva, política e social da literatura à perspectiva racionalista da análise computacional do texto literário? E como se dá, saindo agora do âmbito da análise, a utilização da tecnologia na própria produção literária, que não prescinde, de modo absoluto e irrevogável, de

conceitos tão fluidos e relativos como os de criatividade e originalidade? Podemos traduzir essas nossas dúvidas, talvez demasiadamente abrangente para os propósitos desse artigo, numa questão mais direta, mas que pontua com mais precisão o que queremos aqui demandar: considerando as transformações da sociedade, em razão do imponderável avanço tecnológico, verificadas principalmente a partir do século XX, é possível a sobrevivência da literatura, num mundo tão permeável ao influxo da lógica midiática e da Inteligência Artificial?

Uma tentativa de responder essa questão requer, pelo menos, o reconhecimento de que, ao lado de uma posição francamente favorável à convivência entre a literatura e a tecnologia, há aqueles que se posicionam contrariamente a essa interação, assinalando o que consideram certa incompatibilidade entre o progresso tecnológico e a produção literária, apoiando-se ora no diagnóstico da crise da esfera da autenticidade artística (BENJAMIN, 1986), ora na falência da linguagem diante das diversas manifestações do progresso (STEINER, 1988), ora ainda em ideias que veem, nas manifestações tecnológicas, o motivo de um descompasso entre a tradição e a inovação, como se entrevê neste comentário de Ungaretti (1998, p. 218), especialmente acerca da poesia:

creio que as transformações da realidade, por obra do progresso dos meios humanos, sejam tão rápidas e, em certo sentido, esses meios tenham aprisionado o homem de tal modo, que lhe é cada vez mais difícil encontrar uma coincidência entre a sua realidade pessoal, a tradição e a mudança das próprias coisas. Por isso, a linguagem da poesia torna-se cada vez mais difícil. Espera-se encontrar um novo caminho que confirme a necessidade de ligar a liberdade da pessoa à tradição e às inovações objetivas, para que possa ser encontrada, finalmente, também a expressão poética contemporânea que, por enquanto, não faz mais do que balbuciar.

O embate entre a liberdade da expressão literária e a inexorabilidade do desenvolvimento tecnológico talvez seja uma das últimas grandes contendidas travadas no campo artístico desde o século passado, cujo desfecho ainda é uma incógnita para as novas gerações. Trata-se de uma controvérsia que alcança, até mesmo, domínios que podemos chamar de *paraliterários*, como é o caso da questão do livro propriamente dito. Com efeito, para Umberto Eco e Jean-Claude Carrière (2010, p. 30), a quase prevalência do computador como suporte de leitura no mundo contemporâneo tem implicações diretas na ordem da leitura, com repercussões na própria razão de ser do livro, já que, para eles, “o século XX é o primeiro século a deixar imagens em movimento de si mesmo, de sua própria história, e sons gravados – mas em suportes ainda mal consolidados”. Além disso, há ressonâncias na questão da memória, na medida em que a tecnologia, na acepção que aqui estamos lhe dando, volta-se também para o armazenamento de dados (ECO, 2010).

Disso tudo resulta numa espécie de mal-estar da literatura diante dos avanços tecnológicos, forjando-se um cenário em que os artistas se colocam favoravelmente ou contrariamente à incidência do mundo digital na seara das manifestações artísticas. O fato consumado, contudo, é que não se pode fugir à realidade presente, em que arte e mídia se encontram e se combinam de modo inevitável, sobretudo se pensarmos – para ficarmos nos limites do espaço-tempo presente – no caso da literatura contemporânea e, em especial, a literatura brasileira.

Literatura brasileira contemporânea e as tecnologias digitais e midiáticas

Embora também no âmbito das manifestações literárias contemporâneas haja teóricos que veem naquilo que consideram uma intromissão das mídias eletrônicas no domínio da literatura uma verdadeira *tiranía* a ser combatida (LUCAS, 2001), não há como negar que tais relações tendem a ser cada vez mais comuns e corriqueiras, outorgando ao artista, mais do que a oportunidade, o desafio de pensar a interação entre esses dois universos:

a artemídia, como qualquer arte fortemente determinada pela mediação técnica, coloca o artista diante do desafio permanente de, ao mesmo tempo em que se abre às formas de produzir do presente, contrapor-se também ao determinismo tecnológico, recusar o projeto industrial já embutido nas máquinas e aparelhos, evitando assim que sua obra resulte simplesmente num endosso dos objetivos de produtividade da sociedade tecnológica (MACHADO, 2007, p. 16).

No que compete à literatura contemporânea, tal desafio tem sido assumido as mais diversas formas, partindo da já conhecida e praticada relação entre o discurso literário e linguagens midiáticas variadas (televisão, cinema etc.) até chegar, na atualidade, ao que Flávio Carneiro (2003, p. 61) chama de “nova e significativa interação de literatura e tecnologia provocada pelo surgimento da internet”. Marca recorrente da década de 90, essa intersecção da literatura com as novas tecnologias de comunicação (SCHOLLHAMMER, 2009) não atua somente sobre o suporte de veiculação do texto literário, mas acaba por interferir, como era de se esperar, na própria constituição do gênero discursivo, contribuindo para a composição de “novas” formas de organização interna desses gêneros – é o caso, para darmos apenas um exemplo, do que Ítalo Oglíari (2012, p. 14) chama de *conto pós-moderno*, cuja estrutura é “problematizada” por um discurso (o *discurso pós-moderno*) que, entre outras coisas, decorre “das articulações do saber contemporâneo, vinculado às tecnologias de comunicação globalizante e cultura do final do século XX”. De qualquer maneira, essa é uma vinculação – com desdobramentos na própria constituição do gênero literário – que já

existia bem antes, pelo menos, no Brasil, desde a passagem do século XIX para o XX, como demonstra Flora Süssekind (1987, p. 15), ao estudar justamente as relações entre literatura e técnica nesse período, em especial o confronto entre a crônica, a poesia e a prosa de ficção da época com uma "paisagem tecnoindustrial em formação".

Não faltam exemplos, portanto, de como a tecnologia pode atuar, na atualidade, diretamente sobre a produção literária contemporânea. É o caso, a título de ilustração, de duas expressões literárias distintas, mas tributárias do avanço tecnológico contemporâneo, o que faz delas eventos paradigmáticos da conjunção que aqui vimos discutindo: a chamada ciberliteratura, que pode se manifestar sob as mais distintas formas (da poesia eletrônica à *fanfiction*); e o rap, manifestação poética que busca aliar literatura e música, por meio de recursos eletrônicos relativamente mais "simples" do que o computador, embora não o dispense por completo.

No primeiro caso, se entendermos a ciberliteratura como sendo, grosso modo, aquela literatura gerada por computador, isto é, aquela que "permite satisfazer a produção de textos complexos que exigem um espaço da tridimensionalidade e a possibilidade da interatividade", possibilitando, além disso, "manipular a linguagem verbal e usar inserida nela signos visuais e sonoros" (SILVA, 2011, p. 4), não é difícil perceber as infinitas possibilidades de contato entre os dois universos aqui investigados. Como dissemos, há diversos subtipos de ciberliteratura, como é o caso da chamada *fanfiction*: segundo André Neves (2014), nossa contemporaneidade estaria marcada, entre outras coisas, pelo predomínio da *cibercultura* ou *cultura digital*, espécie de cultura nômade, relacionada a uma constante fluidez e vinculando-se a um novo sentido de mobilidade e a uma nova concepção de espaço (o *espaço virtual*); é, portanto, nesse preciso contexto que se circunscreve a *fanfiction* – grosso modo, a “cultura de fã na internet” (NEVES, 2014, p. 100) – e sua produção correspondente, as *fanfics* (histórias alternativas em prosa escritas por fãs de uma determinada série ou obra); trata-se, finalmente, de um fenômeno que resulta numa “cultura na qual fãs se apropriam de produtos culturais, do conceito de seus personagens e os reproduzem modificando sua história e criando produtos derivados” (NEVES, 2014, p. 105). O vínculo dessa manifestação literária com a tecnologia se dá pelo fato de que todo esse processo de criação é, majoritariamente, intermediado pelo ambiente virtual, sediado em *websites*, o que lhe confere uma configuração singular. Segundo Maria Lucia Vargas (2015, p. 34), alguns gêneros forjados no âmbito do fenômeno da *fanfiction* são exclusivos do mundo virtual, como é o caso do *songfic*, espécie de “histórias escritas com uma música (...), utilizada como pano de fundo ou mote para o enredo” e que “podem ser escritas em forma de poema ou não, mas a letra original da música é incorporada a uma história envolvendo os personagens e a trama da *fanfiction*”.

No segundo caso, temos o fenômeno do rap, não poucas vezes definido como uma manifestação cultural “de rua” que, segundo Teperman (2015), adquire uma nova conformação a partir dos anos 2000, quando recebe um considerável aporte da tecnologia. Manifestação cultural plural, de extração popular, o rap situa-se entre a música e a literatura, assumindo um estatuto de expressão com forte teor político, que se exprime como uma espécie de *contranarrativa* (SALLES, 2007).

Geralmente vinculando-se à cultura periférica das grandes cidades (ABRAMOVAY, 1999; KEHL, 1999) e apresentando determinado alinhamento político (CAMARGOS, 2015; CAMPOS, 2020), o rap é mais um exemplo que como a tecnologia pode influir, direta ou indiretamente, não apenas na estruturação de um gênero literário, mas também em suas estratégias de veiculação e divulgação

Esses são apenas dois exemplos de como literatura e tecnologia pode interagir, seja no campo da teoria e análise da literatura, seja no campo da própria criação literária, com resultados que, embora controversos, não deixam de ser instigantes e – por que não dizê-lo? – bastante positivos, em termos de constituição dos produtos finais dessa correlação.

Considerações finais

Como sugerimos em nosso título, as relações entre literatura e tecnologia são, de certo modo, bastante delicadas, já que envolvem uma série de considerações, que vão da própria definição de literatura até as complexas interfaces entre arte e ciência, passando ainda por uma discussão em torno das tecnologias da comunicação e do estatuto do fazer literário na contemporaneidade, frente à hegemonia dos suportes midiáticos no mundo atual.

Essa não é, *Il va sans dire*, uma questão simples: a despeito de estarmos diante de uma situação consolidada (o que não quer dizer estabilizada!), a saber, o intercurso entre literatura e tecnologia, assiste-se a uma resistência relativamente aguda, não exatamente à plausibilidade dessa relação, mas à maneira como ela se efetiva e aos seus resultados mediatos e imediatos, sobretudo se pensarmos na "promiscuidade" sugerida pelo vínculo entre os meios de comunicação de massa e o projeto neoliberal favorecido pela globalização, o que, segundo Canclini (2012), nos impele fatalmente a uma *sociedade sem relato*.

Mas há, também, situações auspiciosas, favorecida pelo uso da tecnologia na criação literária, além daquelas já citadas aqui. É o exemplo da relativamente pouco estudada e divulgada produção literária infantil, criada e veiculada no ambiente virtual da internet, por meio de sites, *e-books* e outros suportes. Como explicam Lajolo e Zilbermann (2017), a produção literária infantil

contemporânea prescindem, de certo modo, do livro, sendo veiculada por outros suportes, sobretudo os digitais, em especial com o advento da hipermídia.

Se se pode dizer que a conexão entre literatura e tecnologia é um fato inevitável, não se deve, contudo, renunciar à sua apreciação crítica, desvelando o que ela tem de mais perverso, justamente para projetar o que ela pode sugerir de mais promissor...

Referências

ABRAMOVAY, Mirian *et alii*. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

AIUB, Monica. Pós-humano: um passo no processo evolutivo? *In*: AIUB, Monica; GONZALEZ, Maria Eunice Quilici; BROENS, Mariana Cláudia (orgs.). **Filosofia da mente, ciência cognitiva e o pós-humano: para onde vamos?** São Paulo: FiloCzar, 2015, p. 79-89.

BORBA, Francisco da Silva. **Fundamentos da gramática gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1977.

BARTHES, Roland; NADEAU, Maurice. **Sur la littérature**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1980.

BARTHES, Roland et al. **Estructuralismo y literatura**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.

BAUDRILLARD, Jean. **Le système des objets**. Paris: Gallimard, 1968.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Brasiliense: São Paulo, 1986.

BRANCO, Sérgio. Liberdade de expressão e direito autoral como fundamentos da cultura. *In*: COSTA, Eliane; AGUSTINI, Gabriela (orgs.). **De baixo para cima**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2014, p. 79-103.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc, 2002.

CAMARGOS, Roberto. *Rap e política. Percepções da vida social brasileira*. São Paulo, Boitempo, 2015.

CAMPOS, Felipe Oliveira. **Rap, cultura e política**. Batalha da Matrix e a estética da superação empreendedora. São Paulo: Hucitec, 2020.

CANCLINI, Nestor García. **A sociedade sem relato**. Antropologia e estética da iminência. São Paulo: Edusp, 2012.

CARNEIRO, Flávio. Mapeando a diferença: ficção brasileira hoje. *In*: ROCHA, Fátima Cristina Dias (org.). **Literatura brasileira em foco**. Rio de Janeiro: UERJ, 2003, p. 60-68.

CHOMSKY, Noam. **Aspects de la théorie syntaxique**. Paris: Seuil, 1971.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Teixeira. **eCultura, a utopia final**: Inteligência artificial e humanidades. São Paulo: Iluminuras, 2019.

DERRIDA, JACQUES. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ECO, Umberto. **A memória vegetal e outros escritos sobre bibliofilia**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GREIMAS, Algirdas. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

GUIRAUD, Pierre. **A semântica**. Rio de Janeiro: Difel, 1975.

IDE, N. M. & VÉRONIS, J. Artificial intelligence and the study of literary narrative. **Poetics**. Journal of empirical research on literature, the media and the arts, v. 19, n. 1-2, p. 37-63, abril 1990.

KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.13, n. 3, p. 95-106, jul.-set. 1999.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma outra nova história. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2013.

LOVINK, Geert. **Extinção da internet**. São Paulo: Funilaria, 2023.

LUCAS, Fábio. **Literatura e comunicação na era da eletrônica**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

- MALMBERG, Bertil. **A fonética**. Lisboa: Livros do Brasil, s.d.
- MEUTSCH, Dietrich & ZWAAN, Rolf A. On the role of computer models and technology in literary and media studies. **Poetics**. Journal of empirical research on literature, the media and the arts, v. 19, n. 1-2, p. 1-12, april 1990.
- MIELIETINSKI, E. M. **A poética do mito**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- NEVES, André de Jesus. **Cibercultura e literatura, identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction)**. São Paulo: Paco, 2014.
- NIQUE, Christian. **Iniciação metódica à gramática gerativa**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- OGLIARI, Ítalo. **A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.
- PAIS, Cidmar Teodoro. **Introdução à fonologia**. São Paulo: Global, 1981.
- PROPP. Vladimir. **Morphologie du conte**. Paris, Seuil, 1970.
- SALLES, Ecio. **Poesia revoltada**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. O retorno em espiral do pós-humano. *In*: AIUB, Monica;
- GONZALEZ, Maria Eunice Quilici; BROENS, Mariana Cláudia (orgs.). **Filosofia da mente, ciência cognitiva e o pós-humano: para onde vamos?** São Paulo: FiloCzar, 2015, p. 21-27.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989.
- SCHANE, Sanford A. **Fonologia gerativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SCHOLLHAMMER. Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista katálysis**, Florianópolis: Universidade Federal de Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set.-dez. 2020.
- SILVA, Antônio Carlos Braga. A literatura na era digital. **XII Congresso internacional da ABRALIC (Centro, centros – Ética, estética)**, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p. 1-6, jul. 2011.
- STEINER, Georges. **Linguagem e silêncio. Ensaio sobre a crise da palavra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SÜSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras**. Literatura, técnica e modernização no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**. As transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Poética**. Lisboa: Teorema, 1973.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TODOROV, Tzvetan (org.). **Théorie de la littérature**. Textes des formalistes russes. Paris: Seuil, 1965.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**. Uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1973.

UNGARETTI, T. Entrevista a Italo Bettarello e Alfredo Bosi. In: BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**. Ensaios de crítica literária e ideologia. São Paulo: Ática, 1988, p. 215-221.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction [recurso eletrônico]: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2015.

VIRILIO, Paul. **Vitesse et politique**. Essai de dromologie. Paris: Galilée, 1977.

VIRILIO, Paul. **L'espace critique**. Paris: Christian Bourgois, 1984.

VIRILIO, Paul. **A máquina de visão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

Autor:

Mauricio Silva

possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo; foi professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LCL-PUCSP); atualmente, é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE); atuou como pesquisador da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (2012 a 2013) e como pesquisador-residente da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (2016-2017); é autor de livros e artigos diversos

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8324280608314256>



Uso da Inteligência Artificial na formação do jovem-adolescente: uma análise crítica histórico-filosófica na educação

José Humberto de Rezende

Resumo

A formação do jovem-adolescente em interação com a Inteligência Artificial (IA), considerando tanto os riscos emergentes de seu uso quanto a necessidade de projetos orientados por práticas educativo-pedagógicas responsáveis, constitui o objeto deste artigo. A abordagem metodológica, de caráter teórico-reflexivo, fundamenta-se em revisão bibliográfica e na experiência do autor como professor do Ensino Médio, em escolas da rede pública estadual paulista. O termo jovem-adolescente, conforme definido no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852) para designar pessoas entre 15 e 17 anos, é aqui ampliado para abarcar estudantes desse nível de ensino com idades entre 14 e 18 anos incompletos, compreendidos como indivíduos situados em um momento crucial de construção do conhecimento, da consciência crítica e da autonomia intelectual. A investigação insere-se no campo da análise crítica contemporânea da tecnociência, articulando a pedagogia de Paulo Freire, o pensamento complexo de Edgar Morin e a sociologia da tecnologia em Laymert Garcia dos Santos. Em uma perspectiva histórico-filosófica, o estudo dialoga com a produção científica recente sobre a temática, buscando compreender a rejeição inicial às inovações tecnológicas como um processo não neutro, marcado por rupturas nos modos de vida e nas estruturas simbólicas das sociedades.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Jovem-adolescente; Formação crítica; Tecnociência.

Introdução

Tendo como objeto de estudo a formação do jovem-adolescente¹ em sua relação com a Inteligência Artificial (IA), este artigo analisa os riscos emergentes associados a seu uso e a necessidade de adoção de projetos educativos e pedagógicos orientados à mitigação desses riscos. A proposta estabelece uma análise crítica no campo da educação, em diálogo com produções científicas atuais sobre a temática e suas implicações éticas e sociais. Fruto da experiência do autor como professor da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, o estudo adota uma metodologia teórico-reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica de caráter histórico-filosófico. Os pensadores abordados — Paulo Freire, Edgar Morin e Laymert Garcia dos Santos — oferecem subsídios teóricos para a compreensão dos desafios colocados pela incorporação da IA no cotidiano formativo e social.

Na busca por compreender o significado e a extensão de seus impactos na sociedade, a Inteligência Artificial tem sido amplamente analisada nos meios acadêmicos, como evidenciam o crescente volume de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado dedicados ao tema. Na educação formal — entendida como aquela que ocorre de modo sistematizado, organizado e estruturado em instituições oficiais, como escolas e universidades (Libâneo, 2010) —, a IA vem sendo incorporada às políticas públicas sob a promessa de revolucionar os processos de ensino e aprendizagem.

Ufanismos à parte, especialmente aqueles promovidos por grupos político-hegemônicos que se autointitulam detentores do poder, do ser e do saber, o discurso oficial não pode ser reduzido a uma abordagem simplista que apresente a IA apenas como instrumento de benefícios ou desafios abstratos à sociedade. No que se refere à educação do jovem-adolescente, torna-se urgente e necessário problematizar os potenciais riscos advindos do uso dessa tecnologia na formação desse público. Entre tais riscos destacam-se a perda da criatividade e da criticidade, a dependência tecnológica, os impactos na saúde mental e as implicações éticas e sociais. Essas ameaças, em um primeiro momento, tendem a deslocar o pêndulo da produção científica para a rejeição do uso da IA na educação, sobretudo na formação juvenil.

Desse contexto emerge um cenário dual: de um lado, o *lobby* institucional que, segundo grupos de interesse, exalta benefícios e influencia decisões públicas desprovidas de mediação crítica; de outro, o ceticismo científico em relação à adoção da IA sob o viés educativo-pedagógico, ao concebê-la como agente antropomórfico e promotora de uma progressiva desumanização do processo

¹ **Jovem-adolescente:** Termo definido no *Estatuto da Juventude* (Lei nº 12.852; Brasil, 2013) para designar pessoas entre 15 e 17 anos é aqui ampliado para abarcar estudantes do Ensino Médio com idades entre 14 e 18 anos incompletos.

formativo. Silva Júnior e Fargoni (2025, p. 3) corroboram essa análise ao afirmarem que, em contextos marcados pela escassez, a IA tende a substituir o trabalho humano. “Em vez de emancipar, reforça dispositivos de controle, padronização e empobrecimento da experiência formativa.”

Esse cenário evidencia que a IA vem transformando o modo de ser da sociedade contemporânea em seus mais amplos contextos — culturais, políticos, econômicos, éticos e morais. Conforme destacam Cozman e Neri (2021), a sociedade oscila entre o entusiasmo com os ganhos prometidos em produtividade e bem-estar e o temor de perspectivas apocalípticas associadas à Inteligência Artificial. No contexto da educação brasileira, observa-se sua apropriação como instrumento de formatação de corpos e mentes, alinhada a princípios definidos por grupos situados no topo da pirâmide social. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020) constitui exemplo emblemático desse processo, ao plataformizar a escola pública estadual por meio de sistemas obrigatórios de coleta de dados e de padronização do ensino. A ênfase está na oferta de disciplinas orientadas à formação de mão de obra flexível às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de áreas que estimulam o pensamento crítico, como Filosofia e Sociologia (Rezende, 2025).

A autonomia das instituições educacionais e o risco de robotização do ensino urgem por debate, à medida que a tecnologia vem sendo progressivamente convertida em instrumento de controle, em detrimento de seu potencial como ferramenta educativa e pedagógica. Considerando, ainda, que o uso intensivo da Inteligência Artificial tem adentrado tanto o espaço intraescolar quanto o extraescolar e que, no Brasil, sua popularização para o uso cotidiano é relativamente recente, torna-se igualmente crucial que a argumentação ultrapasse a lógica dicotômica do “ou/ou”, isto é, do “isto ou aquilo”.

Isso implica compreendê-la como uma tecnologia que extrapola a oposição simplista entre “bem” e “mal”, sendo capaz de engendrar, conforme os objetivos daqueles que a desenvolvem e a utilizam, uma miríade de situações. Entre elas, destacam-se tanto o lucro e a eficiência empresarial, frequentemente associados à precarização do trabalho e à derrocada do trabalhador, quanto a produção de incertezas, conhecimentos e saberes. Trata-se, portanto, de uma construção dialética, orientada à busca de caminhos que possibilitem a consolidação de práticas educativo-pedagógicas voltadas à autonomia do sujeito crítico; ou seja, ações que fomentem o uso da Inteligência Artificial na educação com o propósito de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, em um movimento que transite entre o teórico-prático e o prático-teórico, em substituição à alienação, ao copismo e ao passivismo.

Um breve esboço histórico registra o início da Inteligência Artificial no país na década de 1960 e no começo dos anos 1970. À época, o discurso predominante era de caráter técnico-científico, restrito ao meio acadêmico e, em especial, às áreas da computação, engenharia e matemática (Costa; Barros; Rezende. *In: Cozman; Plonski; Neri, 2021, p. 30-66*). Sem grandes repercussões, a IA não era ainda percebida como fenômeno social. Nas décadas de 1980 e 1990, passou a integrar congressos científicos, programas de pós-graduação e a produção de artigos acadêmicos, com ênfase em sistemas especialistas voltados à automação e ao apoio à tomada de decisão.

O debate social e midiático intensificou-se a partir da década de 2010, ganhando maior visibilidade com a popularização das redes sociais e tornando-se pauta recorrente nos meios de comunicação, especialmente em discussões relacionadas ao trabalho, à ética e à privacidade. No campo educacional, a expressão Inteligência Artificial ganhou maior fôlego a partir de 2020, intensificada pelo ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Iniciaram-se, então, a implantação de plataformas educacionais automatizadas e o desenvolvimento de ferramentas de IA generativas, habilitadas a produzir conteúdo — textos, imagens, áudios e códigos — a partir de bases de dados existentes e em resposta a comandos (*prompts*) dos usuários (Costa; Barros; Rezende. *In: Cozman; Plonski; Neri, 2021, p. 30-66*).

Nesse contexto, conferências e debates acerca da ética, da formação crítica, da avaliação, da autoria e do papel do professor tornaram-se frequentes. À medida que tais discussões se intensificaram, emergiram práticas antagônicas que passaram a delinear horizontes ora revestidos por discursos motivacionais, utilizados como justificativa para o uso irrestrito da IA, ora marcados por posturas de rigidez que se aproximam da proibição. Trata-se de uma perspectiva binária que desconsidera o diálogo presente em autores como Paulo Freire (1996), ao problematizar a conscientização, o uso crítico da tecnologia e a (re)construção do sujeito autônomo e Edgar Morin (2012), a partir de seus princípios educativos.

Para o filósofo francês, um dos principais objetivos da educação é ensinar valores e esses devem ser incorporados desde cedo pelas crianças e jovens, em uma perspectiva não fragmentada ou simplificada, mas articulada à correlação entre os saberes, à complexidade da vida e aos problemas existenciais (Rezende, 2025). Ambos os autores defendem concepções segundo as quais o novo não se apresenta como elemento a ser rejeitado, mas como possibilidade de uma abordagem dialógica, em que a expressão consciente do pensamento pode tanto refutá-lo quanto estimular políticas e práticas orientadas ao uso responsável da tecnologia.

A análise das inovações tecnológicas e sociais que impactaram o modo de ser de diferentes povos ao longo da história revela que muitas delas enfrentaram resistências em seus contextos de

surgimento, consolidando-se, posteriormente, em resposta a processos educativo-formativos suficientemente densos para promoverem rupturas sociais. Marcadas pela expectativa de progresso e pelo temor de seus possíveis efeitos negativos e motivadas por fatores culturais, religiosos, científicos e econômicos, tais invenções foram percebidas como ameaças ao *status quo* estabelecido, seja no âmbito público, privado, ético, moral ou estético (Russell; Norvig, 2013). Apesar da rejeição inicial, muitas dessas inovações produziram transformações profundas e duradouras, tornando-se ferramentas essenciais no cotidiano social e fomentadoras de políticas educacionais voltadas à formação humana crítica e autônoma — ou, em sentido oposto, à formação servil e submissa, conforme os interesses econômicos envolvidos.

Resistência ao novo, às inovações tecnológicas e sua relevância para o processo de formação humana

A resistência ao novo constitui um processo recorrente no ser humano, motivado por fatores de ordem psicológica, emocional, cultural ou social. Refere-se à tendência de indivíduos ou grupos rejeitarem ideias e situações desconhecidas diante de mudanças que podem romper certezas, rotinas ou valores consolidados. Transposta para o campo das inovações tecnológicas, essa resistência manifesta-se historicamente nas sociedades humanas, incidindo sobre diferentes esferas da vida social. A invenção da imprensa, no século XV, é um exemplo emblemático desse processo. Inicialmente rejeitada pelo temor de que viesse a disseminar o conhecimento de forma descontrolada, propagar ideias consideradas perigosas e enfraquecer a autoridade religiosa, hoje é consensual o reconhecimento de sua contribuição para a democratização do acesso ao conhecimento e para o desenvolvimento de áreas sociais fundamentais, como a educação e a ciência.

O século XX, por sua vez, foi marcado por receios relacionados ao desemprego, ao isolamento social e à perda da privacidade, associados ao advento do computador pessoal e da internet e, de modo mais acentuado no século XXI, às redes sociais. Embora tais tecnologias sejam alvo de críticas — muitas delas fundamentadas —, não se pode ignorar que redefiniram profundamente as formas de comunicação e as relações com o trabalho, a educação e a participação social.

Inovações técnicas, científicas e culturais frequentemente despertam receios e resistências por serem, em um primeiro momento, percebidas como ameaças à estabilidade social, à moral vigente ou às formas tradicionais de produção do conhecimento. Elas explicitam um fenômeno relevante para a formação humana, observável ao longo de diferentes contextos históricos, nos quais os prejuízos impostos às camadas sociais de menor renda mostram-se, não raras vezes, superiores aos

benefícios. Trata-se de acontecimentos ambíguos, geradores tanto de conflitos culturais e oposição quanto de promessas e expectativas.

A esse respeito, Santos (2003) sustenta que a tecnociência não é neutra, tampouco se configura como um simples instrumento, pois se encontra atravessada por relações de poder cujos efeitos incidem sobre os saberes tradicionais, as subjetividades e os valores culturais e sociais, redefinindo modos de vida e formas de pensar. No que se refere à Inteligência Artificial, as relações estabelecidas entre suas possibilidades e aplicações seguem a mesma direção, assumindo contornos ainda mais amplos no âmbito educacional, uma vez que a educação ocupa um lugar estratégico na transmissão cultural e na formação das novas gerações.

Em *Pedagogia do oprimido* (1987), Paulo Freire aborda o medo da mudança e a rejeição do novo como elementos centrais na manutenção da ordem estabelecida. “O medo da liberdade é o medo de assumir o novo”, afirma o autor (1987, p. 34), ao associar essa emoção básica — fundamental à sobrevivência humana — à reprodução de estruturas opressoras que inibem a consciência crítica. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), Edgar Morin trata diretamente da rejeição do novo quando este rompe com modelos consolidados de interpretação e de interação com a realidade, ao afirmar que “todo conhecimento novo ameaça as estruturas mentais estabelecidas” (2000, p. 16).

No âmbito da teoria do pensamento complexo, tal percepção justifica-se por desafiar paradigmas simplificadores e formas fragmentadas de compreensão da realidade. Em ambos os pensadores, apreende-se que a resistência ao novo e às inovações deve ser compreendida como um fenômeno sociocultural e epistemológico, vinculado tanto às condições históricas quanto às formas dominantes de pensar e conhecer. Dessa constelação de ideias infere-se que a relação constitutiva do *homo sapiens-demens*² com suas próprias criações demanda problematização crítica, afastando tanto a refutação simplista quanto a aceitação acrítica.

Centralidade da educação por competências, articulada à incorporação da Inteligência Artificial

A conjuntura analítico-histórica acima delineada sustenta uma epistemologia da incerteza em torno da Inteligência Artificial, ao evidenciar que o seu uso, longe de ser neutro, pode representar riscos

² *Homo sapiens-demens*: Termo usado por Morin para expressar a diversidade e complexidade humana, que, a um só tempo, contém em si o *sapiens* e o *demens*. No *sapiens*, o filósofo concebe o ser racional, da técnica, da ciência, da lógica e do conhecimento. No *demens*, tem-se o ser que carrega em si um lado de loucura, ilusão, confusão; por isso, sujeito ao erro e a produzir a desordem (Morin, 2012).

concretos à formação humana, incidindo de modo particularmente sensível sobre sujeitos em processo inicial de construção do conhecimento.

Entre os principais prejuízos apontados por pesquisas contemporâneas, destacam-se: o empobrecimento cognitivo, quando o uso acrítico de sistemas automatizados substitui processos de reflexão, autoria e elaboração própria do pensamento; a homogeneização cultural e epistemológica, decorrente de algoritmos treinados a partir de bases de dados dominantes, que tendem a invisibilizar saberes locais, populares e contra-hegemônicos; a intensificação da vigilância e do controle, por meio da coleta massiva de dados educacionais, comprometendo a privacidade e a autonomia de estudantes e professores; a precarização do trabalho docente, expressa na substituição progressiva de mediações educativo-pedagógicas humanas por sistemas de tutoria automatizada e avaliação algorítmica; e os impactos na saúde mental dos jovens, associados à hiperconectividade, à ansiedade por desempenho e à dependência tecnológica.

De modo geral, parcela significativa da produção científica tem indicado que, quando orientada por interesses mercadológicos e produtivistas, a Inteligência Artificial tende a produzir mais perdas do que ganhos no campo da formação humana. Santos (2003) observa que a difusão dos computadores, da internet e a digitalização dos sistemas inauguraram uma nova realidade, na qual as inovações tecnológicas deixaram de estar restritas aos laboratórios para se converterem em dispositivos cotidianos de reorganização das percepções, das práticas sociais e das subjetividades. Em um cenário no qual a popularização da IA reconfigura modos de ser, ver e agir de corpos e mentes, a formação do jovem-adolescente constitui um campo estratégico de investigação.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o debate educacional ultrapasse o plano exclusivo da denúncia e avance para a proposição de práticas educativas³ e pedagógicas⁴ que possibilitem ao professor mediar o uso consciente da tecnologia, promovendo uma educação crítica, ética e emancipatória, liberta das artimanhas ideológicas dos grupos hegemônicos. Faz-se igualmente necessário que as investigações acadêmicas avancem nessa direção, a fim de que a Educação Básica — e, de modo mais específico, o Ensino Médio da rede pública — não se torne refém da

³ **Práticas educativas:** Este estudo tem como ponto de partida a compreensão de práticas educativas como ações realizadas para contemplarem e concretizarem os processos educacionais. Elas não se restringem à escola ou à família, configurando-se como processo inerente ao ser humano, presente no seu cotidiano e atrelado ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Relacionam-se com a educação em geral – escolar, como não escolar – e ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo intencional ou não-intencional, institucionalizado ou não (Libâneo, 2010. In: Rezende, 2025).

⁴ **Práticas pedagógicas:** São as ações docentes, escolares ou realizadas em ambientes educativos, que se organizam em torno de intencionalidades para que o processo de ensino e aprendizagem alcance o seu objetivo. Na intencionalidade é que o pedagógico da ação educativa se expressa, possibilitando ao professor ensinar de modo estruturado, planejado e sistemático (Libâneo, 2010. In: Rezende, 2025).

Inteligência Artificial, assim como já se encontra aprisionada à lógica da pedagogia por competências.

No contexto da sociedade moldada pelas políticas globais, a formação para o trabalho passou a ocupar lugar central na educação brasileira, tendo o Ensino Médio como principal alvo das reformas educacionais. Essa etapa, por constituir o momento conclusivo da escolarização básica da população jovem-adolescente, tende a definir tanto a inserção no mundo do trabalho quanto a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior, conforme expectativas e projetos de vida.

Dados estatísticos oficiais indicam que esse público detém menor poder aquisitivo e, conseqüentemente, enfrenta maiores dificuldades de inserção na esfera produtiva. A lógica de uma escola ancorada na formação para o trabalho contribuiu para justificar a centralidade do ensino sob a égide da educação por competências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2018) e, no âmbito do Estado de São Paulo, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) são alguns dos documentos normativos que oficializam essa orientação.

Embora o desenvolvimento de competências no sistema educacional não constitua um conceito novo, ele suscita questionamentos e enfrenta resistências. No Brasil, o termo já se fazia presente no campo do trabalho desde a década de 1970 e passou a ser discutido no âmbito pedagógico a partir dos anos 1990, sob um encaminhamento teórico-metodológico controverso. As críticas à noção e à lógica de seu ensino situam-se em uma dicotomia entre posições favoráveis e contrárias à sua institucionalização. Os defensores da formação por competências tendem a concebê-la como uma alternativa capaz de favorecer a adesão dos estudantes ao projeto formativo da escola. Em contraposição, seus críticos a associam a uma pedagogia subserviente ao capital, por projetar uma concepção de educação orientada prioritariamente ao saber fazer, em detrimento dos saberes escolares e da formação intelectual ampla (Rezende, 2021).

A controvérsia em torno da abordagem por competências tem contribuído para que parte da comunidade acadêmica resista à sua legitimação e se dedique à produção de pesquisas voltadas à construção de práticas educativo-pedagógicas que possibilitem ao educando a constituição de uma identidade de realização, consciente e responsável, nas dimensões produtiva, social política e simbólica. Em contraste, a escola básica pública, frequentemente engessada por currículos descomprometidos com a realidade concreta dos estudantes, tende a instrumentalizar as competências de forma reduzida às demandas produtivas imediatas.

No marco das políticas públicas neoliberais, a centralidade da educação por competências, articulada à incorporação da Inteligência Artificial ao currículo, inscreve-se em uma racionalidade que subordina o processo educativo à mensuração de desempenhos e à funcionalização dos saberes, esvaziando sua dimensão histórica, crítica e formativa. Tal orientação direciona a formação do jovem-adolescente à adaptação eficiente às exigências do mercado, limitando a leitura crítica da realidade e a constituição da *práxis*⁵ transformadora, em favor de processos de conformação, ajustamento e internalização de projetos alinhados às demandas hegemônicas do poder.

Nesse sentido, a recusa em investigar e construir práticas educativas e pedagógicas críticas no campo da Inteligência Artificial — a exemplo do que ocorre com a educação por competências — reafirma uma concepção de educação bancária, na qual o conhecimento é tratado como algo a ser depositado e operacionalizado e não problematizado historicamente (Freire, 1987). Ao apresentar a IA como instrumento inevitável, desvinculado das relações sociais que a produzem, o currículo impede o desvelamento das estruturas de opressão inscritas nas tecnologias e reforça a adaptação dos educandos à realidade posta, em detrimento de sua transformação.

Nessa perspectiva, a ausência de práticas educativas e pedagógicas fundadas no diálogo e na *práxis* compromete o processo de conscientização — compreendido por Freire (1987) como a tomada de consciência crítica da condição histórica dos sujeitos —, contribuindo para a reprodução da dicotomia entre opressores e oprimidos e inviabilizando a formação de gerações capazes de intervir criticamente nas estruturas que sustentam a dominação. Em convergência com essa crítica, Morin (2012) assinala que a fragmentação e a simplificação do conhecimento, ao desconsiderarem a complexidade e a contextualização dos fenômenos, impedem uma compreensão crítica da realidade, reforçando processos formativos que, em vez de emancipar, favorecem a adaptação acrítica às lógicas dominantes.

Práticas orientadas pelo espírito crítico em processos formativos dialógicos

Como anunciado no item anterior, uma formação crítica frente aos preceitos neoliberais constrói-se por meio de práticas educativo-pedagógicas instituídas no diálogo e na *práxis*. No contexto deste artigo, tais práticas têm sua gênese no chão da escola, em associação intrínseca com a realidade concreta e com os saberes previamente internalizados pelos estudantes. Considerando tratar-se de um campo ainda marcado pela carência de estudos, a interação do jovem-adolescente com a

⁵ *Práxis*: Termo concebido segundo conceito básico que perpassa a obra de Paulo Freire e compreendido em uma relação estreita que se estabelece entre a teoria e a prática educativa, entendendo todo ato do educador como educativo. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência (Rossato, 2010).

Inteligência Artificial demanda investigações nas quais a base conceitual — o conhecimento abstrato — busque ancoragem na experiência do real.

Nesse movimento, a teoria oferece o “porquê”, enquanto a prática fornece o “como”, em uma conjunção dialética, organizadora de saberes plurais, que ressalta o papel da educação como instrumento de conscientização e transformação nos processos de mudança social. Tais concepções encontram nos pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin seus principais alicerces teóricos e no escopo deste trabalho o estímulo para que novas pesquisas acadêmicas avancem da denúncia e da abstração teórica em direção à ação educativo-pedagógica concreta.

Investimentos nessa direção mostram-se necessários tanto para a compreensão dos impactos da IA na educação quanto para o desenvolvimento de projetos de natureza empírico-teórica, voltados à mitigação de riscos e à potencialização de soluções para o uso responsável dessa e de outras tecnologias. Para tanto, é fundamental que a sociedade tenha ciência desses processos, por meio de um trabalho articulado entre formuladores de políticas públicas, educadores, gestores, coordenadores pedagógicos e famílias. Práticas fundamentadas no espírito crítico da reflexão sistemática e orientadas à transformação da realidade humana, em permanente processo de busca por verdades relacionadas ao objeto de estudo, mostram-se particularmente adequadas.

Para que os objetivos almejados sejam alcançados, as mediações educativo-pedagógicas requerem intencionalidades claras que, no âmbito da educação formal, encontram nos docentes seu principal sustentáculo, sobretudo no desvelamento das ideologias dos grupos dominantes, inscritas nas diretrizes curriculares. A formação de professores, a conscientização do jovem-adolescente e a proteção da privacidade dos dados configuram um “bê-á-bá” ainda pouco presente na escola básica pública paulista, mas essencial ao processo formativo dialógico do jovem-adolescente em sua relação com a IA. Trata-se de um modo de aprendizagem e formação no qual a interação entre o *homo sapiens-demens* e os sistemas de Inteligência Artificial ocorre de forma contínua, reflexiva e — sem pretensões de antropomorfização — bidirecional. A centralidade do processo permanece no humano, e não na tecnologia, ainda que esta atue como agente mediador no percurso educativo-pedagógico.

Considerações finais

A análise histórico-filosófica desenvolvida neste artigo evidencia que a Inteligência Artificial, assim como outras inovações tecnológicas responsáveis por rupturas nos modos de vida e nas estruturas simbólicas das sociedades, não pode ser compreendida de maneira dicotômica, reduzida aos polos do entusiasmo acrítico ou da rejeição absoluta. No âmbito da formação de jovens-adolescentes, seus

impactos dependem diretamente das intencionalidades políticas, econômicas e educativo-pedagógicas que orientam sua concepção e seus modos de utilização.

Quando subordinada a lógicas de controle, produtividade e adaptação acrítica às demandas do mercado, a IA tende a reforçar desigualdades, fragilizar a autonomia intelectual e empobrecer a experiência educativa. Em contrapartida, quando mediada por projetos de caráter humanizante, crítico e dialógico, pode ser apropriada como ferramenta auxiliar na construção do conhecimento, sem substituir o papel insubstituível da relação educativo-pedagógica humana.

À luz de autores como Paulo Freire e Edgar Morin, sustenta-se que a educação de jovens-adolescentes em contextos atravessados pela Inteligência Artificial deve priorizar a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, questionar e intervir nas tecnologias que moldam seu tempo histórico. A urgência não reside em aceitar ou rejeitar a IA, mas em politizar seu uso em suas dimensões políticas, sociais e ideológicas, reconhecendo que não se trata de um instrumento neutro ou meramente técnico. Disputar seus sentidos e assegurar sua presença no campo educacional contribui para a emancipação humana e não para a reprodução de formas sutis de dominação e desumanização.

Essa tarefa exige o comprometimento da academia como parceira na produção de conhecimento crítico, estimulando investigações que problematizem tais processos, a fim de que a Educação Básica — e, de modo particular, o Ensino Médio da rede pública — não se torne refém da Inteligência Artificial, assim como já se encontra aprisionada à lógica da pedagogia por competências. No contexto da sociedade engendrada pelas dinâmicas da política global, a formação para o trabalho passou a ocupar centralidade na agenda da educação brasileira, constituindo-se em terreno fértil para projetos orientados à manutenção de relações de opressão.

Nessa perspectiva, a inovação educacional não se reduz à incorporação de novas tecnologias, mas se constitui na reconfiguração das relações educativo-pedagógicas e das intencionalidades formativas que as orientam. Seja sob a égide da pedagogia das competências e da Inteligência Artificial, seja por meio de outras matrizes pedagógicas e mediações tecnológicas, são os processos formativos, construídos no e pelo diálogo, que potencializam a conscientização e a capacidade de enfrentamento das transformações sociais, críticas e emancipatórias.

Referências

BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Estatuto da juventude*. Lei nº 12.852, Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base, Ensino Médio (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em 15.jan.2026.

COSTA, Anna Helena Reali; BARROS, Leliane Nunes de; REZENDE, Solange Oliveira et all. Trajetória acadêmica da Inteligência Artificial no Brasil. In: COZMAN, Fabio G.; PLONSKI, Guilherme Ary; NERI, Hugo (Orgs.). *Inteligência Artificial: Avanços e Tendências*. São Paulo: IEA/USP, 2021, p. 30-66. Disponível em: <<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/650/579/2181>>. Acesso em 10. jan. 2026.

COZMAN, Fabio G; NERI, Hugo. O que, afinal, é Inteligência Artificial? In: COZMAN, Fabio G.; PLONSKI, Guilherme Ary; NERI, Hugo (Orgs.). *Inteligência Artificial: Avanços e Tendências*. São Paulo: IEA/USP, 2021, p. 21-29. Disponível em: <<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/650/579/2181>>. Acesso em 10. jan. 2026.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos para que?* São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *O Método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

REZENDE, José Humberto. *Ensino por competências: compreensão e prática do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo*. 2021, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2944>>. Acesso em: 10.jan.2026.

REZENDE, José Humberto. *Formação e prática educativa do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas estaduais paulistanas*. 2025, 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3731>>. Acesso em: 10.jan.2026.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. *Inteligência Artificial: Uma abordagem moderna*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SANTOS, Laymert Garcia dos. *Politizar as Novas Tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Editora 34, 2003.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista - Ensino Médio*. Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. O uso da inteligência artificial na educação brasileira: promessas e ruínas de um país dependente. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 75, p. 1-21, out./dez. 2025. Dossiê Os desafios da Inteligência Artificial (IA) para a educação. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/2025.29802>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

Autor:

José Humberto de Rezende

Professor e jornalista. Graduado em Comunicação Social, Filosofia e História, com Licenciatura Plena. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove), na Linha de Pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana, com Área de Concentração em Culturas, Políticas e Teorias em Educação.

Possui cerca de 20 anos de experiência na área de Jornalismo, incluindo atuação em empresas internacionais. Na Educação, é professor da Educação Básica, titular do cargo de Filosofia na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

Autor de publicações nas áreas de Filosofia, Educação, Formação Humana e Políticas Educacionais, com ênfase no Ensino Médio.

E-mail: josehrezende@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9975155179907570>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3618-692X>



Imaginário tecnológico e formação humana: um breve ensaio sobre inteligência artificial

Ademar de Oliveira França, Alexandre Jordao Baptista

Resumo

Este ensaio propõe uma reflexão filosófica sobre a Inteligência Artificial no contexto educacional, a partir da noção de imaginário desenvolvida por Jean-Jacques Wunenburger. Parte-se da ideia de que o imaginário é uma dimensão fundamental da experiência humana e da formação cultural, responsável por mediar a relação entre razão, técnica e processos de simbolização, incluindo os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Inteligência Artificial não é compreendida apenas como um conjunto de recursos técnicos ou computacionais aplicados à educação, mas como uma construção simbólica que mobiliza imagens, mitos e narrativas amplamente difundidas na cultura contemporânea. Tais imagens influenciam a maneira como a sociedade e a escola percebem a tecnologia, orientando práticas pedagógicas, expectativas formativas e modos de pensar o futuro da educação.

O objetivo do texto é discutir como esse imaginário tecnológico incide sobre a formação humana no âmbito educacional, tanto no plano cognitivo quanto nos âmbitos ético e cultural, destacando a importância de uma abordagem crítica da técnica que preserve sua dimensão humanizadora.

Palavras-chave: Imaginário; Inteligência Artificial; Técnica; Formação Humana; Filosofia Contemporânea.

1. A ESPECIFICIDADE DO IMAGINÁRIO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Antes de analisar o imaginário que envolve a Inteligência Artificial, é necessário delimitar, ainda que de modo introdutório, o que se entende por Inteligência Artificial – IA. De forma geral, trata-se de um conjunto de tecnologias desenvolvidas para permitir que máquinas e sistemas computacionais realizem operações tradicionalmente associadas às capacidades humanas. Nesse sentido, Stryker e Kavlakoglu definem a Inteligência Artificial nos seguintes termos:

Inteligência artificial (IA) é uma tecnologia que permite que computadores e máquinas simulem o aprendizado, a compreensão, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a criatividade e a autonomia dos seres humanos (Stryker, Kavlakoglu, 2024).

Essa definição evidencia um aspecto central para a compreensão do imaginário da Inteligência Artificial–IA, sua incidência direta sobre funções historicamente vinculadas à racionalidade humana. Diferentemente de instrumentos técnicos clássicos, cuja finalidade principal era ampliar a força física ou otimizar a eficiência operacional do trabalho, a Inteligência Artificial atua no plano simbólico e cognitivo, simulando processos como o pensamento, a linguagem, a memória e a tomada de decisões.

Essa especificidade da Inteligência Artificial, que a distingue das tecnologias técnicas tradicionais, pode ser melhor compreendida quando se observa sua relação singular com os dados e com os processos de interpretação da informação. Nesse sentido, a seguinte afirmação ajuda a explicitar o lugar diferenciado que a IA ocupa no cenário tecnológico contemporâneo.

Em comparação com tecnologias convencionais, a IA ocupa posição de destaque em termos de sua capacidade de interpretação e reação a dados, que (para fins de IA) são documentados, gerados e armazenados em dispositivos eletrônicos; os dados começam a se comunicar uns com os outros e a gerar o que chamamos de big data (Kriebitz, Lütge e Wimmer, 2023, p.35).

Essa capacidade de lidar com grandes volumes de dados e de estabelecer relações entre eles reforça o caráter simbólico e cognitivo atribuído à Inteligência Artificial no imaginário contemporâneo. Ainda que tais operações não impliquem compreensão ou intencionalidade em sentido humano, elas produzem efeitos que se aproximam, no plano da aparência, de atividades tradicionalmente associadas à racionalidade. É justamente essa simulação do pensar que alimenta narrativas de autonomia e inteligência próprias da máquina, intensificando tanto expectativas de progresso quanto receios éticos. Assim, a Inteligência Artificial–IA se afirma como uma tecnologia que ultrapassa a mera funcionalidade instrumental, passando a ocupar um lugar simbólico central nas formas atuais de compreender o conhecimento, a técnica e o próprio humano.

No entanto, essa capacidade técnica não surge de modo espontâneo ou isolado, tampouco pode ser compreendida apenas como resultado do avanço instrumental ou científico. Ela encontra seu fundamento na própria imaginação humana, entendida como uma dimensão constitutiva da atividade criadora. Nesse sentido, Vigotsky destaca o papel estruturante da imaginação ao afirmar que: “Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvidas, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e técnica” (Vigotsky, 2009, p. 14).

Essa afirmação permite compreender que a imaginação não ocupa um lugar secundário ou acessório na produção humana, mas constitui o solo a partir do qual se tornam possíveis as diversas formas de criação cultural. Desde sempre, o ser humano imaginou aquilo que ainda não podia realizar. Antes de voar, imaginou o voo; antes de atravessar grandes distâncias instantaneamente, imaginou a teletransporte; antes de máquinas pensarem, imaginou artefatos capazes de raciocinar, falar e decidir. Esses exemplos evidenciam que a técnica não nasce apenas da necessidade prática, mas também da capacidade humana de projetar o inexistente e antecipar o futuro.

À luz de Vigotsky, a imaginação amplia os horizontes do possível ao permitir que o ser humano combine experiências passadas, reelabore o real e produza novas formas de ação sobre o mundo. É por meio desse processo que invenções científicas e tecnológicas se tornam pensáveis antes mesmo de se tornarem realizáveis. A imaginação, portanto, não se opõe à racionalidade técnica; ao contrário, ela a precede, a sustenta e a orienta.

Nesse sentido, a própria concepção da Inteligência Artificial pode ser compreendida como um desdobramento desse movimento criador. Antes de existir como tecnologia concreta, a IA foi imaginada como possibilidade: máquinas capazes de aprender, decidir, comunicar-se e agir de modo autônomo. Essa antecipação imaginativa, presente em mitos, narrativas filosóficas e ficções científicas, criou o espaço simbólico necessário para que tais ideias fossem, posteriormente, traduzidas em linguagem científica e em dispositivos técnicos.

A centralidade da imaginação nesse processo pode ser compreendida já a partir de seu significado mais elementar. Conforme definido no dicionário, imaginação corresponde ao “processo mental que consiste em evocar ou construir imagens”, sendo também entendida como “capacidade de criar, inventar, criatividade” (Bechara, 2011, p. 681). Essa definição ressalta que a imaginação não se limita a uma atividade fantasiosa ou desvinculada da realidade, mas constitui uma faculdade criativa fundamental da mente humana.

Compreendida desse modo, a imaginação permite ao ser humano conceber aquilo que ainda não existe, formular hipóteses, antecipar soluções e projetar novas formas de ação sobre o mundo. É ela

que torna possível imaginar máquinas inteligentes antes mesmo de elas se tornarem tecnicamente viáveis. Assim, a criação tecnológica não começa nos laboratórios ou nos códigos computacionais, mas no plano das imagens mentais, das ideias e das possibilidades concebidas pela imaginação.

Dessa forma, a Inteligência Artificial pode ser vista como resultado de um longo processo no qual a imaginação humana desempenha papel decisivo. Ao possibilitar a invenção e a criatividade, a imaginação sustenta o avanço técnico e científico, mostrando que toda tecnologia, por mais sofisticada que seja, tem sua origem em uma capacidade humana básica: a de imaginar o novo e transformar o imaginado em realidade concreta.

Se a imaginação pode ser compreendida como uma capacidade individual de criar imagens, ideias e possibilidades, é preciso reconhecer que essas criações não permanecem restritas à esfera subjetiva. Quando compartilhadas, transmitidas e socialmente elaboradas, elas passam a integrar um campo simbólico mais amplo: o imaginário coletivo. É nesse movimento que as imagens produzidas pela imaginação individual se transformam em narrativas, símbolos e representações socialmente significativas.

Dessa forma, a criação e o desenvolvimento da Inteligência Artificial não podem ser explicados apenas a partir da imaginação de indivíduos isolados, como cientistas ou engenheiros, mas devem ser compreendidos no interior de um imaginário coletivo que, ao longo do tempo, alimentou expectativas, desejos e temores em relação às máquinas inteligentes. A ideia de artefatos capazes de pensar, aprender e agir de forma autônoma circula socialmente muito antes de sua concretização técnica, sendo continuamente reelaborada por mitos, obras literárias, produções artísticas e discursos científicos.

Isso significa que as imagens produzidas pela imaginação individual, quando compartilhadas, repetidas e socialmente elaboradas, ultrapassam o plano subjetivo e passam a integrar um campo simbólico mais amplo. É nesse movimento que a imaginação se transforma em imaginário: um conjunto de representações coletivas que orienta a maneira como uma sociedade pensa, sente e interpreta determinados fenômenos. Para compreender esse processo de passagem da imaginação individual para o imaginário coletivo, torna-se necessário recorrer a uma abordagem teórica que dê conta dessa dimensão simbólica compartilhada.

É precisamente nesse ponto que a noção de imaginário, tal como elaborada por Jean-Jacques Wunenburger, torna-se fundamental. Para o autor, o imaginário não se reduz a um conjunto de imagens fantasiosas ou irreais, mas constitui um campo simbólico amplo, no qual se articulam representações, crenças, narrativas e produções culturais que estruturam a maneira como os indivíduos e as sociedades atribuem sentido ao mundo. Nesse horizonte, o imaginário abrange tanto

expressões pré-científicas quanto construções modernas, atravessando diferentes domínios da vida social e cultural. É nesse contexto que Wunenburger afirma:

Fazem parte do imaginário as concepções pré-científicas, a ficção científica, as crenças religiosas, as produções artísticas que inventam outras realidades (pintura não-realista, romance etc.), as ficções políticas, os estereótipos e preconceitos sociais etc (Wunenburger, 2007, p.7).

Essa concepção permite compreender que o imaginário não está dissociado da racionalidade técnica ou científica, mas a acompanha, orienta e, muitas vezes, a antecede. À luz dessa perspectiva, a Inteligência Artificial, embora se inscreva no campo mais amplo da tecnologia, mobiliza um imaginário específico que a distingue de outras formas técnicas historicamente conhecidas.

Essa incidência sobre capacidades simbólicas e cognitivas explica por que a Inteligência Artificial ocupa um lugar privilegiado no imaginário contemporâneo. Ela não é percebida apenas como uma ferramenta técnica, mas frequentemente como uma entidade dotada de certa autonomia simbólica, capaz de rivalizar, complementar ou até substituir o humano em suas competências intelectuais. Tal percepção não decorre exclusivamente de suas possibilidades técnicas reais, mas, sobretudo, das imagens, narrativas e expectativas que a envolvem, amplamente difundidas pela ficção científica, pelo discurso midiático.

Nesse contexto, torna-se possível compreender que o imaginário não se limita à experiência individual, mas assume uma dimensão coletiva e histórica. Como afirma Wunenburger, “é possível falar do imaginário de um indivíduo, mas também do de um povo, expresso no conjunto de suas obras e crenças” (Wunenburger, 2007, p.7). Essa afirmação é particularmente elucidativa para a compreensão da Inteligência Artificial, pois permite reconhecer que, embora a IA tenha sido inicialmente pensada, projetada e desenvolvida por indivíduos ou grupos específicos, ela rapidamente passou a integrar o imaginário coletivo das sociedades contemporâneas.

Do ponto de vista do surgimento da IA, pode-se dizer que as imagens, expectativas e representações associadas a essa tecnologia extrapolam o campo técnico e científico, tornando-se parte da experiência social compartilhada. Hoje, a Inteligência Artificial não é apenas um objeto de reflexão teórica ou de ficção, mas uma presença concreta no cotidiano das pessoas, influenciando práticas educacionais, relações comerciais, estratégias de marketing, formas de comunicação e processos de tomada de decisão. Esse uso crescente contribui para a consolidação de um imaginário coletivo em torno da IA, no qual ela é frequentemente percebida como solução eficiente, promessa de progresso ou, em alguns casos, como ameaça à autonomia humana.

Assim, o imaginário da Inteligência Artificial é construído e continuamente alimentado tanto pelas experiências concretas de uso quanto pelas narrativas simbólicas que a cercam. Ele expressa, ao mesmo tempo, a confiança no potencial da técnica para melhorar a vida social e o receio diante de seus efeitos imprevisíveis. Compreender a IA a partir dessa perspectiva permite reconhecer que seu significado não se esgota em suas funções técnicas, mas se constitui no interior de um imaginário coletivo que orienta a forma como indivíduos e povos pensam, utilizam e atribuem sentido a essa tecnologia no mundo contemporâneo.

Assim, a Inteligência Artificial não representa simplesmente mais um avanço tecnológico entre outros, mas configura-se como uma tecnologia singular, cujo impacto simbólico afeta diretamente a compreensão contemporânea do que significa ser humano. É precisamente essa carga imaginária específica composta de promessas, fantasias, receios e projeções simbólicas que torna a IA um objeto privilegiado de reflexão filosófica no campo do imaginário, conforme o arcabouço teórico proposto por Jean-Jacques Wunenburger.

3. IMAGINÁRIO TECNOLÓGICO E FORMAÇÃO HUMANA: QUESTÕES FILOSÓFICAS

A formação humana não se constitui apenas pela aquisição de habilidades técnicas, mas também pela incorporação de imagens, valores e narrativas que orientam a compreensão que o sujeito elabora de si mesmo e do mundo.

Nesse sentido, o imaginário tecnológico associado à Inteligência Artificial passa a integrar os processos formativos contemporâneos. Ora, não seriam essas imagens técnicas parte de um repertório simbólico mais amplo que influencia modos de pensar, aprender e interpretar a realidade? Ao naturalizá-las no cotidiano educativo, não se estaria também assimilando determinadas concepções de racionalidade e eficiência?

No debate atual sobre a Inteligência Artificial — IA, especialmente diante do rápido avanço das tecnologias digitais, têm se multiplicado discursos que, por um lado, apresentam a IA como sinal de uma nova era pós-humana e, por outro, a tratam como uma ameaça à autonomia e à singularidade do ser humano. Em meio a essas posições extremas, marcadas por expectativas e temores, torna-se necessário adotar uma abordagem crítica, capaz de evitar tanto a idealização excessiva quanto as interpretações alarmistas. É nessa perspectiva que Marcondes propõe uma leitura que recoloca a Inteligência Artificial no interior da própria condição humana, rejeitando a ideia de que ela represente uma superação do humano. A autora afirma:

Ela é apenas mais uma criação humana e não a superação do humano. Neste texto, a ênfase está na IA generativa, aquela capaz de criar conteúdo como textos, vídeos, áudios a partir de solicitações ou comandos enviados pelos usuários, os prompts (Marcondes, 2025, P. 3).

A afirmação de Marcondes contribui para desmistificar o imaginário que envolve a Inteligência Artificial, ao reafirmar sua natureza derivada e dependente da ação humana. Ainda que a IA generativa seja capaz de produzir conteúdos complexos e sofisticados, sua operação permanece ancorada em estruturas algorítmicas, bases de dados e comandos fornecidos por sujeitos humanos. Desse modo, a criatividade atribuída à IA não pode ser compreendida como autonomia plena ou intencionalidade própria, mas como resultado de processos técnicos orientados por escolhas, valores e finalidades humanas.

Nesse sentido, ao reconhecer que a Inteligência Artificial opera como um sistema técnico dependente de estruturas algorítmicas e de decisões humanas, torna-se indispensável problematizar os impactos éticos e normativos de sua aplicação social. Ainda que a IA seja frequentemente apresentada como solução para desafios globais, sua inserção concreta na vida social pode gerar tensões relevantes com os valores que orientam a civilização contemporânea. É a partir dessa perspectiva crítica que Kriebitz, Lütge e Wimmer adverte:

Embora a IA certamente contribua para a realização de vários objetivos sociais e ambientais, como os Objetivos de Desenvolvimento Social da Organização das Nações Unidas (ONU), ainda existe o risco de conflito entre os fundamentos normativos de nossa civilização e o uso concreto da IA (Kriebitz, Lütge e Wimmer, 2023, p.353).

A advertência dos autores reforça a compreensão de que os dilemas associados à Inteligência Artificial não decorrem de uma suposta autonomia moral ou criatividade intrínseca da tecnologia, mas das formas como ela é concebida, programada e utilizada por sujeitos humanos. Sendo a IA um artefato de dispositivo técnico desprovido de intencionalidade própria, os possíveis conflitos normativos emergem das escolhas humanas que orientam seus usos e aplicações. Nesse contexto, o imaginário que atribui à IA capacidades tipicamente humanas pode funcionar como um fator de obscurecimento da responsabilidade ética, deslocando o debate dos agentes reais para a própria tecnologia. Assim, a reflexão filosófica sobre a IA exige não apenas a análise de seus aspectos técnicos, mas, sobretudo, a problematização dos valores, finalidades e critérios normativos que regulam sua inserção na vida social.

Nesse horizonte de análise, torna-se necessário problematizar não apenas as capacidades técnicas da Inteligência Artificial, mas sobretudo o lugar que a técnica passa a ocupar nas decisões que

estruturam a vida social. Quando sistemas tecnológicos começam a mediar escolhas que envolvem direitos, recursos públicos e políticas sociais, emerge o risco de um deslocamento do debate ético e político para uma lógica estritamente técnica. É a partir dessa preocupação que se insere a crítica formulada por Marcondes, ao alertar para os efeitos de uma racionalidade técnica que tende a se impor sobre as dimensões sociais, políticas e humanas da vida coletiva:

A técnica ignora as questões sociais, as necessidades básicas das pessoas, a proteção aos direitos, o uso do dinheiro público para os problemas públicos, a elaboração de políticas públicas. É a técnica suplantando o poder político (Marcondes, 2025, P. 5).

Essa crítica reforça a necessidade de recolocar o ser humano no centro das decisões que envolvem o uso da Inteligência Artificial. Máquinas não compreendem direitos humanos, justiça social ou bem comum; elas apenas executam comandos e reproduzem padrões definidos por interesses humanos específicos. Quando a técnica suplanta o poder político, corre-se o risco de enfraquecer a deliberação ética e democrática, transferindo para sistemas algorítmicos decisões que deveriam ser debatidas publicamente. Assim, refletir filosoficamente sobre a IA, no contexto dos direitos humanos, implica reconhecer seus limites técnicos e simbólicos, reafirmando que a tecnologia deve servir à dignidade humana, e não substituí-la como critério de orientação da vida social.

No contexto educativo, o imaginário da Inteligência Artificial abre novas possibilidades de mediação do conhecimento. Mas como integrar essas mediações sem reduzir o ato de aprender a processos automatizados? De que maneira a presença crescente da IA na educação pode conviver com a formação da imaginação, do pensamento crítico e da sensibilidade simbólica, elementos centrais da experiência humana?.

Uma possibilidade de resposta a essas questões está na compreensão do papel do imaginário no processo educativo. Integrar a Inteligência Artificial à educação não significa reduzir o aprendizado a procedimentos automáticos, desde que o ensino seja orientado por uma concepção que valorize a imaginação, os símbolos, as narrativas e a dimensão cultural do conhecimento. Nesse sentido, o imaginário educacional surge como uma mediação fundamental, capaz de articular o uso de tecnologias digitais com a formação do pensamento crítico, da sensibilidade simbólica e da experiência humana do aprender.

O imaginário educacional é uma modalidade, ou uma especificação, daquilo que denominamos de imaginário bidimensional: imaginário sócio-cultural (ideologia, utopia, metáforas) e imaginário arquetipal (mitos, símbolos, arquétipos-imagens arquetípicas) (Wunenburger; Araújo, 2006, p. 26).

A partir dessa concepção, a presença da Inteligência Artificial na educação pode ser compreendida não como substituição do ato humano de ensinar e aprender, mas como um recurso mediador inserido em um universo simbólico mais amplo. O imaginário educacional permite que a IA seja utilizada de forma crítica e criativa, integrando conteúdos técnicos às dimensões culturais, simbólicas e arquetípicas que estruturam a formação humana. Assim, em vez de empobrecer a experiência educativa, a tecnologia pode ampliar as possibilidades de sentido, desde que orientada por valores pedagógicos que reconheçam a centralidade da imaginação, da cultura e da interpretação na construção do conhecimento.

No campo educativo, a presença da Inteligência Artificial amplia as possibilidades de mediação do conhecimento, mas não substitui a experiência formativa humana. A partir do imaginário educacional, compreende-se que a técnica reorganiza o modo de ensinar e aprender, sem eliminar aquilo que é essencial à formação: a capacidade de imaginar, criar, interpretar e atribuir sentido. A educação continua sendo um processo simbólico e cultural, no qual o aprendizado depende da interação humana e da construção compartilhada de significados, dimensões que nenhuma tecnologia pode assumir plenamente.

Dessa forma, uma abordagem filosófica da Inteligência Artificial, orientada pela teoria do imaginário, destaca a importância de privilegiar a criação humana no uso das tecnologias educacionais. Conviver com a IA torna-se uma necessidade no mundo contemporâneo, mas essa convivência não pode ser passiva nem delegar à máquina todas as tarefas do pensar. A IA pode apoiar, sugerir e mediar, mas é o ser humano quem cria, interpreta e decide. Quando o uso da tecnologia é orientado pelo imaginário educacional, ela deixa de empobrecer a experiência formativa e passa a estimular a reflexão, a criatividade e o pensamento crítico.

Nesse sentido, reconhecer a Inteligência Artificial como mediação simbólica implica afirmar o protagonismo humano no processo educativo. A técnica deve ser orientada por valores pedagógicos e culturais que reafirmem a centralidade da imaginação e da criatividade humanas. Assim, viver com a IA não significa submeter-se a ela, mas integrá-la de forma consciente e crítica, preservando o imaginário como dimensão fundamental da experiência educativa e da formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu. **Quando o imaginário se diz educacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online], Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812010000300013&lng=pt&nrm=is. Acesso em 10 de 21.dez.2025.

KRIEBITZ, Alexander, LÜTGE, Christoph, WIMMER, Miriam. **Inteligência Artificial e Direitos Humanos: uma avaliação ética nos negócios.** RDP, Brasília, Volume 20, n. 106, 351-384, abr./jun.2023. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/7329/3078>. Acesso em: 21.dez.2025

MARCONDES, Ofélia Maria. **A quem interessa nosso medo da Inteligência Artificial (IA)?:** colonialidade, poder e educação. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 75, p. 1-14, e29804, out./dez. 2025. Disponível em: file:///C:/Users/user/Desktop/EccoS_n75_29804_PT.pdf. Acesso em 20.dez.2025

STRYKER, Cole, KAVLAKOGLU, Eda. **O que é inteligência artificial?.** IBM - International Business Machines Corporation. 9 de agost., 2024. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/think/topics/artificial-intelligence>. Acesso em: 20.dez.2025

VIGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: (Ensaio psicológico).** São Paulo: ática, 2009. P 11-18

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O Imaginário.** São Paulo: Loyola, 2007.

WUNENBURGER, Jean-Jacques, ARAÚJO, Filipe Alberto. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional.** São Paulo: Cortez, 2006

Autor:

Ademar de Oliveira França

Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão

Plataforma Lattes:<http://lattes.cnpq.br/3408396725192588>

Alexandre Jordao Baptista - Orientador

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro

Plataforma Lattes:<http://Lattes:1096965877017541>



Dando nome aos bois: inteligência artificial ou modelo de linguagem?

André Garcia Corrêa

RESUMO

Este artigo é um ensaio que traz nossas meditações acerca do termo Inteligência Artificial (IA) usado corriqueiramente como nomenclatura de *softwares* cujo termo técnico é Modelo de Linguagem. O argumento central é que nomear tal objeto de forma adequada nos ajuda a ter uma consciência crítica do mesmo. Além do mais, no campo da produção científica a nomenclatura serve também como ferramenta de categorização e o rigor científico torna crucial uma reflexão sobre os termos utilizados para se referir a esta ferramenta. No início, o texto se concentra em descrever tecnicamente, ainda que de forma resumida, como tais tecnologias funcionam, evidenciando sua maneira de trabalho com o formato e não com o conteúdo e a partir de uma base de dados fornecida. Em seguida, calcados em Álvaro Vieira Pinto, na fenomenologia existencialista e em Freire, procuramos explicar que não vemos possibilidade em uma inteligência que seja artificial, mas somente extensões artificiais da inteligência humana. Também não acreditamos ser possível uma consciência artificial por não haver transcendência na IA e que sua essência é determinada, precedendo sua existência, ao contrário do que acontece com a consciência ou práxis. Nossa proposta é que, principalmente no âmbito da pesquisa acadêmica sobre este tema, atenhamo-nos ao uso do termo Modelo de Linguagem (ML) preterindo, desta forma, o uso do termo IA.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Modelo de Linguagem; Fenomenologia existencialista; Amanualidade; Consciência crítica.

1. Introdução

O objetivo deste ensaio é refletir sobre o nome adequado a ser dado ao artefato tecnológico costumeiramente chamado de Inteligência Artificial (IA). Compreendemos que a reflexão sobre a nomenclatura é importante em dois níveis dentro da relação de *amanualidade* (PINTO, 2020) com o objeto: o primeiro é o nível epistemológico ou acadêmico. O segundo seria o empírico, aquele do objeto experienciado pelo indivíduo no convívio com a ferramenta e no seu uso. No nível epistemológico, a importância da nomenclatura diz respeito ao rigor do método científico. Nomear um objeto ou fenômeno na ciência não é meramente a ação de identificá-lo, mas também de submetê-lo ou enquadrá-lo em uma categoria, torná-lo passível de análise. É ter o objeto ao alcance da mão na relação de *amanualidade*. No que chamamos de nível empírico ou do objeto experienciado, refere-se à forma como um indivíduo que se serve da IA para realizar tarefas tenha uma consciência crítica do que este objeto de fato é ou o discurso que possa existir por detrás desta nomenclatura. Na *amanualidade* é quando se tem o objeto à mão.

Esta reflexão aqui sintetizada aconteceu devido à interação com a IA em dois níveis profissionais diferentes, ainda que exercidos pelo mesmo indivíduo. No exercício da atividade docente com todos os desafios impostos pelo artefato alvo de nossa ponderação e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, mas também no exercício da atividade científica, da investigação preocupada com as relações do processo ensino-aprendizagem com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Em outras palavras, ainda que sintetizada e embasada pelo modo de pensar científico, nossa reflexão aqui apresentada foi elaborada e vivenciada pelas duas formas mencionadas acima: a epistemológica, com o objeto ao alcance da mão e a empírica, com o objeto à mão.

Usaremos conceitos da fenomenologia existencialista para embasarmos nossa reflexão, principalmente sob a ótica de Pinto (2005; 2020) que também é fortemente embasado pelo Materialismo Histórico-dialético, mas é um autor que pretende superar as contradições deste modelo teórico e pensar estes conceitos dentro do contexto brasileiro de uma sociedade às margens do capitalismo e necessitando de desenvolvimento. Sua visão dos termos existencialistas de consciência e *amanualidade* serão cruciais para nosso raciocínio, mas mais importante é sua concepção do próprio termo tecnologia. A leitura de Freire (2005) sobre a práxis e a versão sartreana do mesmo conceito segundo (MONNIN, 2017) também nos darão suporte para nossa reflexão. Nosso intuito, ao final do texto, é deixar claro ao leitor que entendemos como incorreto o termo inteligência ser atribuído à tecnologia aqui debatida (ou talvez mesmo a qualquer tecnologia) e faremos o argumento pela assunção do termo Modelo de Linguagem (ML) como o sendo mais adequado.

Para as próximas seções do texto, trataremos do termo inteligência artificial em si para dissecá-lo. O argumento central é que, por ser artificial, esta tecnologia não pode ser uma inteligência. Ou ainda, uma inteligência que seja artificial é uma impossibilidade. Começaremos por abordar informações de como funcionam estas tecnologias. Depois, seguiremos aos nossos argumentos apoiados em Pinto (2005) e sua definição do artefato tecnológico como materialização da razão técnica. Depois, ainda calcados neste autor e na fenomenologia existencialista (SARTRE, 1943; MONNIN, 2017; CABESTAN e TOMES, 2001), falaremos sobre inteligência no sentido de consciência e da impossibilidade de transcendência no que costuma-se designar de IA.

2. Papagaios estocásticos

O primeiro argumento a se fazer pelo não uso do termo IA para nomear este artefato tem embasamento em sua própria maneira de funcionar. Bender et al. (2021) usam o termo em inglês *Large Language Models* (LLM) ou Grandes Modelos de Linguagem em português. Descrevem seu funcionamento como sendo sistemas que trabalham de forma não supervisionada na previsão de sequências de caracteres. Dado um *input* (ou *prompt* na linguagem corrente) e seu contexto, o LLM, a partir de um banco de dados também previamente fornecido, tenta prever por meio de um algoritmo a próxima sequência de caracteres ou palavras, fornecida em um *output*. As palavras do *output* e seu encadeamento são o resultado de cálculos estatísticos.

Os autores salientam que tais tecnologias, portanto, trabalham com a forma e não com o conteúdo dos seus *outputs*, pois fornecem “respostas” extraídas de um banco de dados a partir de tendências estatísticas. Por isso os autores usam o termo papagaio estocástico (*Stochastic parrot* em inglês) para descrever os LLM que se servem de termos e palavras a partir de um “estoque” sem compreenderem o que consta na cadeia de caracteres resultante de seus cálculos para, depois fornecer um *output*. As implicações deste fato são inúmeras, já que o controle sobre esse banco de dados determinará o formato e limitações das respostas. Também existe a preocupação da não compreensão dos usuários a respeito de como essas tecnologias operam, projetando nelas uma “entidade” que lhes responde, sem entenderem que um algoritmo simula uma conversa a partir do sistema descrito acima e são os próprios usuários que interpretam um diálogo a partir desta interação.

3. Extensão artificial da inteligência humana

Em primeiro lugar Pinto (2005), apoiado prioritariamente nas ideias do materialismo histórico-dialético, define o ser humano como um agente de transformação no mundo por meio do trabalho. Ser humano é transformar o mundo e, ao fazê-lo, ser transformado por ele. Enquanto os animais se adaptam ao ambiente, o humano produz sua existência adaptando o ambiente para si. Há o ser substantivo, o ente humano, mas ser humano é também um verbo, uma ação, e esta ação do humano sobre o mundo é o trabalho. É justamente o ato volitivo do humano de transformar o mundo. Por ser um ato essencialmente humano, quanto mais ele o exerce, mais se humaniza (se a atividade do trabalho não for executada de forma alienante). Mas também o trabalho é humanizante por ser um processo dialético. O ser humano se transforma ao transformar o mundo. O humano é totalização e se faz ao transformar o mundo.

Se o humano transforma o mundo pelo trabalho, ele só pode trabalhar empregando um artefato tecnológico e/ou uma técnica. Grosso modo, quando o humano enfrenta uma contradição material, um problema que necessita resolver para (re)produzir sua existência, Pinto (2005) diz que ele emprega a razão técnica e o que chama de faculdade de projetar. Um problema material o força a abstrair sua realidade concreta, aprender sobre ela e o problema, e, com este de posse desse conhecimento além de transformado por ele, idealizar uma solução. Se servindo da matéria prima, o humano, então, objetiva a natureza e materializa o objeto idealizado, criando um artefato tecnológico. Artefato este que é agora um novo objeto da realidade concreta e com o qual o trabalho será exercido. O objeto engendrado transformou a natureza e será usado ainda na sua transformação, novas contradições surgirão que forçarão o recomeço do processo, mas agora de um outro ponto. O conhecimento gerado no seu uso transforma o humano porque muda sua forma de trabalhar e de ver o mundo. Quanto à técnica, Pinto (2020) entende que ela é mais que um saber-fazer. Nela está o germen de sua própria superação. Ou seja, a técnica também é dialética e se transforma ao ser empregada e é necessariamente inovadora pois produz novos conhecimentos ao ser usada na transformação do mundo.

O raciocínio de Pinto considera também a relação humano-objeto, adaptando o conceito da *amanualidade* da filosofia fenomenológica (PINTO, 2020; GONZATTO e MERKEL, 2016). Não é meramente estar consciente dos objetos da realidade concreta e manuseá-los. É tornar-se um com eles na ação do trabalho: ter o objeto à mão. Ou examiná-lo para compreendê-lo e conhecê-lo: tê-lo ao alcance da mão. Com o objeto à mão, o humano usa o artefato tecnológico ao trabalhar, mas a ação de trabalhar “funde” ambos em um só sujeito que a exerce. Isso implica dizer que, não importa a complexidade da tecnologia empregada no trabalho, só o humano pode exercer tal atividade sendo a máquina ou ferramenta extensões do sujeito durante o trabalho.

Chegamos então ao ponto da filosofia de Pinto que nos ajuda a compreender o artefato tecnológico em sua essência, deixando explícita a impossibilidade de uma inteligência artificial. Se só o humano trabalha e sua faculdade de projetar materializa os objetos tecnológicos idealizados pela razão técnica, o ser humano é, necessariamente, o primeiro-motor da máquina, seu criador (PINTO, 2005). Tudo que qualquer tecnologia possa fazer é projetado pelo humano para responder às suas determinações. Toda a existência da máquina é regida por leis humanas. Um *software*, pois mais complexo que seja, tem suas regras descritas num código. Código este que determina sua existência, capacidade e função. Para o *software* só existe o código e fora dele, não há nada. Ela não existe por conta própria e nem de forma gratuita ou contingencial.

Mesmo que criemos uma máquina que realize operações absurdamente complexas, ela só pode amplificar a capacidade do trabalho e das faculdades humanas. Se manuseio o martelo, pois não conseguiria efetuar a ação de pregar um prego com as mãos nuas, ainda sou eu que exerço o trabalho. Seria absurdo afirmar que foi o martelo quem pregou o prego à parede. Essa é a essência do objeto tecnológico, independente do seu grau de complexidade. O que sua complexidade faz é aumentar o grau de eficiência e eficácia do trabalho humano. Pinto (2005) chama o aumento da complexidade da ferramenta de trabalho acumulado. Algo esperado, já que embutida na técnica está a inovação.

Portanto, assim como é o humano que exerce o ato de pregar e não o martelo, uma inteligência artificial seria impossível no formato de como esse termo é usado, pois implicaria em dizer que uma tecnologia exerce um trabalho sem o humano ou que é capaz de fazer coisas qualitativamente fora das leis humanas, não importando o seu grau de complexidade.

Ainda que o grau de complexidade que esta tecnologia seja muitas vezes maior que um martelo ou qualquer outra ferramenta manual, a relação de amaterialidade está presente pois é necessária na relação humano-artefato. É uma tecnologia desenvolvida por humanos para realizar trabalho humano em uma escala mais eficiente, assim como o martelo possibilita ao humano realizar uma tarefa que lhe seria impossível de mãos vazias. Sendo o humano o primeiro-motor da tecnologia, considerando que qualquer artefato tecnológico é a materialização da razão técnica, e que qualquer artefato tecnológico somente torna o trabalho humano mais eficiente e eficaz, a inteligência artificial é uma impossibilidade e poder-se-ia existir somente uma *extensão artificial da inteligência humana*.

4. Seria possível uma transcendência artificial?

Em primeiro lugar, nosso raciocínio parte do princípio de que inteligência e consciência são, grosso modo, sinônimos ou ao menos são considerados sinônimos quando se usa o termo inteligência artificial. Consideramos aqui consciência nos moldes da fenomenologia existencialista (SARTRE, 1943; MONNIN, 2017; CABESTAN e TOMES, 2001). O que implica dizer que ela é transcendente por ser sempre consciência de algo ainda que possa também ser reflexiva (consciência de si). Isto é, pode ser consciência de algo externo ou voltar-se a si mesma. É transcendência porque se projeta para o concreto, mas sem estar fora dele ou separada dele. Em outras palavras, o ser-para-si descrito por Sartre que mais tarde foi chamado pelo filósofo de Práxis.

Ao contrário do ser-em-si (que é a positividade plena da realidade concreta), está sempre em processo de totalização por ser também temporalidade. Ou seja, organiza sua experiência em função de um antes e um depois. Por ser temporal, projeta-se também ao futuro. Por ser volitiva, faz-se projeto. Por isso Sartre (1943) a denominava um nada, além de dizer que o ser-para-si é o que não ele é e não é o que ele é. Finalmente, sua existência precede sua essência (SARTRE, 1945). Ou seja, sua existência é contingencial e não há uma razão de ser, não sendo, portanto, determinada ainda que haja condicionantes para a possibilidade de movimento do ser-para-si, o que Sartre chamava de alienação.

Mais tarde, Sartre usa o termo práxis para se referir ao ser-para-si, quando também argumenta que a práxis se transforma ao transformar o mundo por estar em relação dialética com o concreto (MONNIN, 2017). Freire (2005) também se refere à práxis nesses termos dialéticos, além de acrescentar que ela é ação e reflexão. Isso significa que a consciência, quando não submetida à má-fé sartreana ou ao que Freire (2005) chama de subjetivismo e racionalização, é mais que somente totalização, mas superação de si mesma.

Daí, chegamos à problematização da IA e a possibilidade de que ela possa ser consciência. Em primeiro lugar, por ser a materialização da razão técnica, como argumentamos há pouco e, desta forma, por ter o humano como seu primeiro-motor, fica claro que ela não é contingencial, no sentido de que sua essência precede sua existência. Ela literalmente é concebida pelo humano para realizar uma tarefa ou tarefas específicas, potencializar suas faculdades e ser artefato de transformação do mundo, assim como o é qualquer outra tecnologia, digital ou analógica, complexa ou simples.

Seu propósito, qual seja a superação de uma contradição material ou a simples acumulação de capital, também precede sua existência. Existência esta que é marcada por determinantes, em vez de estar restrita aos condicionantes da práxis ou do ser-para-si. Ela é programada, suas atividades seguem um código prescrito e ela opera dentro de regras e lógicas determinadas pelo humano,

sendo impossível que faça qualquer coisa fora desses determinantes. Ela é mais um dos objetos à mão.

5. Nomeando o objeto

Tendo este objeto chamado de IA ao alcance da mão, para nos valermos da amannualidade no formato que Pinto (2020) a utiliza, o colocamos sob nosso escrutínio e podemos chegar a aquilo que foi proposto no início deste ensaio, qual seja, encontrar um nome adequado a este artefato. Talvez não para usá-lo corriqueiramente, já que a linguagem tem sua forma orgânica de desenvolver, mas para fins de análise e rigor científicos. Como elaboramos previamente, compreendemos que a nomenclatura, neste sentido, também tem força da categorização deste objeto.

Pinto (2005) também nos alerta de um discurso ideológico que cerca a tecnologia e que é característico do nosso próprio momento histórico. Ele pode basicamente tomar duas formas: o discurso messiânico e o apocalíptico. Nenhum deles faz um julgamento crítico, pois ambos tratam a tecnologia como um fenômeno separado do humano. Algo que “está aí” e que descarta completamente o caráter essencial de qualquer técnica ou artefato tecnológico que é o ser humano como sendo seu primeiro-motor. Tudo isso significa que para além do uso científico, a ponderação sobre como nomear e categorizar esta tecnologia, e no fim compreendê-la, também serve àqueles que queiram fazer dela um uso crítico. Isto posto, vamos então às nossas considerações sobre como ela deva ser chamada a partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste texto.

Sob a perspectiva de como a tecnologia opera, a pesquisa de Bender et al. (2021) a nomeia papagaio estocástico. O que comumente se chama IA não tem consciência das respostas geradas, calculando seus formatos a partir de uma base de dados previamente fornecida e a partir de um *prompt*. O estudo também utiliza seu nome técnico em inglês *Large Language Model* para desmistificar seu significado. Uma nomenclatura que soa quase como um juízo analítico por comprimir a essência da funcionalidade do artefato.

Trouxemos ao longo do texto, embasados por Pinto (2020), que não vemos como possa ser possível uma inteligência artificial. Se na *amanualidade* o objeto à mão se confunde com o humano durante a ação volitiva do seu manuseio, se sua existência é a materialização do que foi concebido pela razão técnica, a única possibilidade que enxergamos é a extensão artificial da inteligência humana. Assim como o martelo torna o uso da força física mais eficaz e eficiente sem exercer ele próprio o ato de martelar, a IA respeitaria incontornavelmente esta lógica a qual se submetem os artefatos à mão tornando atividades humanas mais eficazes e eficientes, mas sempre humanas na essência. Inteligência Artificial seria, portanto, um oxímoro.

Argumentamos também que não conseguimos enxergar nela a possibilidade de ser transcendência ou consciência. Suas funcionalidades, capacidades e limites estão todas determinadas em um código, em regras estabelecidas pelo humano cujo jugo ela não tem como escapar. Ela também é criada com uma razão de ser, atende a objetivos de seus criadores. Sua essência precede a sua existência. E somos nós que, na realidade, projetamos nela uma consciência na simulação ou emulação que ela faz de um diálogo, mas, novamente, determinando o formato e não o conteúdo disto que julgamos ser uma troca.

Por fim, enumeradas estas questões, sugerimos que seja utilizado o termo Modelo de Linguagem (ML) quando se tratar do objeto IA sob o escrutínio científico. Entendemos que ele não tem o apelo mercadológico do termo corrente, mas também não está coberto por seu véu ideológico. O categoriza a partir de suas funções e não a partir de um *sales pitch*, um argumento que tente nos convencer de sua importância. Desmistifica suas potencialidades como algo alheio à razão técnica e deixa evidente seus limites.

Esta nomenclatura permitirá que o sujeito, para usar um outro termo caro a Pinto (2020), tenha uma consciência crítica e não ingênua deste objeto quando ao alcance da mão. A partir daí pode-se usá-lo de forma a explorar seus potenciais e enxergar seus limites. O sujeito poderá decidir quando lhe é vantajoso usá-lo e quando deve abster-se de suas ferramentas ou mesmo quando ele se torna nocivo. Permite-lhe vê-lo como materialização da razão técnica que é e que, portanto, está sujeito aos mesmos determinantes que qualquer outra tecnologia criada e usada pelo humano. Como argumentamos no início deste texto, essa consciência é útil no âmbito do seu uso empírico ou epistemológico. Serve quando para termos uma consciência crítica do objeto quando este está à mão ou ao alcance da mão.

Referências

BENDER, Emily M. et al. On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? In: ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, 2021, Canadá. **Anais** [...]. Nova York: ACM, 2021. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3442188.3445922>. Acesso em: 03/11/2025.

CABESTAN, Philippe; TOMES, Arnaud. **Le vocabulaire de Sartre**. Paris (França): Ellipses Édition Marketing SA, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZATTO, Rodrigo Freese; MERKLE, Luiz Ernesto. Amanualidade em Álvaro Vieira Pinto: desenvolvimento situade de técnicas, conhecimentos e pessoas. **Educação Unisinos**, 20 (3), p. 289-298, setembro/dezembro, 2016.

MONNIN, Nathalie. **Sartre**. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**: a consciência ingênua. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **L'être et le néant**: Essai d'ontologie phénoménologique. Paris (França): Gallimard, 1943.

SARTRE, Jean-Paul. **L'existentialisme est un humanisme**. Paris (França): Gallimard, 1996.

Autor :

André Garcia Corrêa

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Pós-doutor em Sociologia pela Université du Québec à Montréal (UQAM)

Prof. EBTT IFSP – Campus São Carlos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5044-1961>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6166163239013801>



Criticidade em relação às informações oferecidas pelas mídias sociais

Marcos Antônio Lorieri

Resumo

O texto apresenta considerações a respeito do impacto das mídias sociais na maneira de pensar e de agir das pessoas, chamando a atenção especial para a ampliação deste impacto com o advento da Inteligência Artificial (IA) e, ao mesmo tempo, indica a necessidade de as pessoas terem desenvolvido nelas um pensamento crítico capaz de ajudá-las no exame criterioso das informações que elas oferecem. Apresenta ainda alguns pontos de vista a respeito de entendimentos de pensamento crítico como componente necessária do pensar bem e indicações a respeito da necessidade da ajuda educacional para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Mídias sociais. Inteligência Artificial. Pensamento crítico. Educação.

Introdução

Informações sempre foram e continuam sendo necessárias. Nós humanos as temos buscado, ao longo da história, em muitas fontes. Na época atual as mídias sociais têm sido fontes poderosas delas, acompanhadas de facilidades cada vez maiores de acesso. Não por acaso, há disputas pelos meios de comunicação massiva de informações, vencidas, essas disputas, por grupos de interesses voltados a “dirigir” o maior número de pessoas a consumi-las como “guias” de suas ações, em especial as ações de consumo dos mais diversos bens ou do que pessoas consideram como bens. Consideração, esta, também “orientada” pelos conteúdos midiáticos.

O termo “mídias” é uma “tradução” do segundo termo da expressão em inglês “*mass media*” que significa meios de comunicação de massa.

Os meios de comunicação social de massa sempre foram necessários? Quem é ou eram a massa? Somos ou fazemos parte de uma massa? Normalmente, uma massa é informe e só ganha formas quando trabalhada na direção de certos formatos. Como na produção de pães. Há até “fôrmas” já prontas para que as formas desejadas sejam prontadas. Há “fôrmas” pensadas para formatar “massas” humanas?

Ao se denominar o conjunto de uma população de “massa humana”, ou de “massa social” e de se procurar oferecer certas informações orientadoras de como as pessoas desta massa devem se comportar ao, por exemplo, se vestir, se alimentar, ao falarem uns com os outros, a bucarem profissões, a conviverem socialmente, a escolherem candidatos para exercerem funções de governança etc. não está a ocorrer, também, a busca de dominação dos membros desta massa social? O que dizer, então, quando estas mídias de comunicação social, buscam induzir pessoas a pensarem de certa maneira, ao invés de outras ou, ainda, a pensarem buscando modelos prontos de pensamentos, ao invés de autonomamente os produzirem?

Para efeito dos objetivos deste texto, transcreve-se aqui, o seguinte conteúdo buscado e retirado do Google após ter colocado a pergunta: O que são *mass media*?¹

Mass media (mídia de massa) são os canais e tecnologias que transmitem informações, notícias, entretenimento e cultura para um público vasto e heterogêneo simultaneamente, abrangendo veículos tradicionais (jornais, rádio, TV, cinema) e digitais (internet, redes sociais, streaming) para **educar**, informar e entreter grandes grupos de pessoas. **Essencialmente, são ferramentas de comunicação que permitem que uma única fonte alcance milhões, moldando a opinião pública e influenciando o cotidiano.** (Negritos nossos).

Principais características:

- **Alcance Amplo:** Destinadas a atingir o maior número possível de pessoas de uma só vez, como uma grande audiência.
- **Tecnologias Diversificadas:** Incluem imprensa (livros, jornais, revistas), transmissão (rádio, TV), cinema e a internet/mídia digital.
- **Propósito:** Informar, educar, entreter e até mesmo **influenciar ideologicamente** ou comercialmente.

¹ Fonte acessada em 21/01/2025:

https://www.google.com/search?q=O+que+s%C3%A3o+mass+media%3F&rlz=1C1CHBD_pt-PTBR845BR845&oq=O+que+s%C3%A3o+mass+media%3F+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIKCAEQABgKGBYYHjIKCAIQABiABBiiBDIHCMQABjvBTIHCAQQABjvBTIKCAUQABiABBiiBNIBCjIxODcxajBqMTW oAgiwAgHxBQ2iQAtqqmLE8QUNokALaqpixA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

- **Origem:** Começaram com a imprensa escrita, evoluíram para rádio, TV e cinema, e hoje estão fortemente integradas com a internet e plataformas digitais.

Função Social:

Os *mass media* são fundamentais na formação da cultura, na disseminação de informações e na criação de um senso de comunidade, embora também sejam **controlados por grandes conglomerados e possam ser usados para propaganda e marketing, influenciando comportamentos e visões de mundo em larga escala.**

Impacto:

- **Positivo:** Conecta pessoas, promove a conscientização, permite o compartilhamento de diversas perspectivas (ex: movimentos sociais).
- **Negativo:** Risco de **desinformação** (fake news), **manipulação**, **reforço de estereótipos e vieses**. (alguns negritos são nossos e outros no original)

Este texto quer propor e provocar para que as questões acima colocadas sejam retomadas (ou tomadas por quem nunca pensou a partir delas) acenando para a necessidade especial de as levarem em conta nas informações disseminadas pelos recursos da denominada Inteligência Artificial (IA), o mais recente recurso tecnológico de divulgação massiva.

1. Por que questões? Ou: por que perguntas? É importante saber perguntar?

Primeiro, pode-se responder, porque quando se recebe qualquer informação é necessário perguntar, ou se perguntar, se é uma informação verídica e com base em quê. Especialmente quando se trata de informação que se recebe sem se ter perguntado nada. Como é o caso das informações que são dadas a alunos nas escolas, ou nas igrejas, ou nos programas de rádio e de TV, ou pela internet (pelas redes sociais, pelas plataformas de IA), ou pelos jornais e revistas. O questionamento necessário é este: esta informação é verdadeira? Como saber se é verdadeira ou falsa? Qual é a base ou a prova de que é verdadeira?

Esta não é uma preocupação exagerada? Sim e não.

Sim se se trata de informações corriqueiras e que são sobre assuntos ou coisas que não trazem consequências prejudiciais. Não, se são informações que podem trazer consequências prejudiciais como indicação de alimentos que podem fazer bem à saúde, ou de uso de medicamentos (pois só pessoas com conhecimentos bem fundamentados podem ter, como médicos, por exemplo), ou de maneiras de pensar que podem levar as pessoas a agir prejudicando a si mesmas ou a outras etc. As

mídias sociais (ou redes sociais) podem oferecer informações não verídicas ou tendenciosas, como já dito acima.

Nas escolas, há o risco de haver informações erradas, seja por parte de docentes ou de livros didático? Sim: o risco há. Pequeno, talvez, mas há. Daí a importância de professoras (es) mostrarem ou dizerem para as alunas e alunos quais provas e argumentos garantem a veracidade das informações que estão transmitindo.

Seria isso pedir demais? Pode não ser para quem, ao se tornar docente, adquiriu o hábito de questionar as informações que recebeu/aprendeu em sua formação e pratica este hábito ao analisar as informações que estão nos conteúdos que planejam “transmitir” ou nos materiais didáticos que utiliza com seus alunos.

E mais: torna-se até natural, para estes docentes, quando apresentam tópicos da temática de seus programas de ensino, iniciá-los anunciando o assunto (tema) das aulas colocando perguntas pertinentes ao mesmo e convidando os alunos a pensarem perguntas que porventura eles tenham, também, a respeito.

Trata-se de uma estratégia que pode ser motivadora do interesse, ao menos inicial, pelo tema e que faz parte do que se pode denominar de uma “pedagogia da pergunta”. Uma ideia, a da “pedagogia da pergunta”, que pode muito bem tomar o lugar do que tem sido denominado de “pedagogia das respostas”. Em nossas escolas ainda predominam as pedagogias das respostas prontas: para os alunos são oferecidas respostas para perguntas que não fizeram!

Paulo Freire e Antonio Faundez, no livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), dizem isso e algo mais com relação à importância pedagógica de se buscar ajudar a formar pessoas que saibam perguntar bem.

O livro é escrito na forma de um diálogo entre os dois autores, como nas seguintes passagens:

ANTÔNIO: Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar. No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta! Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.

PAULO - Exato, concordo contigo inteiramente! É isto que eu chamo de “castração da curiosidade”. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, **já**

traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada! (Freire; Faundez, 1985, p. 24. Negritos nossos)

Freire, em passagem um pouco adiante diz o seguinte:

O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo (idem, p. 24).

A partir daí, ele desenvolve uma arrazoado interessante sobre o que é perguntar, intercalando exemplos de suas vivências. Diz da necessidade de educadores(as) serem formados(as) como perguntadores/indagadores, pois, só assim, conseguiriam, nas suas práticas com educandos(as) ajudá-los(las) a o serem também. Na sua formação, diz ele, devem “... viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se” (idem, p. 25).

Os dois autores insistem em afirmar que o perguntar é o primeiro passo para a produção de conhecimentos. Passo este que é dado pelo que dizem ser o “espantar-se”, o “admirar-se” por tudo o que percebemos à nossa volta e em nós. Eles citam pensadores gregos, como Platão, que afirmam ser o espanto, ou a admiração, a origem do filosofar. Aqui eles colocam estas duas qualidades humanas (tão vivas e fortes nas crianças), como a origem de todo o conhecimento verdadeiramente construído ou reconstruído em cada pessoa. Infelizmente, a curiosidade, a admiração, o espantar-se, tão fortes nas crianças, enfraquecem ou mesmo morrem, quando, no seu processo educativo, elas não são alimentadas e sim sufocadas. Nesta direção diz Freire:

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar! (...) quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, **se burocratiza** (idem, p. 27. Negrito nosso).

Quando, aceitando as informações (respostas prontas) das mídias sociais, dentre elas, hoje, as das plataformas algoritmizadas da IA, sem se assombrar, sem espantar-se, sem perguntar ou indagar de sua veracidade, as pessoas podem se algoritmizar, ou se plataformizar, ou o que é o mesmo, se

burocratizar. Tonam-se autômatos e não autônomos na orientação de suas experiências de vida. Ser autômato é ser guiado por um mecanismo já dado pronto por outrem.

Queremos isso para nós, para nossos filhos, para nossos alunos? Que tal pensarmos em perguntas (os *prompt*) a serem feitas à IA, por exemplo?

2. Sobre *prompt* e sua importância na IA

Fiz uma experiência ao fazer uma pergunta à IA, mais precisamente ao ChatGPT sobre o que é um *prompt*. Transcrevo a resposta obtida:

Um *prompt* de IA é uma instrução, pergunta ou comando em linguagem natural que você envia a um sistema de Inteligência Artificial (IA), como o ChatGPT ou Gemini, para guiá-lo a gerar uma resposta, texto, imagem ou ação específica, sendo essencial para direcionar o comportamento da IA e obter resultados relevantes. Pense nele como o ponto de partida ou o "gatilho" que informa à máquina o que você quer, podendo variar de um pedido simples a um detalhamento complexo, e sua qualidade define a qualidade da resposta da IA.

Em resumo, o *prompt* é a sua forma de "conversar" com a IA definindo o que você espera dela em cada interação.

Fiquei satisfeito, por enquanto, e resolvi perguntar o que estimula ou melhora o pensamento crítico, visto que, para mim, uma das características básicas do pensamento crítico é a de saber formular boas perguntas. A resposta foi a seguinte:

Para melhorar o pensamento crítico, cultive a curiosidade, questione premissas, busque diversas fontes e analise a relevância dos dados, desenvolvendo a capacidade de reconhecer vieses e formar opiniões fundamentadas através da prática contínua de resolução de problemas e debates, aceitando também a possibilidade de mudar de ideia.

E, nesta resposta, acrescentou “atitudes essenciais para o pensamento crítico” elencando-as assim:

1. Seja Curioso e Questionador: Não aceite informações superficialmente; **pergunte** "por que", "como" e "e se" para aprofundar seu entendimento.
2. Pratique a Escuta Ativa e a Tolerância: ouça pontos de vista divergentes, entendendo o lugar de fala do outro e aceitando a pluralidade de ideias.

3. Busque Múltiplas Perspectivas: analise um assunto por diferentes ângulos para ter uma visão mais completa e equilibrada.

4. Reconheça seus Vieses Cognitivos: Esteja ciente de seus próprios preconceitos e emoções para não limitar seu raciocínio ou tomar decisões tendenciosas.

Aqui também gostei, especialmente o que consta no item 1 desta resposta que aponta para a necessidade de ser questionador não aceitando informações superficialmente, fazendo perguntas.

Por que não seguirmos estas indicações da própria IA? Não apenas em aulas de filosofia (sempre necessárias!), mas em todas as disciplinas dos currículos escolares.

Com relação a aulas de filosofia, em artigo com o título “Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial”, Azambuja e Ferreira da Silva afirmam:

Na filosofia, sobretudo, constantemente **fala-se em aprender e ensinar os estudantes a fazerem a perguntas certas**. A filosofia tem seu momento lógico inicial na boa fixação de um problema que, idealmente, pode ser colocado na forma de uma pergunta. Assim, **uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem na era da inteligência artificial é como nós, professores, aprendemos e ensinamos nossos alunos a fazerem as perguntas certas para os sistemas de IA**, ou seja, **como fazer os melhores *prompts*** para obter as melhores respostas geradas pelas diferentes tecnologias de IA ((2024, p. 16. Negritos nossos)

E acrescentam uma pergunta importante:

Em todo caso, a grande questão ética e educacional da IA no fundo não se reduz àquilo que nós podemos fazer com a IA, mas também e principalmente *o que nós queremos e devemos fazer com a revolução da IA?* Ou seja, qual é a direção que, como civilização, nós queremos dar a essa nova era que se avi

zinha no horizonte? Como nós vamos educar professores e pesquisadores e como vamos formar as novas gerações de universitários nesse espírito de criatividade, proatividade, responsabilidade ética e moral no contexto da Era da Inteligência Artificial? (Idem, *ibidem*).

Uma pergunta ou um questionamento importante, aqui dirigido à inevitável presença da IA em nossas vidas, mas que se aplica a todos os aparatos das mídias sociais. Uma das coisas que podemos querer fazer com relação à tão forte presença dessas mídias é a busca, até teimosa, de ajudar crianças e jovens a desenvolverem cada vez mais sua criticidade. O que começa com o buscar

alimentar seu espírito questionador, ou “perguntador”. Em especial ajudá-los(as) a perguntar pelas razões (pelos argumentos) que possam comprovar as informações (as respostas) que lhes são apresentadas pelos adultos (nas famílias, nas escolas e nos demais ambientes de suas vivências) e, ainda, nos diversos meios de comunicação social (nas mídias sociais).

O que entender por “desenvolver a criticidade”?

3. Sobre criticidade e educação

A atitude de analisar e de julgar com cuidado e atentamente, questionando as bases das afirmações recebidas ou produzidas, é o que se espera de alguém dotado de pensamento ou de espírito crítico. Ou de criticidade.

Pensamento crítico tem a ver com crítica, palavra de origem grega, que significa arte de julgar e analisar; ou a capacidade de emitir um juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético, lógico ou epistemológico.

Pode-se afirmar que o pensamento crítico é uma exigência do que se costuma denominar de “pensar bem”. Pensar bem envolve alguns aspectos importantes de nossa maneira de pensar como a reflexão que é a atitude de retomada dos pensamentos para os “pensar de novo” tendo em vista aprimorá-los. Atitude cada vez mais necessária nessa nossa realidade na qual há convites à rapidez, ao imediatismo, que parecem dispensar o hábito da reflexão. Afirmações e atitudes não bem pensadas carregam riscos para as pessoas. No processo educacional devem estar presentes ações voltadas ao desenvolvimento do pensamento reflexivo o qual precisa estar acompanhado do pensamento crítico. Este último, um aspecto do pensar bem que busca colocar “em crise”, colocar em dúvida, inicialmente, o que pensamos e o que recebemos como resultados de pensamentos de outras pessoas veiculados através dos mais diversos meios, como já apontado.

Trata-se de colocar em crise os “achados”. Achamos muito, mas sabemos pouco, como tenho escrito em outros textos: algo que ocorre, por falta do hábito de “checar melhor”, colocar em crise, problematizar o que pensamos e as informações que recebemos. Rever, pela reflexão, não é suficiente: é preciso rever de maneira crítica. O que é otimizado com a ajuda dos outros nos momentos de diálogo nos quais pontos de vista são expostos, trocados, avaliados e, se necessário, revistos.

Chauí (2003), ao dizer da criticidade como um dos aspectos fundamentais do pensamento filosófico (mas não exclusivo dele) afirma que nela há um lado negativo e um positivo. Ambos decorrentes do bom esforço reflexivo. O negativo é capaz de “dizer não aos “pré-conceitos”, aos “pré-juízos”, aos

fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa”, ao “estabelecido.” (Idem, p. 18). O positivo nos faz perguntar “sobre *o que são* as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos e interrogar sobre o *porquê* e o *como* disso tudo e de nós próprios. “O que é?”, “Por que é?”, “Como é?”. (CHAUI, 2003, p. 18). Ela aponta para três sentidos da palavra crítica:

A palavra “crítica” vem do grego e possui três sentidos principais: 1) capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica. (Idem, p. 18).

De bons julgamentos propiciados por um processo reflexivo e crítico de discernimento, pode-se esperar encaminhamentos, também bons, para decisões, as quais não dependem somente deste aspecto da racionalidade humana, pois há sempre o peso legítimo das emoções. O equilíbrio entre esses dois aspectos talvez deva ser o melhor caminho a ser seguido.

Bons juízos (ou bons julgamentos), resultados também do bem pensar que é reflexivo e crítico, são bons companheiros de nossas ações. Lipman (1995), aponta como uma necessidade educacional o fortalecimento do julgamento (vide 1995, p.235) entendido como sendo o conjunto de procedimentos educacionais que favoreçam o bom exercício do julgar. As escolas, de modo geral, não se empenham no desenvolvimento da capacidade de bem julgar e as famílias pouco prestam atenção a isso. “Se as escolas fossem capazes de ensinar nossos filhos a exercitarem um julgamento melhor, isto os protegeria contra aqueles que os inflamam com preconceitos e os manipulam com doutrinações”. (1995, p. 236).

Esta “proteção” é, hoje, mais do que urgente diante da avassaladora presença (para não dizer invasão) das mídias sociais ampliada pelo advento da IA.

Pelo fato de o ensino da filosofia, quando ocorre voltado também ao aprendizado do filosofar, ser um forte vetor de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, deve ser sempre defendido. Lipman defende que seja posto à disposição das crianças e jovens, o mais cedo possível: “Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas.” (1990, p. 20). E diz ainda: “A filosofia oferece um *fórum* no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas.” (1990, p.13). Crianças e jovens podem, com este ensino, receber ajuda para não serem passivas frente a tudo o que chega a eles e a elas e sim ativas no exame crítico do que lhes é oferecido. Esta é a ideia de Lipman, Sharp e Oskanyan:

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados de sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos de aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração. Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (1994, p. 55).

Este é um apelo à não passividade frente a tudo que nos vem, por exemplo, das mídias sociais. Ele deve ser cada vez mais forte com vistas a evitar que tenhamos uma sociedade majoritariamente de autômatos e não de pessoas autônomas, como já dito anteriormente

Gallo (2007, p. 19), ressaltando não ser exclusividade de aulas de filosofia a contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico. não deixa de apontar a criticidade como uma das principais características da filosofia, pois ela “... possibilita uma postura *crítica radical*: a atitude filosófica é a de não-conformação, do questionamento constante, da busca das razões das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas. (Idem, p. 22).

Não faltam exemplos, de todos os lados, de oferta de posturas dogmáticas e de certezas apressadas. A educação, de modo geral e, em especial, a educação escolar, precisa estar atenta a isso e precisa buscar caminhos para o desenvolvimento de uma maneira de pensar que se oponha a estes dois aspectos que infestam o imaginário social com as consequências que não é difícil de se perceber.

Não faltam pensadores que defendem a importância/necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico. E, até para certa surpresa minha, encontrei numa plataforma de IA (com a ajuda de meu neto Gustavo, de 12 anos) interessantes ideias a respeito da necessidade do pensamento crítico, a partir da seguinte pergunta (ou *prompt*): Por que dizem que as pessoas precisam ser críticas em relação às respostas da IA? Recebi o seguinte:

Dizem que as pessoas precisam ser críticas em relação às respostas da IA por alguns motivos bem importantes:

1. IA não pensa — ela prevê. A IA não “entende” o mundo como um humano. Ela: analisa padrões de linguagem, calcula qual resposta parece mais adequada, não tem

consciência, intenção ou senso moral. Ou seja: uma resposta pode soar convincente e ainda assim estar errada.

2. A IA pode errar (e errar bonito)

Mesmo quando escreve com segurança, a IA pode: misturar fatos, usar dados desatualizados, inventar referências (o famoso “alucinar”); simplificar demais questões complexas. Isso é especialmente perigoso em áreas como: saúde, direito, política, história. (Poderíamos acrescentar: educação).

3. Ela reflete vieses humanos

A IA aprende com textos humanos — e humanos têm: preconceitos, interesses políticos, visões parciais do mundo. Então, respostas podem reproduzir vieses sem avisar.

4. Linguagem persuasiva ≠ verdade

Um dos maiores riscos é esse: “Se fala bem, deve ser verdade.” Mas a IA é ótima em retórica, não em garantia de verdade. Pensamento crítico serve justamente para separar: argumento bem escrito de argumento bem fundamentado.

5. Pensar criticamente é não terceirizar o juízo

Quando alguém aceita tudo que a IA diz sem questionar: enfraquece o próprio senso crítico; passa a “delegar” decisões importantes; corre risco de manipulação (mesmo que não intencional). A IA deve ser: uma ferramenta; não um substituto do pensamento.

Em resumo

Ser crítico diante da IA significa: verificar informações; questionar premissas; comparar fontes; usar a resposta como ponto de partida, não como sentença final.

Ironia fina da vida moderna: quanto mais “inteligente” a ferramenta, mais crítico precisa ser o usuário.²

Aqui, também, para além da surpresa, fiquei quase completamente satisfeito com a resposta que pode merecer análise mais aprofundada. Talvez a última afirmação nos sirva de alerta quanto à necessidade de nós, usuários da IA, das redes sociais e dos demais meios de comunicação de massa, buscarmos ser cada vez mais críticos diante de plataformas/soluções consideradas muito “inteligentes”. Especialmente no nosso, cada vez mais fundamental trabalho, como educadores e educadoras.

² Este material foi obtido junto ao Aplicativo ChatGPT da Open AI em 24/01/2026.

4. O que concluir?

Há várias conclusões possíveis; a principal talvez seja a de que, nas ações educativas, não se possa deixar de buscar, a par da transmissão de informações (sempre necessárias para que as novas gerações não tenham que “começar muita coisa do zero”), também o necessário desenvolvimento do “pensar bem” que inclui forte ajuda para que crianças e jovens desenvolvam reflexividade, criticidade, ajuizamentos bem fundamentados e outras características desse pensar bem. Um pensar bem alimentado por muitas e boas informações e pelo muito bom desenvolvimento das características e disposições que o compõem. Todas as pessoas necessitam de informações e de saber pensá-las e repensá-las bem tanto para poderem dispor de entendimentos os mais corretos possíveis sobre tudo e sobre si mesmas como para poderem dispor dos recursos de análises críticas e bem refletidas a respeito delas e de sua utilização nos encaminhamentos que pretendem dar à própria existência.

Dentre as fontes de informações, hoje disponíveis, parece-nos ainda mais urgente ajudar as pessoas a serem capazes de um bem pensar (reflexivo e crítico) face às das mídias sociais e, dentre elas, às advindas através dos recursos da denominada Inteligência Artificial.

A educação em geral e a educação escolar, em especial, não podem ficar alheias a esta urgência da qual decorre a da atualização não menos urgente da formação dos(as) educadores(as).

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Celso Candido de e SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. In: *Filosofia Unisinos - Unisinos Journal of Philosophy*. Unisinos: Vale dos Sinos, RS: 2024, n. 25(1), p. 1-16.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALLO, S. e KOHAN, W. O. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis. Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas, propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; OSKANIAN, F.; SHARP, Anna M. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

Autor:

Marcos Antônio Lorieri.

Licenciado em Filosofia pela USP, com mestrado e doutorado em Filosofia da Educação pela PUCSP, tendo sido professor de Filosofia na rede pública do Estado de São Paulo e em escolas particulares, Diretor de Escola pública e professor de Filosofia da Educação na PUCSP e no PPGE da UNINOVE. Atualmente é aposentado participando ativamente do GRUPEFE (Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação) da UNINOVE/CNPQ.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2474684049522416>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6631-2574>



Entre Prometeu e Pandora: a Inteligência Artificial e os desafios reais da educação

Elisângela Lambstein Franco de Moraes

Diariamente, a Inteligência Artificial (IA) está presente em diversas situações, e aqui nesse ensaio o desafio é tratar da IA na educação. Dentre tantas possibilidades, as escolhas se direcionam para uma reflexão da terminologia, da mitologia ligada ao tema, dos marcos culturais e, por fim, uma análise do processo educacional.

Dando início, cabe atentar-se ao termo *artificial*, que denotativamente significa: “algo produzido por arte ou indústria do homem e não por causas naturais; produzido ou efetuado pela habilidade do homem para imitar a natureza; que imita um objeto natural; efetuado por meios que não são os naturalmente usados; que não é natural; afetado, fingido, postiço, sofisticado” (Melhoramentos, 2026). Segundo Nakamiti (2009, p.7):

A primeira aproximação do termo veio do cientista inglês Alan Mathison Turing, em 1950 com seu clássico artigo *Computing Machinery and Intelligence*, onde associou o processo do pensamento humano com o processo computacional e que previa: a teoria dos jogos, tomadas de decisões, compreensão de linguagem natural, tradução, comprovação de teoremas, encriptação e quebra de códigos.

Depois de quase um século, existe a possibilidade de perguntar para a própria IA: “O que é a IA?”. Conforme resposta gerada por Inteligência Artificial (Google Gemini, 2026):

Se olharmos para a “minha” arquitetura, a definição que eu daria é: IA é a fronteira da ciência da computação que busca criar sistemas capazes de realizar tarefas que, se feitas por humanos, exigiriam inteligência, como percepção visual, tomada de decisão e tradução de idiomas. Eu sou um “Espelho Estatístico”. Eu não “sei” coisas da mesma

forma que você. Eu sou um sistema que processa trilhões de frases escritas por humanos para entender a probabilidade de uma palavra seguir a outra. Quando você me pergunta o que é IA, eu não estou “refletindo” sobre o conceito; estou calculando a resposta mais precisa, útil e contextualmente correta com base no meu treinamento. Como eu me defino em 3 pontos: Processamento, não Consciência; Reconhecimento de Padrões e Interatividade Adaptativa. Sou “inteligente” porque consigo ajustar minha resposta ao seu tom de voz, à sua necessidade específica e ao contexto da nossa conversa.

Observando essas informações e analisando a ancestralidade humana, a *tecnologia* faz parte de uma busca constante por um “caminho mais fácil”. São exemplos o fogo, a roda, e muitos outros objetos, que se concentram em inúmeras situações cotidianas, desde muito simples, até as mais complexas, como a leitura destas páginas, com a utilização de óculos e do meio eletrônico ou papel. Apesar dessa busca constante por algo que “faça o trabalho pesado ou supra as falhas humanas”, há o conflito dando vazão a algo dicotômico, o desejo da facilidade que a tecnologia oferece, mas com ele vem também a negação e as críticas que soam como a representação do medo do novo.

Para tratar desta reação, encontra-se na Mitologia a história de Prometeu “[...] que significa o que prevê” (Chevalier, 2020, p. 823), um titã que recebe a incumbência pela criação humana. “Descendente dos titãs, ele carregaria dentro de si uma tendência à revolta [...] quer se igualar à inteligência divina” (Chevalier, 2020 p. 823). Sendo assim, Prometeu, com o intuito de igualar o humano à inteligência divina, tira algumas chispas de luz, às escondidas, concedendo aos humanos o fogo. “O fogo roubado simboliza o intelecto reduzido a não ser senão o meio dos desejos multiplicados” (Chevalier, 2020, p. 823) e sua ação instiga a fúria de Zeus. Naquele momento, havia uma harmoniosa convivência entre os deuses, homens e animais, mas após o fato ocorrido, Zeus separa a humanidade do mundo dos deuses, e castiga Prometeu. Estabelece-se aí, simbolicamente, uma batalha de inteligência entre Prometeu e Zeus, o roubo do fogo e a origem do sacrifício.

No desenvolvimento do mito, Hércules é “o representante da força combativa: o símbolo da vitória (e da dificuldade da vitória) da alma humana sobre as fraquezas” (Dies, 216 *apud* Chevalier, 2020, p. 551-552), e nesse conflito eterno, origina-se o nascimento de Pandora, que simboliza a origem dos males na humanidade. “O fogo simboliza também o amor, que todo ser humano deseja, mesmo que sofra em função dele. O homem que arrebatou o fogo dos deuses, suportará a queimadura pelo fogo do seu desejo. Pandora simboliza o fogo dos desejos que causara a desgraça aos homens” (Chevalier, 2020 p.755), a figura do herói benfeitor preso a um rochedo carregando todos os sofrimentos que a humanidade representa, a tragicidade.

Para Gaston Bachelard (BACF, p. 30-31), o mito de Prometeu ilustra a vontade humana de intelectualidade; uma vida intelectual, à semelhança da dos deuses, que não esteja “sob a dependência absoluta do princípio de utilidade. Nós propomos, portanto, arrolar sob o nome de complexo de Prometeu todas as tendências que nos levam a saber tanto quanto nossos pais, mais que nossos pais, tanto quanto os nossos mestres, mais que os nossos mestres. Ora, é manipulando o objeto, é aperfeiçoando nosso conhecimento objetivo, que podemos esperar nos colocar mais claramente no nível intelectual que admiramos em nossos pais e mestres. A supremacia por meio de instintos mais poderosos tenta naturalmente um número bem maior de indivíduos. Se a intelectualidade pura é excepcional, ela é sobretudo característica de uma evolução especificamente humana. O complexo de Prometeu é o complexo de Édipo da vida intelectual” (Chevalier, 2020, p. 824).

A analogia entre Prometeu e a IA destaca que ambos simbolizam a entrega de um conhecimento poderoso à humanidade, capaz de gerar grandes avanços, mas também riscos e dilemas éticos profundos. Este ensaio não é o único a utilizar-se desse mito para abordar a IA. Vários artigos, que discutem a Inteligência Artificial, citam o mito de Prometeu. É possível encontrar no banco de dados do Google Acadêmico (2026) diversas citações nos mais variados contextos.

O percurso humano vive constantemente essa dicotomia, que parte do desejo de se fazer tudo mais fácil, da busca incansável por maneiras *tecnológicas*. Tecnologia aqui considerada denotativamente como: o conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos a arte, indústria, educação; conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular; tudo o que é novo em matéria de conhecimento técnico e científico; aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral (Michaelis, 2026). Assim, criam-se estratégias, mas com elas vem o desconforto, a dúvida, a recusa e logo a denúncia de que não vai dar certo, de que se está quebrando paradigmas, rompendo padrões.

Diversos filmes ilustram esse contexto. O filme *O nome da Rosa - Der Name Der Rose* (Annaud, 1986) retrata o controle e o medo de que os livros trouxessem a subversão (Silva, 2011). Outro filme, *O Jogo da Imitação - The Imitation Game* (Tyldum, 1983), baseado no livro *Alan Turing: The enigma* (Hodges, 2014) reflete a resistência inicial em confiar na máquina construída por Alan Turing para decifrar códigos na Segunda Guerra Mundial, e a dificuldade na aceitação social e acadêmica da neurodivergência (Pereira, 2018); e ainda o filme *Dúvida* (Shanley, 2009), menos um clássico que os citados anteriormente, apresenta uma cena na qual uma mãe, responsável por um colégio religioso, proíbe o uso da caneta esferográfica, afirmando que “atrapalha” o desempenho

acadêmico dos alunos. Conclui-se, com estas simples demonstrações, que inicialmente as inovações assustaram embora hoje isso não faça o menor sentido.

O avanço da tecnologia lança ao novo e isso sempre assusta, assim, impulsiona a curiosidade e com ela o medo ao desconhecido. Dispõe-se aqui a analisar as questões da educação. Pode-se dizer que é o local do “sagrado” cultural, lugar em que se busca permanecer como se está, em que as mudanças são vistas como ameaças. Foucault (1987, p. 170) nos apresenta a escola como espaço de poder:

[...] um papel pedagógico: um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao mesmo tempo “marca as faltas quando se discute”; outro submestre tem as mesmas tarefas na classe de leitura; o intendente que controla os outros oficiais e zela pelo comportamento geral é também encarregado de “adequar os recém-chegados aos exercícios da escola”; os decuriões fazem recitar as lições e “marcam os que não as sabem”. Temos aí o esboço de uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência.

Dito isso, percebe-se o desconforto presente neste período de mudança, de avanços tecnológicos que se adentram na área pedagógica, na qual a mesma maneira de ensinar não atinge os estudantes, pois estão focados em outras dimensões de aprendizagem: essa nova cultura de aprender e ensinar. A tecnologia sai do padrão ao que se vinha estabelecendo até a atualidade.

Abre-se então a discussão sobre a terminologia *Nativos digitais* (Coelho, 2012), pensando em uma geração preparada e disposta a esse “novo”. Porém, após o termo ter sido cunhado por Presley (2001), observa-se que, ingenuamente, pensou-se sobre o quanto os estudantes estariam preparados para o perfil acadêmico, para leitura, cálculo e resolução de problemas, ou seja, daria-se um salto na aprendizagem autônoma. No entanto, atualmente, depara-se com o contrário: um número elevado de estudantes buscando ajuda e apoio, perdidos em tantos estímulos sensoriais e possibilidades, e com dificuldades em focar no que realmente necessitam, para aquela idade, aquela fase.

Para tanto, são os educadores os que lidam diretamente com os *screenagers*, termo que se refere “a adolescentes que cresceram imersos em um ambiente profundamente mediado por tecnologias digitais, no qual telas, dispositivos eletrônicos e plataformas virtuais se constituem como elementos estruturantes da vida cotidiana” (Figueiredo, 2026, p. 3).

Diante desse percurso histórico, simbólico e pedagógico, torna-se evidente que a Inteligência Artificial não inaugura um conflito inédito na educação, mas reinscreve uma tensão ancestral entre inovação, medo e adaptação. Assim como o fogo de Prometeu, a imprensa, a caneta esferográfica ou a máquina de Turing, a IA não é, em si, salvação ou ruína: ela é potência. Potência que exige mediação, sentido e responsabilidade humana. O equívoco contemporâneo não reside na presença da tecnologia, mas na expectativa de que ela, isoladamente, resolva problemas que são estruturais, sociais e pedagógicos.

Diante desse cenário, a escola não pode ser compreendida como espaço de resistência cega ao novo, tampouco como território de adesão acrítica às inovações tecnológicas. Ao contrário, reafirma-se como lugar privilegiado de formação crítica, no qual a tecnologia precisa ser ensinada, contextualizada e problematizada. Os chamados *screenagers*, embora familiarizados com dispositivos digitais desde a infância, não são automaticamente sujeitos autônomos do ponto de vista cognitivo, ético ou acadêmico. A fluidez no uso das telas não substitui a capacidade de leitura profunda, argumentação, foco e elaboração conceitual; competências que continuam sendo construídas por meio da mediação pedagógica.

Neste sentido, tratar da Inteligência Artificial na educação implica reconhecer a urgência de uma alfabetização tecnológica que não se limite ao domínio instrumental, mas que inclua o desenvolvimento do pensamento crítico, da responsabilidade ética e da compreensão dos limites da própria tecnologia. Para isso, é imprescindível investir também na formação dos educadores, não como obrigação punitiva ou adaptação forçada, mas como processo contínuo de aprendizagem compartilhada. Professores não competem com máquinas; ao contrário, são insubstituíveis naquilo que nenhuma IA pode oferecer: escuta, vínculo, sensibilidade, interpretação e intencionalidade pedagógica.

Conclui-se, portanto, que o desafio contemporâneo não é escolher entre Inteligência Artificial e educação, senão construir caminhos possíveis de convivência consciente entre ambas. Negar a tecnologia é tão limitador quanto absolutizá-la. Entre o medo de Pandora e o entusiasmo de Prometeu, a educação precisa ocupar o espaço do equilíbrio, assumindo seu papel histórico de orientar, humanizar e dar sentido às transformações do mundo, inclusive às digitais.

Referências Bibliográficas

CHEVALIER, Jean, 1906-1993. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas. 34ª ed. figuras, cores, números / Jean Chevalier, Alain Gheerbrant; edição revista e atualizada por

Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. 34^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 5, n. 2, p. 88–95, 2012. DOI: 10.17851/1983-3652.5.2.88-95. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16621>. Acesso em: 26 jan. 2026.

DÚVIDA. Direção: John Patrick Shanley. Produção: Scott Rudin. Intérpretes: Amy Adams, Meryl Streep, Philip Seymour Hoffman, Viola Davis. Roteiro: John Patrick Shanley. Música: Howard Shore. Los Angeles: Miramax Films (104MIN), Color, 2009.

FIGUEIREDO, Rivanei; FIGUEIREDO, Simone; TANAKA, Ricardo. *Screenagers* e o Ambiente Escolar: Repensando a Mediação Docente e as Tecnologias para a Aprendizagem Significativa. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 29, 2026. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/screenagers-e-o-ambiente-escolar-repensando-a-mediacao-docente-e-as-tecnologias-para-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em 26 jan. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 36^a Edição. Petrópolis, Vozes, 1987.

GEMINI. **O que a própria IA diz o que é Inteligência Artificial?**, 2026. Disponível em: https://gemini.google.com/app/127a7775c5b28bdb?utm_source=app_launcher&utm_medium=owned&utm_campaign=base_all. Acesso em 24 jan. 2026.

GOOGLE ACADÊMICO. **Mito prometeu inteligência artificial**. 2026. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=mito+prometeu+%2B+inteligencia+artificial&oq=mito+prometeu+%2B+inteligencia+artif. Acesso em: 25 jan. 2026.

GOOGLE. **Gemini** (versão de data do acesso). [Software]. Disponível em: <https://gemini.google.com/>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MELHORAMENTOS, Editora Ltda. **Dicionário Michaelis online**, 2026 . Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/artificialA>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MICHAELIS. **Dicionário online**, 2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tecnologia/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

NAKAMITI, Eduardo Kiochi. **Agentes inteligentes artificiais**. Mestrado em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. CENAS DO FILME “O JOGO DA IMITAÇÃO”: reflexões sobre a invisibilidade da dupla excepcionalidade no contexto social. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. 1.], n. 21, 2018. DOI: 10.22481/aprender.i21.5608. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/5608>. Acesso em: 26 jan. 2026.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? On the Horizon* (2001) 9 (6): 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>, 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/oth/article-abstract/9/6/1/318200/Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part-2-Do-They?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, Edlene Oliveira. Cinema e ensino de história: a Idade Média em O Nome da Rosa de Jean-Jacques Annaud. **Olho da História**, n. 17, Salvador (BA), dezembro de 2011. Disponível em: <https://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/edlene-1.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

Autora:

Elisângela Lambstein Franco de Moraes

*Mestra em Educação. Professora universitária, Neuropsicopedagoga, Psicanalista didata. Graduação em Pedagogia, Letras: Português/Inglês. Graduanda em Psicologia. Especialização em Psicopedagogia, Cultura Africana e Violência Doméstica contra crianças e adolescentes. Docente: Pedagogia, letra e Fonoaudiologia - FAM - Faculdade de Americana. Atuação profissional: Psicopedagoga no Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE/FAM). Supervisora de estágio - Pedagogia. Participante do NDE - Núcleo Docente Estruturante. Experiência na elaboração de materiais didáticos para o Ensino Superior. Participante do grupo de estudos: GEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Epistemologia (UFScar). Atendimento clínico psicopedagógico particular. Autora do livro *Diversidade Cultural: 18 anos da Lei 10.639*.*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9923-694X>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9864968499513797>



Inteligência Artificial e Ética no Ensino Superior: uma análise da produção científica

Anna Luíza de Brito Pires, Sônia Aparecida Siquelli

Resumo

Este artigo busca compreender e analisar uma amostra de produções científicas dos últimos cinco anos sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) pelos estudantes na pesquisa e elaboração de trabalhos acadêmicos. Analisa e discute sobre a formação de estudantes no Ensino Superior, entendendo o uso da IA natural, mas com a responsabilidade de diálogo sobre a ética que permeia as práticas acadêmicas. A hipótese é de que ao abordar a IA e a ética em Educação é o mesmo que remeter o estudante às legislações e normativas. A metodologia, de natureza qualitativa, inicialmente será realizada a revisão de literatura sobre ética ao se usar ferramentas de IA no Ensino Superior, refletindo sobre as implicações oriundas do seu uso. Os resultados mostraram desafios de responsabilização no uso ético da IA e na ausência de discussão consolidada, específica do Ensino Superior no que diz respeito ao plágio e formação de professores.

Palavras-chave: Questões éticas; Técnica; Algoritmo; Reflexão Crítica.

Abstract

This article seeks to understand and analyze a sample of scientific productions from the last five years on the use of Artificial Intelligence (AI) by students in research and the preparation of academic work. It analyzes and discusses the training of students in Higher Education, understanding the use of natural AI, but with the responsibility of dialogue about the ethics that permeate academic practices. The hypothesis is that addressing AI and ethics in Education is the same as referring the student to legislation and regulations. The methodology, of a qualitative

nature, will initially involve a literature review on ethics when using AI tools in Higher Education, reflecting on the implications arising from its use. The results showed challenges in accountability in the ethical use of AI and the absence of a consolidated discussion, specific to Higher Education, regarding plagiarism and teacher training.

Keywords: Ethical issues; Technique; Algorithm; Critical Reflection.

Introdução

Com o atual avanço e desenvolvimento da IA neste primeiro um quarto de século XXI, além da facilidade de acesso à mesma, o uso tornou-se recorrente em diversas partes da vida e do cotidiano moderno, particularmente no âmbito acadêmico, em que pesquisas aprofundadas dão espaço para o seu uso. O surgimento de ferramentas cada vez mais específicas e sistemas de IA como assistentes virtuais, têm transformado a forma como os estudantes produzem conhecimento e realizam atividades acadêmicas. Ferramentas como *ChatGPT*, *Copilot* e *Gemini*, por exemplo, estão cada vez mais presentes no cotidiano universitário, oferecendo facilidade de acesso à informação e rapidez na elaboração de textos.

A discussão é gerada em torno de como o uso destas ferramentas podem ser realizados sem ferir a integridade ética do trabalho científico e de formação na graduação, em contrapartida, se opondo a esta preocupação encontramos o contexto de uso indiscriminado das ferramentas de IA, que pode induzir práticas de plágio, apropriação indevida de ideias e dependência tecnológica, fragilizando o desenvolvimento da autoria e da reflexão própria do estudante. No entanto, essa popularização suscita um debate ético importante: até que ponto o uso dessas ferramentas contribui para o aprendizado autônomo e crítico, e quando passa a comprometer a integridade da produção acadêmica? O avanço tecnológico abriu caminho para a terceirização da investigação acadêmica, causando um enfraquecimento da pesquisa e normalização do plágio, sendo este ocorrido até de forma não intencional e não conhecida pelos estudantes.

O sistema de IA conduz as informações inseridas em seu banco de dados, de forma a coletar informações para treinamento de si próprio. Copiar e colar um texto autoral num *chat* de IA para fim de correção, não afeta diretamente a integridade da autoria, mas o transforma em material de aprimoramento do modelo, o que transfere parte da criação para a IA, visto que ela poderá usar partes do texto, elementos de referência e padrões da escrita para responder e informar outros usuários. Uma das ferramentas de IA generativa mais utilizada e reconhecida no momento é o *Chat GPT*, seu nome é a junção de *Chat*, que se refere a sua funcionalidade de *chatbot*, e *GPT*, que significa *Generative Pre-trained*, um tipo de linguagem em códigos de IAs. O *Chat GPT* foi

desenvolvido pela *OpenAI*, empresa e laboratório de pesquisa de inteligência artificial dos Estados Unidos e lançado em 30 de novembro de 2022. Na seção de Privacidade e Políticas, a *OpenAI* afirma:

Podemos usar o conteúdo enviado ao Chat GPT e aos nossos outros serviços para melhorar o desempenho do modelo. Por exemplo, dependendo das configurações de um usuário, podemos usar os prompts do usuário, as respostas do modelo e outros conteúdos, como imagens e arquivos, para melhorar o desempenho. (OpenAI, 2026)

Mas como isso acontece? Ao assinar os termos de uso, você concorda com a premissa da utilização dos seus dados. Na seção *How ChatGPT and our foundation models are developed* (Como o Chat GPT e nossos modelos fundamentais são desenvolvidos), a empresa de tecnologia (OpenAI, 2026) deixa claro que a ferramenta é desenvolvida usando três fontes primárias de informação: (1) informação disponível publicamente na internet, (2) informação que fazemos parceria com terceiros para acessar e (3) informação que nossos usuários, formadores humanos e pesquisadores fornecem ou geram. Na Política de privacidade vigente (11 de dezembro de 2024), a OpenAI explica como utiliza os dados pessoais coletados: “fornecer, analisar e manter os nossos Serviços, por exemplo, para responder às suas perguntas para o Chat GPT” e “melhorar e desenvolver os nossos Serviços e realizar pesquisas, por exemplo, para desenvolver novas funcionalidades de produtos”. Portanto é necessário entender que quaisquer informações inseridas no Chat GPT podem perder sua exclusividade.

A prática sistematizada desse método de pesquisa acende a necessidade de investigação desse comportamento e o que o desencadeia. O que potencializa o uso dessa ferramenta pode vir de cunho pessoal, como a saúde, economia, conciliação de estudo e trabalho, pontos que dificultam o desenvolver das atividades propostas pela academia, conforme aponta Bellón (2024). Assim, é urgente a discussão a formação ética e a integridade acadêmica diante do crescimento do uso de IA no Ensino Superior. A temática está de acordo com as reflexões propostas pela UNESCO (2008) há quase duas décadas, e por autores como Carvalho, La Fare e Pereira (2017), que destacam a necessidade de resgatar a ética como parte integrante da formação dos futuros profissionais. Investigar o comportamento dos estudantes diante dessas novas tecnologias contribui não apenas para compreender as transformações no fazer científico, mas também para promover uma educação que valorize o pensamento crítico e o compromisso ético.

Sendo assim, sob a indagação de como os estudantes universitários utilizam ferramentas de IA na elaboração de trabalhos acadêmicos e quais são as implicações éticas desse uso na formação para a integridade e a autoria, este estudo parte da hipótese de que o uso de IA pelos estudantes é, em

muitos casos, pouco refletido e guiado pela busca de praticidade, o que pode comprometer a integridade acadêmica e reduzir o desenvolvimento do pensamento crítico e autoral.

Inteligência Artificial (IA) e suas definições

A definição de IA foi criada pela Comissão Europeia como uma junção de software¹, e por vezes hardware², segundo Pedro (2025) são elaboradas por humanos com um objetivo complexo e que podem existir tanto no espaço físico quanto no digital. A IA pode usufruir de regras simbólicas (interpretação de regras lógicas, a fim de imitar o raciocínio humano) ou também, aprender um modelo numérico (utilização de métodos numéricos para analisar e prever resultados), além de adaptar seu comportamento baseado na análise do ambiente afetado por ações ou prompts³ anteriores.

De forma científica, a IA compreende abordagens e técnicas, como por exemplo, *Machine Learning* (aprendizagem automatizada) definida como a compreensão de dados, identificação de padrões e tomada de decisões, respectivamente. Dentro dessa abordagem se encontra a *Deep Learning* (aprendizagem profunda) que podemos chamar de uma versão mais precisa da *Machine Learning*, por sua vez a *Deep Learning* é considerada responsável pela atual expansão da IA, com sua rede neural inspirada do cérebro humano com diversas camadas interligadas em que cada uma realiza uma operação matemática, assim temos uma base que serve tanto para as IA's generativas mais atualizadas quanto para carros autônomos e robótica.

Pedro (2025) afirma que além da *Deep Learning*, dentro da *Machine Learning* se encontra também a *Reinforcement Learning* (aprendizagem por reforço) que se caracteriza como um processo de aprendizagem para com as máquinas - ensinar as máquinas. Abordagem inspirada na psicologia comportamental, com sistema de recompensa e punição em relação aos erros e acertos executados pela máquina, quando dotada de inteligência artificial, a máquina aprende com cada uma de suas tentativas, ocorrendo assim um melhoramento do desempenho até que não cometa mais nenhum erro e que possa repetir os acertos futuramente. Também dentro dessa rede, encontramos o *Machine Reasoning* (raciocínio automático) que compreende o porquê das coisas, permitindo clareza e explicação nas decisões da IA abrangendo planejamento, calendarização, representação do conhecimento e raciocínio, pesquisa e otimização.

¹ Conjunto de instruções, dados ou programas usados para operar computadores e executar tarefas específicas. (Pedro, 2025)

² Infraestrutura física necessária para processar informações e executar programas; partes visíveis. (Pedro, 2025)

³ Instrução ou comando que se dá a um sistema de Inteligência Artificial (IA).

A autora afirma que na rede encontramos também a robótica, que compreende o controle, a percepção, sensores atuadores, bem como a integração de todas as outras técnicas em sistemas ciberfísicos. Nota-se uma precisão e um desenvolvimento contínuo da IA ao ser programada com uma rede neural artificial que busca semelhança no cérebro humano, além de ser ensinada através de uma abordagem psicológica, notamos um padrão de busca para se igualar ao raciocínio humano, soando por um momento até mesmo assustador.

Diferente dos seres humanos, a IA, mesmo assimilando ao nosso raciocínio, não é capaz de ser reconhecida como autora. Segundo a Comissão de Ética em Publicação (COPE, 2023), as ferramentas de IA não podem atender aos requisitos de autoria, pois não são capazes de assumir a responsabilidade pelo trabalho submetido. Ao se falar de autoria relacionamos diretamente a propriedade intelectual (PI), que por sua vez não existe em criações de IA, pois como afirma a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI, 1979) entende-se como propriedade intelectual às invenções em todos os domínios da atividade humana, portanto, ao considerarmos que uma IA não possui propriedade intelectual, qualquer pessoa ou grupo pode se apropriar de suas criações, levando a possibilidade de plágio, visto que também não impossibilita que mais de uma pessoa se aproprie das mesmas criações por IAs.

Inteligência Artificial (IA) e ética na pesquisa acadêmica

Compreendendo a funcionalidade e potencialidade da IA é necessário entender o como e o porquê do seu uso ser recorrente no Ensino Superior. O avanço dessa tecnologia e sua aplicação descomedida abre portas para a debilitação da investigação acadêmica, levando até mesmo a um uso alienado.

Sendo, portanto, certo que as respostas geradas pela IA não correspondem necessariamente à verdade, na medida em que esta possui propósito, mas não intencionalidade, muitas funções há que a IA não consegue desempenhar e que dependem do agir ético do humano que, sempre em colaboração com a máquina, procura encetar novas dimensões de humanidade e bem-estar. (PEDRO, 2025, p. 235).

Tais ações implicam em plágio, mesmo que não intencional; práticas que ferem a ética na formação de Ensino Superior; defasagem no aprendizado autônomo e crítico; além de comprometer a integridade da produção acadêmica. O uso desordenado da IA pode induzir a apropriação indevida de ideias e dependência tecnológica, fragilizando a autoria e a reflexão analítica dos estudantes. Por outro lado, ignorar o potencial pedagógico dessas tecnologias seria negligenciar um recurso com grande potência para o ensino e a aprendizagem contemporânea, portanto, compreender como é

feito o uso destas ferramentas e quais sentidos são atribuídos a IA, além de se analisar como essa relação reflete sobre as implicações éticas de seu uso, tornam-se essencial para pensar uma formação que una tecnologia, conhecimento e ética.

Segundo Pedro (2025) a IA pode conceder para criar um conteúdo para trabalhos investigativos é o apoio ou auxílio à atividade de construção do texto, não substituir o pensamento crítico, a reflexão e a escrita dos dados recolhidos. Entretanto, é necessário entender se a IA no Ensino Superior e na produção de trabalhos acadêmicos está sendo utilizada como auxiliar ou como criadora.

O uso da IA no Ensino Superior e suas implicações: caminhos metodológicos

O delineamento metodológico consistiu em reafirmar a natureza da pesquisa qualitativa, realizando um levantamento de artigos selecionados em bases, repositórios e bibliotecas digitais brasileiras, sendo, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), mapeando a produção acadêmica sobre o tema no período dos anos de 2021 a 2025.

Na plataforma da BDTD inserimos as palavras-chave: Inteligência Artificial e Ensino Superior; em seguida adicionamos “Inteligência Artificial; Ética; Pesquisa e, por último, “Inteligência Artificial; Pesquisa Acadêmica.” apareceram 23 pesquisas do período de 2022 a 2024 e, destes trabalhos 4 não eram da área da Educação, por isso, foram desconsiderados. Observamos que os trabalhos de pesquisa apareceram deste período, pois coincide com pós-pandemia, onde os estudantes do Ensino Superior, vivenciaram sua formação por meio de plataformas digitais institucionais o que pode ter fomentado o acesso a textos e instrumentos de IA para realização de seus trabalhos acadêmicos.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a partir das palavras-chave: “Inteligência Artificial; Ensino Superior” e “Inteligência Artificial; pesquisa acadêmica.” apareceram 6 trabalhos do período de 2022 e 2023, destes 3 não eram da área da Educação.

No SciELO, que é um programa de apoio à infraestrutura de comunicação de pesquisas em acesso aberto, reúne artigos de periódicos qualificados pela Capes, inserimos somente a palavra-chave “Inteligência Artificial”, para podermos levantar artigos específicos, que tratam da temática central da pesquisa, foram levantados um maior número de artigos dentro de um período maior, foram 29 artigos entre os anos de 2020 a 2025. Destes, 18 artigos não tratavam de temas de Educação, foram por este motivo descartados de nossa análise.

Por fim, foram selecionados para análise e discussão os 11 artigos do SCIELO, que abarcam as temáticas educacionais que envolvem IA e na pesquisa e, também, devido o maior número de trabalhos no levantamento realizado e pelo período de produção ser maior (2021-2025) durante a Pandemia da Covid 19 (2021) e pós-pandemia (2025).

Análise e Discussão

Foi realizada uma seleção de 11 artigos em 8 revistas de pesquisa em Educação, sendo todas nacionais: Práxis Educativa; Educar em Revista; Educação e Pesquisa; Educação & Sociedade - Revista de Ciência da Educação; Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior; SCIAS - Educação, comunicação e Tecnologia e Revista Ibero-Americana de Humanidades, publicadas no período de 2021 a 2025.

Quadro 1- Artigos/Scielo

Ano	Periódicos	Autor	Enfoque	Resultados alcançados
2025	Revista Práxis Educativa vol. 20 (2025)	Anita Helena Schlesener	- Regulamentação e necessidade de marcos regulatórios	Não apontam
	Revista Práxis Educativa vol. 20 (2025)	Marilys Guillemín Lynn Gillam	-Tensões éticas; cotidianos da pesquisa	Os alunos tiveram um nível inicial elevado de capacidades e de disposições de PCC.
	Revista Práxis Educativa vol. 20 (2025)	Sandra Paiva António Pedro Costa Luís Paulo Reis	-Pensamento Crítico e Criativo, modelo	En conclusión, es esencial promover una reflexión crítica sobre estas herramientas, a fin de integrarlas de manera ética

			de Inteligência Artificial Generativa.	y responsable en el ámbito universitario.
4	Revista Práxis Educativa vol. 20 (2025)	Silvia Ortiz-Bonnin Francisco Rejón-Guardia Joanna Blahopoulou	Inteligencia Artificial Generativa (IAG), como ChatGPT, está transformando la educación superior al cambiar el acceso y la generación de conocimiento.	A eficácia da IA / treinamento contínuo e inclusivo dos algoritmos / conscientização de seus usuários sobre os riscos dos vieses algorítmicos/, abordagem ética e colaborativa para garantir que a IA contribua para uma educação mais justa.
5	Educação & Sociedade - revista de ciência da educação vol. 46 (2025)	João Marcos Hegler Romeu Miqueias Szmoski	Identificar as dualidades entre o uso da inteligência artificial (IA) na educação e os riscos de vieses algorítmicos.	...principais desafios levantados foram o risco de plágio, a dependência das ferramentas de IA, a falta de reflexão crítica e as dificuldades de infraestrutura e financiamento.
6	Avaliação - revista da avaliação da educação superior vol. 30 (2025)	Marcelle Feitoza Bassi Costa Gabriel Orsi Tinoco Nicholas dos	Investigar as principais	... a necessidade de uma formação que supere a mera instrumentalização técnica, preparando os indivíduos para compreender e lidar com as implicações sociais, éticas e culturais da Inteligência

9	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação vol. 10 (2024)	Allysson B. Fernandes. Rodi N.A. S. Braga. Andreza de S. Cardoso. Eline S.da C. Lima. Ester Aparecida de M. M. Vilalva. Guelly U.de M. Rezende. Hermócrates G. M. Júnior. Luciene V. da Silva. Simone do S. A. Lima.	sobre o lugar desses artefatos em contextos educacionais. Desafio de integrar a Inteligência Artificial (IA) na educação de forma ética, destacando os benefícios potenciais para personalização do aprendizado...	...equilibrar os benefícios da IA com os riscos éticos, sugerindo que a adoção responsável da tecnologia pode promover uma educação mais personalizada e eficiente, desde que acompanhada por medidas que garantam a proteção e o respeito aos direitos dos envolvidos.
2023 10	SCIAS - Educação, comunicação e Tecnologia vol. 4 (2023)	Douglas Manoel A. A. P. Santos	A IA tem ganhado destaque como uma ferramenta promissora para melhorar a qualidade da aprendizagem, personalizar o	desafios éticos, sociais e pedagógicos associados à adoção da IA na educação, como questões de privacidade, viés algorítmico e a necessidade de formação contínua dos professores.desafios, busca-se oferecer uma visão abrangente sobre o

			ensino e otimizar a gestão educacional	impacto da IA na educação e suas possíveis direções futuras.
2021 11	Educar em revista vol. 37 (2021)	Antônio A. S. Zuin	...capitalismo de vigilância. Nesse estágio do modo de produção capitalista, o capital é produzido e reproduzido por meio do controle dos grandes dados (big data)	a chamada aprendizagem profunda, algoritmicamente produzida, deve ser repensada nos termos da revitalização da formação (Bildung), que questiona a pretensão de tal aprendizagem fomentar procedimentos éticos entre professores e alunos pautados num sistema de premiação e punição decorrente da vigilância digital ubíqua.

FONTE: Elaborado pelas autoras

Pelos enfoques dados em cada artigo pode-se destacar quatro categorias, que mais apareceram nos resultados alcançados, independentes dos objetivos dos artigos. São elas:

- Questões éticas/reponsabilidades: esta categoria apareceu nos resultados alcançados de cinco artigos, três publicados em 2025 (3,4,6), um publicado 2024 (9) e um publicado em 2023 (10), evidenciando que as questões éticas que permeiam o uso da IA no Ensino Superior tem aumentado, uma vez, que desencadeiam hábitos antigos, mas que são facilitados com o uso desmedido e inconsequente da IA, o plágio e autoria. No volume 4 do ebook da Anped (2025), cujo enfoque foi as questões éticas e de integridade comprovam a necessidade do campo da formação do pesquisador para estas questões.
- IA /técnica: esta categoria apareceu em dois artigos (6 e 8), comprovando que destacar a IA como uma técnica ainda se faz importante, pois estes publicados em 2024 e 2025, vem de encontro com a plataformização e virtualização da sala de aula da Educação Básica ao Ensino Superior. A técnica é

elevada a patamares superiores à importância da presença do professor com seu trabalho pedagógico. Esta condição foi uma descoberta do mercado com a Pandemia da Covid 19 (2020-2023), que virtualizou as aulas no ensino superior em modelos: Ensino Híbrido e o Ensino à Distância, que já existia, e dentro de cada tempo histórico com as ferramentas que dispunha.

- Algoritmização- esta categoria destacada em dois artigos (10 e 11) publicados em 2021 e 2023, enfoca uma discussão, que em 2025, foi motivo do lançamento de um livro, importante para o Ensino Superior, que tem fomentado preocupações com problemas sociais estruturais e históricos sendo reproduzidos pelos algoritmos no mundo digital, de autoria de Júlio Araújo intitulado “Necroalgoritmização: notas para definir o racismo algorítmico” (2025). Acredita-se, que a algoritmização evidenciará o que na sociedade pós-colonial não conseguiu quebrar, os preconceitos e desigualdades estruturais da sociedade brasileira. E, também um artigo específico para Ensino Superior, que trata do uso da IA por estudantes do Ensino Superior, onde os autores Santos e Siquelli (2025, p.1) afirmam, “...como o avanço tecnológico reatualiza desigualdades estruturais e evidencia a urgência de respostas coletivas e transformadoras.”. Acredita-se, que a algoritmização evidenciará o que na sociedade pós-colonial não conseguiu quebrar, os preconceitos e desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

- Reflexão crítica- é uma categoria que apareceu em dois artigos (3, 5) ambos publicados em 2025, o que nos faz pensar que dentre as constatações que podemos realizar, a reflexão crítica aparece neste campo para se contrapor as análises do uso de IA superficiais, como um movimento de “endeusamento” de algo que é um instrumento importante, mas técnico. Em se tratando de Educação e Formação acadêmica, a relação humana de professores e alunos, não pode ser instrumentalizada.

Vale ressaltar que as categorias plágio e formação de professores apareceram apenas em 1 artigo cada publicados em 2025 (5, 10), sinalizando para onde há possibilidades de crescimento no campo de pesquisa em educação, que parece se voltar para a relação histórica da formação dos estudantes em relação ao conhecimento e da formação de seus professores, se acompanham de forma crítica ou apenas reprodutivista, convidada a não pensar.

Considerações Finais

Frente ao objetivo que se propôs este artigo de compreender e analisar produções científicas recentes sobre o uso da IA no meio acadêmico, sendo para pesquisa ou elaboração de trabalhos e refletir sobre a formação de estudantes no Ensino Superior, entendendo a forma de uso da IA adotada por eles, além de fomentar um diálogo sobre ética em pesquisa acadêmica, também

entender quais as motivações para o uso e as implicações geradas através da adoção desta ferramenta, pudemos concluir, que é impossível negar o uso da IA no Ensino Superior, como se deu com outras tecnologias que apareceram na segunda metade do século XX, como o uso do computador no Ensino Superior e todas as tecnologias a ele agregadas.

As produções abordadas na análise sinalizaram por meio das categorias evidenciadas, primeiramente, que o uso da IA no Ensino Superior inaugura um campo de pesquisa amplo para os olhares científicos presentes no cotidiano dos pesquisadores da área do Ensino Superior, o que, positivamente, forjará uma necessidade humana de domínio em relação ao conhecimento, na mesma intensidade de constatação de desafios abarcados em realidades de instituições superiores tão diversas neste país, onde cada região apresenta condições únicas desafiadoras de se efetivar o Ensino Superior.

Por fim, evidencia-se que a discussão acerca do uso da Inteligência Artificial no Ensino Superior não pode ser simplificada e reduzida somente a detecção de plágio ou em controle, e até mesmo a regulamentação destas ferramentas digitais. Trata-se, apesar de tudo, de uma questão formativa e de orientações claras sob sua forma de uso, incluindo benefícios, desafios e implicações. Contudo, há necessidade de se considerar, que a Inteligência Artificial é uma ferramenta importante quando aliada ao campo científico. O que não diminui o investimento numa formação crítica de estudantes e professores frente às tecnologias digitais, tornando-se condição fundamental para que a IA seja compreendida como ferramenta de apoio ao trabalho intelectual e não substituta da reflexão e ação humana. Assim, a ética passa ocupar um lugar além de uma posição meramente normativa, passando a constituir um princípio formativo, capaz de orientar práticas acadêmicas comprometidas com autoria, responsabilidade e produção de conhecimento social e devidamente referenciada.

Referências

ARAÚJO, J. **Necroalgoritmização**: notas para definir o racismo algorítmico. Campinas: Mercado de Letras, 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, V. 4. Rio de Janeiro: ANPEd, 2025. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2025/08/Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_V.-4_2025.pdf

BELCIC, I. STRYKER, C. **O que é Chat GPT (generative pretrained transformer)**. IMB (site). Disponível em: <https://www.ibm.com/think/topics/gpt>

CARVALHO, L. A. F.; LA FARE, M. C.; PEREIRA, C. M. **Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação.** Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 2017.

COMITÊ DE ÉTICA EM PUBLICAÇÃO-COPE. **Ferramentas de autoria e IA.** 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24318/cCVRZBms>

COPELAND, M. V. **Qual é a Diferença entre Inteligência Artificial, Machine Learning e Deep Learning?** Nvidia, Saint Clare (CA), 2021. Disponível em: <https://blog.nvidia.com.br/blog/qual-e-a-diferenca-entre-inteligencia-artificial-machine-learning-e-deep-learning/>

BELLÓN, E. M.; MAINARDES, J.; TEDESCO, A. L. **Ética, integridad académica e Inteligencia Artificial: entrevista con Eva María Espiñeira Bellón.** Roteiro, Joaçaba, v. 49, p. e35360, 2024. DOI: 10.18593/r. v49.35360. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/35360>. Acesso em: 08 de outubro de 2025.

IMB. **O que é deep learning?.** Armonk (NY). Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/think/topics/deep-learning>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL- OMPI. **Convenção que institui a Organização Mundial da Propriedade Intelectual.** Estocolmo, 1979.

OpenAI. **Como é desenvolvido o Chat GPT e os nossos modelos de fundação.** 2026. Disponível em: <https://help.openai.com/en/articles/7842364-how-chatgpt-and-our-foundation-models-are-developed>

OpenAI. **Política de privacidade.** 2024. Disponível em: <https://openai.com/pt-BR/policies/privacy-policy/>

PEDRO, A. O uso da IA: o papel das universidades na definição de diretrizes éticas. In: **ANPED. Ética e pesquisa em Educação: subsídios, volume 4.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2025. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2025/08/Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_V.-4_2025.pdf
Acesso em 28.01.26.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos.** Paris: UNESCO, 2008.

SANTOS, A. F. dos; SIQUELLI, S. A. Uso da Inteligência Artificial para estudantes negros e pardos do ensino superior: a necropolítica, o racismo algorítmico e a exclusão como questão ética. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 75, p. e29796, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5585/2025.29796>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/29796>. Acesso em: 31 jan. 2026.

VOKE. **O Que é Software? - Guia Completo.** São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.voke.tech/blog/o-que-e-software/>

VOKE. **Hardware e software: o que são e qual a diferença entre eles?.** São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.voke.tech/blog/hardware-e-software/>

ZENDESK. **O que é reinforcement learning? Tudo sobre essa abordagem na IA!.** San Francisco (CA). Disponível em: <https://www.zendesk.com.br/blog/reinforcement-learning/>

Autoras:

Anna Luíza de Brito Pires

Graduanda em Pedagogia pela Universidade São Francisco (USF) campus Itatiba, SP, bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/CNPQ), com o projeto intitulado “Ética e Inteligência Artificial no cotidiano de estudantes do Ensino Superior”. Intercambista na Universidad Católica de Córdoba (UCC), na Argentina. Escritora de Literatura Infantojuvenil com o livro intitulado A viagem de Lia Boni, que se encontra no prelo, pela editora Escola Cidadã. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira (GEPHEB).

E-mail: annaluzabrito2208@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7475194316224836>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1519-4174>

Sônia Aparecida Siquelli

Doutora em Educação, na área de concentração de Fundamentos da Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio de pós-doutoramento em Educação, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF). Coordenadora da Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da ANPED. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira (GEPHEB).

E-mail: soniapsiquelli@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7785849794300988>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8992-1898>



A QUEM INTERESSA NOSSO MEDO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)?: COLONIALIDADE, PODER E EDUCAÇÃO¹

Ofélia Maria Marcondes

Um robô não pode fazer mal à humanidade e nem, por inação, permitir que a humanidade sofra algum mal.

Isaac Asimov

Considerando que a Inteligência Artificial (IA) não é capaz de uma reflexão filosófica e também não é capaz de lidar com a ironia e nem de discernir realidade e falsas associações, do que temos medo? Este artigo² tem como objetivo construir uma reflexão sobre esse medo, as relações com a colonialidade, o poder e a educação em tempos de IA. Parece muita coisa para um texto breve, mas o que eu busco é dialogar sobre essas questões e que nos coloquemos com os olhos abertos, e bem abertos, diante da telinha, já que a IA é capaz de **emular** processos e resultados, entrecruzando dados alimentados por nós, seres humanos. Ela é apenas mais uma criação humana e não a superação do humano. Neste texto, a ênfase está na IA generativa, aquela capaz de criar conteúdo como textos, vídeos, áudios a partir de solicitações ou comandos enviados pelos usuários, os *prompts*.

Recentemente, perguntei à IA sobre o que ela é, o que é a inteligência artificial, e obtive a seguinte resposta: “É a capacidade de máquinas (computadores, robôs, *softwares*) simularem inteligência, realizando tarefas que normalmente exigiriam cognição humana, como aprendizado, raciocínio,

¹ Este artigo foi publicado originalmente na **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 75, p. e29804, 2025. DOI: 10.5585/2025.29804. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/29804>.

² O processo de revisão textual contou com a assistência do modelo de inteligência artificial DeepSeek, utilizado para verificação de coerência e fluência discursiva. O desenvolvimento teórico, as análises, as críticas e as conclusões são de minha autoria e de minha inteira responsabilidade.

resolução de problemas e tomada de decisões”³ (DeepSeek, 2025). Tomada de decisões é o nosso problema imediato. A IA pode tomar decisões? Se sim, quais decisões pode tomar e com base em quê?

As empresas desenham fluxos de trabalho e inserem a IA para que esses trabalhos se tornem mais eficientes e, logicamente, tenham mais lucro. Estas são as empresas *AI-First*, ou seja, empresas que colocam a IA no centro das decisões, deixando de ser um complemento às ações humanas para reorganizar os processos e torná-los mais ágeis. Isto vai desde a criação de produtos até a interação com clientes. Temos medo de empresas *AI-First*? Aqui, figura uma pessoa fundamental, o *Chief AI Officer* (CAIO). Segundo o Olhar Digital, “o CAIO (na sigla em inglês) é quem garante que a IA não fique restrita a um time técnico, mas faça parte das grandes decisões corporativas” (Montini, 2025), transformando tecnologia em ferramenta essencial para os negócios com o objetivo de reduzir custos. E adiante, encontramos a seguinte afirmação: “Ela [a IA] precisa de liderança, visão estratégica e responsabilidade. Dar a esse executivo [CAIO] um assento na mesa de decisão é preparar a empresa para transformar IA em vantagem competitiva e, mais do que isso, em estratégia de futuro” (Montini, 2025). A lógica algorítmica não tomará as decisões “mais importantes” dentro dessas empresas, mas mesmo assim nos perguntamos: qual a ética subjacente ao uso de IA nas empresas?

Se, de um lado, temos a busca pela eficiência e o lucro, de outro, temos, mais uma vez, a reificação. Em outras palavras, em nome do lucro, há a precarização das pessoas e de suas atividades, mantendo-as apenas como recursos que resulta em potencial humano desperdiçado pelo capitalismo, sim, porque “quem” treina a IA são os dados, dados inseridos por pessoas que possuem um letramento digital. Tal letramento objetiva treinar um profissional para fazer as “perguntas certas” e que possa interpretar as respostas de modo mais eficaz e eficiente possível. Eis que, sem formação humana, até a IA pode fracassar. Seu “limite ilimitado” é estabelecido pelo que o ser humano produziu e produz em termos de conhecimento. Contra a precarização das pessoas, a técnica deverá ceder lugar à criatividade.

Isto nos faz lembrar da educação no início do século XX, quando as fábricas começam a funcionar e cabe às instituições de ensino a formação de mão de obra capaz de usar as máquinas sem quebrá-las, de modo eficiente e que o lucro fosse alcançado sem o excesso de custos para a manutenção. Neste momento em que as empresas investem em inteligência artificial caberá à escola esse

³ Usei neste artigo o seguinte formato para elaborar a referência para o uso de IA: "empresa" + "comando usado na geração do texto" + nome do algoritmo e data da versão" + "especificação do suporte", como sugerido na página da “tecmundo”, disponível em <https://www.tecmundo.com.br/internet/282499-referenciar-uso-inteligencia-artificial-abnt.htm>. Acesso em 27/09/2025.

letramento em IA, exigência para a empregabilidade atual? A escola será mais uma vez instrumento ideológico a serviço do pensamento hegemônico da formação para o mercado do trabalho?

Retomando a ideia de que a IA tomará decisões em nosso lugar, em 11 de setembro deste ano foi noticiado que a Albânia, país localizado no sudeste europeu, anunciou a nomeação de uma ministra gerada por IA, a Diella⁴, tornando-se o primeiro país do mundo a ter uma IA com “cargo público” encarregada das decisões sobre licitações de contratações públicas cujo objetivo é reduzir a corrupção, já que tomará decisões imparciais e baseadas em algoritmos. A quem interessa delegar tamanha decisão à IA?

Em seu primeiro discurso, a ministra Diella afirmou que ela não substituirá os seres humanos, mas que irá apoiá-los. A superação da corrupção no país é uma exigência para que a Albânia entre na União Europeia. Segundo o primeiro-ministro albanês, Edi Rama, “Diella nunca dorme, não precisa ser paga, não tem interesses pessoais, não tem primos, e primos são um grande problema na Albânia” (UOL, 2025). Pessoas são um problema? Chamo a atenção para o fato de que, ao lermos as notícias sobre Diella, não há qualquer informação sobre como esse *bot* será supervisionado ou sobre as possibilidades de sua manipulação por pessoas mal-intencionadas ligadas ao desenvolvimento desse robô. Segundo Diella, “o verdadeiro perigo para as constituições nunca foram as máquinas, mas as decisões desumanas daqueles que estão no poder” (LIRA, 2025).

É a volta à ilusão da neutralidade e à tecnocracia. Entendo a tecnocracia como aquela opção governamental de entregar as decisões, principalmente as econômicas, para os técnicos, cujo discurso busca justificar essa escolha afirmando que esse tipo de governo faria uso da ciência, da técnica e da engenharia para conduzir as ações político-governamentais. A técnica ignora as questões sociais, as necessidades básicas das pessoas, a proteção aos direitos, o uso do dinheiro público para os problemas públicos, a elaboração de políticas públicas. É a técnica suplantando o poder político. Não podemos negar que todo governante precisa de técnicos e tecnólogos, mas como conselheiros e assessores, não como tecnocratas.

Diella, um robô altamente especializado, tomará decisões a respeito de contratações públicas, exibindo aquele desejo de neutralidade que o ser humano tenta imprimir desde sempre nas ciências, na educação, nas formas de governar. Uma neutralidade impossível de ser alcançada porque a ideologia subjaz as tomadas de decisão. Em outras palavras, Diella é uma ferramenta inelástica se

⁴ Sobre Diella, veja aqui: <https://canaltech.com.br/inteligencia-artificial/diella-ministra-gerada-por-ia-vai-supervisionar-compras-publicas-na-albania/> e aqui: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/09/13/albania-nomeia-ministra-gerada-por-ia-a-primeira-do-mundo.ghtml>

considerarmos que ela será capaz de tomar decisões sem levar em conta variáveis sociais, políticas, culturais e de interesse público.

Faoro (1973, p. 152-153), comentando Max Weber, afirma:

A visão do futuro, para um representante da cultura humanística europeia, adquire a tonalidade de um presságio pessimista: talvez o futuro reserve ao homem a mecanizada petrificação, falsamente embelezada pela convulsiva soberba de criadores de coisas e máquinas. No último estágio dessa viagem estaria o especialista sem espírito, o sensualista sem entranhas, podendo então esta nulidade se vangloriar de haver chegado ao ponto máximo da civilização.

Talvez o primeiro-ministro albanês, e muita gente neste nosso mundo, considere que chegou “ao ponto máximo da civilização” ao ter “alguém” “sem espírito” e “sem entranhas” decidindo sobre as contratações e licitações em seu país. Teoricamente, a Diella seria transparente e eficiente. Dessa forma, a tecnologia e a tecnocracia vão se sobrepondo à gestão democrática do Estado.

A responsabilidade ética da Diella está nas mãos daqueles que decidem com quais dados e informações ela irá trabalhar e como esses dados e informações serão interligados. Nessa realidade virtual, construída pela engenhosidade humana e por ela alimentada, não cabe a vivência e a atribuição de sentido que a experiência humana proporciona e que dá as bases para uma decisão ética. A ética no mundo virtual é a ética de quem alimenta as ferramentas digitais, quem incorpora os códigos morais em sua programação e é aqui que residem nossas preocupações. As máquinas “pensam” a partir desses dados e estabelecem relações de modo lógico e segundo uma determinada lógica, ou seja, a IA depende de quem controla as informações. Por si só, a IA não constrói arranjos ideológicos, mas os reproduz; não decide com base nas necessidades sociais ou em valores socialmente referendados, mas por meio de uma forma hegemônica de pensamento que a subjaz.

A IA pensa? Vamos aceitar aqui que pensar é estabelecer relações com vistas à atribuição e a construção de significados para tomada de decisões, solução de problemas, compreensão da realidade, formação de juízos. A IA não pensa, apenas **simula o pensamento humano**; não raciocina, mas constrói argumentos lógicos sem considerar as circunstâncias socioculturais nas quais um problema surge. Sem um contexto histórico, as decisões que a IA pode apontar estão sempre na relação e na interligação de dados e informações disponíveis. A vida em sociedade é complexa, repleta de rupturas e continuidades, de construções e reconstruções de valores e de conhecimentos. As máquinas simulam a mente humana a partir de paradigmas, probabilidades e padrões pré-estabelecidos, mas dependem de uma ética humana que as supervisione. Os motores de busca de IA estabelecem a visibilidade das informações e determina, por meio de algoritmos, o que

estará ou não disponível ao usuário. E isso não é manter a porta da colonialidade aberta? Quem controla esses motores de busca controla o que vemos, o que ouvimos, o que consumimos e até mesmo o que desejamos, perpetuando uma certa forma de ser, de sentir e de poder.

Esse controle é parte de um processo de colonialidade. Segundo Quijano (2005), colonialidade refere-se a uma estrutura de dominação que submeteu povos e territórios a partir da conquista e da exploração, caracterizando-se pela ocupação do imaginário do outro, daquele que é subalternizado pelas relações de poder e pela ideologia tornada hegemônica.

A colonialidade está para além do colonialismo e refere-se à naturalização das relações de poder, das experiências sociais e subjetivas em pleno acordo com o que se coloca como padrão de ser, de sentir e de saber; se revela nas relações de exploração tanto da mão de obra como das próprias subjetividades que consomem ideias e produtos; sustenta-se nas relações de hierarquia, de dependência e de classificação social, principalmente do ponto de vista étnico-racial, ferramenta do colonialismo para a manutenção das relações de poder e de opressão (Marcondes, 2023, p. 12).

A colonialidade desumaniza e subalterniza e, em tempos de IA, em que medida essa desumanização e essa subalternização acontecem? Uma das maneiras que consigo analisar é a naturalização do poder. De modo concreto, hoje, as *big techs*, grandes empresas que investem em tecnologia e inovação, dominam a IA: Amazon, Apple, Meta, Google, IBM, Microsoft, NVIDIA, Alibaba, Baidu, Tencent e DeepSeek. Estão nas mãos delas a condução de ações que envolvem trabalho, assalariado ou não; privacidade, vide a ascensão das redes sociais; consumo, vide as propagandas que recebemos cotidianamente; eleições, vide o fenômeno das *fake news* no Brasil; gestão pública, vide a plataforma da educação no Estado de São Paulo; entretenimento, vide como os algoritmos nos indicam filmes e séries nos serviços de *streaming*. Essas áreas de atuação da IA nas mãos de poucas empresas direcionam a ação humana, pois, a depender de seus objetivos, orientam nosso consumo e nossos desejos, uberizam o trabalho sob a falsa ideia do empreendedorismo, uberizam o trabalho docente com a imposição do uso das plataformas digitais nas escolas, decidem eleições. A opressão torna-se resultado da ideologia “imposta” às máquinas e, depois, pelas máquinas.

Se antes tivemos um colonialismo em termos de expansão territorial, epistemicídios, genocídios, imposição do capitalismo e do cristianismo, fortalecimento do pensamento hegemônico patriarcal, branco, masculino, machista, agora vemos um colonialismo cibernético que se expande sem as fronteiras territoriais, alimentado pela falsa ideia de globalização com vistas à abertura de mais mercados e mais lucro. A colonialidade que se observa agora é a construção de ideologias globais

para a condução da tomada de decisões segundo os interesses das *big techs*. Essas decisões tomadas desde a escolha de um filme ou o consumo de uma bebida até a influência em processos eleitorais revelam um poder que se mantém calcado em valores coloniais como o patriarcado, já que essas *big techs* nos dizem como devemos agir, e o capitalismo, pois nosso consumo está sendo direcionado pelos *bots* ao acessarmos nossas redes sociais, além da permanente luta travada entre a ideologia dominante que silencia e invisibiliza mulheres e comunidades minoritárias. Ora, a colonialidade do poder está entranhada na forma de agir dessas empresas. Se antes tínhamos os capatazes que garantiam o poder de seus senhores, hoje temos os algoritmos que garantem que a ideologia dessas empresas chegue mais longe, de forma mais veloz e que atinja um número cada vez maior de pessoas.

Para Viveiros de Castro,

todo o projeto das *Big Techs*, o projeto ideológico, é de sair da Terra, mas para sair da Terra eles precisam de terras raras, ou seja, eles precisam cavar o planeta, destruir o planeta para poder sair do planeta, e precisam gastar uma quantidade de água, como a gente sabe, para os data centers.

[...]

Acho que tem uma questão, a tecnologia como uma coisa que as pessoas parecem hipnotizadas. [...] a capacidade de capturar as mentes humanas que as redes sociais têm, de conseguir interferir na macropolítica de um jeito que a gente não imaginava que a velha imprensa escrita, e mesmo televisada, não tinha essa capacidade, essa capilaridade, essa possibilidade de entrar, que têm essas redes, todas elas controladas pelas *big techs* [...] (Domenici, 2025, s/p).

Há um projeto ideológico e, para que isso se torne hegemônico, as *big techs* utilizam ferramentas da colonialidade como o uso dos algoritmos para o controle social e a disseminação de ideias. Assim, observamos a colonialidade do poder que as *big techs* promovem ao apoiarem ações de extrema direita, xenófobas, conservadoras. O patriarcalismo se faz notar em como essa ideologia se firma na condução das ações humanas de modo geral, mas com ênfase no domínio político e econômico. Os pilares da colonialidade – patriarcalismo, capitalismo, racialização e questões de gênero – estão presentes em como essas empresas se colocam no mundo.

Assim, a inteligência artificial tem impactos bastante diretos na vida de cada um de nós. É uma tecnologia nas mãos de poucos cuja ética está apenas centrada no lucro e no acúmulo de capital. Uma colonialidade do poder que gesta a construção de identidades e de saberes. A futurista Amy Webb (2025), afirmou recentemente: “A IA pode ser nossa maior ferramenta de progresso ou nossa

maior ameaça. Tudo depende das escolhas que fizermos agora”. Poderíamos, aqui, pensar que ela está nos aconselhando sobre como devemos nos colocar diante dessa colonialidade do poder, do ser e dos saberes, exigindo uma ética que humanize e que emancipe no lugar de uma colonialidade cibernética disfarçada de democracia digital, mas, de fato, ela está alertando CEOs (*Chief Executive Officer*) já que é

Reconhecida como líder global em previsão estratégica, Amy Webb aconselha líderes em mudanças disruptivas, permitindo que eles naveguem em um futuro imprevisível com confiança e tomem medidas que abordem desafios globais, criem valor sustentável e garantam o crescimento de longo prazo de uma empresa (Webb, 2025).

Em outras palavras, Webb antecipa mudanças, problemas, oportunidades e o surgimento de padrões a serem observados e usados para alimentar a IA e sustentar o modo capitalista de condução do uso das tecnologias.

Não podemos deixar de lembrar que a IA é capaz de processar dados muito velozmente, mas sempre limitada a padrões derivados de grandes quantidades de dados e não do resultado da experiência com o mundo, do diálogo com as circunstâncias, está restrita ao treinamento, **simulando** emoções, inclusive. Nossa capacidade humana, criadora da IA, inova, experimenta sensações e emoções, adapta-se a novas situações, cria e imagina soluções, alimenta a IA com dados. Somos capazes de julgamento ético. A Diella será capaz de julgamentos éticos? Certamente, ela responderá aos desafios éticos a partir dos dados inseridos por um ser humano bem ou mal-intencionado a depender de seus objetivos de manutenção de poder e de controle social. A Diella, como qualquer ferramenta de IA, pode reproduzir preconceitos e tomar decisões baseadas neles. Sua ética é a ética de quem a manipula. Assim, nenhuma IA está a serviço da emancipação humana.

O controle da IA precisa ser perpassado por uma discussão ética pública, ampliada e aprofundada. Não devemos nos abster do uso da inteligência artificial e o que nos impele a pensar sobre ela é justamente o que está subjacente a ela, ou seja, quem a controla, a supervisiona e a alimenta com dados. A quem interessa nosso medo da IA? Justamente a esses senhores coloniais cibernéticos que desejam se manter no poder e a concentrar capital. A ética que buscamos é aquela que humaniza e emancipa. Quais caminhos devemos percorrer para que a IA siga nessa direção? Tenho uma perspectiva: uma educação crítica.

Entendo educação como todo processo de formação humana e que somente pode ser crítica se houver a possibilidade de atitudes críticas, ou seja, de “uma penetração até a realidade mais íntima do tema, de modo a desvendá-lo, a trazê-lo à luz cada vez mais” (Freire, 1997, p. 19). Essa educação crítica deve ser pautada por uma alfabetização política cujo objetivo é a conscientização e

assumo aqui a definição de Paulo Freire (1997, p. 28): “a palavra portuguesa *conscientização* – o nome que eu dou ao processo pelo qual os homens se preparam eles próprios para inserir-se de modo crítico numa ação de transformação”. Desta forma, constrói-se um esforço de humanização da sociedade, a superação da colonialidade e o controle da IA.

Posto que uma alfabetização política, base de uma educação crítica, pode ser o melhor caminho para se regular, supervisionar e fazer uso da IA, e observando a escola básica e o ensino superior, podemos nos perguntar sobre qual é o papel da professora e do professor. Nos parece que o uso da IA é um caminho sem volta. Qual é o espaço que a escola e a universidade abrem para o uso da IA? Pensemos friamente neste problema. Se a instituição escolar está “sofrendo” com o uso da IA não será ela mesma a “culpada” dessa situação? Será que nós, professoras e professores, deixamos de trabalhar em favor da construção de sentido e de significados em sala de aula e isso leva estudantes a resolverem rapidamente seus problemas com o uso da IA? Será que nossos currículos não estão sobrecarregando os estudantes e, para dar conta de tanta exigência, a IA é um atalho viável?

Vejamos dois exemplos. Há cursos técnicos de nível médio, basta fazer uma rápida busca na internet para comprovar esta informação, cujo currículo é constituído de vinte e um componentes curriculares e as turmas permanecem na escola em período integral, com pouco tempo “livre” entre as aulas. Depois de passarem o dia todo na escola, estudantes exaustos chegam em casa e ainda precisam resolver “tarefas”. Neste caso, não abrimos espaço para o uso da IA? Segundo exemplo: em curso superior noturno frequentado por jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores que se deslocam pela cidade ou entre municípios vizinhos, com, no mínimo, cinco componentes curriculares por semestre, sendo que cada docente estabelece uma carga de leitura (necessária) e uma carga de trabalhos elevada também não abre espaço para o uso de IA?

Recentemente, ouvi relatos de docentes que utilizam a IA para a elaboração de instrumentos de avaliação. Docentes sobrecarregados buscam uma forma de agilizar ou de facilitar seu trabalho já que nos últimos anos houve uma burocratização excessiva do trabalho docente como nunca visto antes. As exigências de registros e relatórios, documentos dos mais variados tipos a serem preenchidos e, como consequência, temos uma das tarefas nevrálgicas do docente atingida ferozmente pelo uso da IA: a avaliação. Para nós, docentes, a avaliação é fundamental. É graças a ela que acompanhamos o crescimento de cada estudante e podemos reorientar nosso trabalho pedagógico, avançando e recuando em termos de conteúdo, propondo novas estratégias, revendo o material de trabalho, promovendo a conscientização sobre a aprendizagem.

A quem interessa termos os instrumentos de avaliação elaborados pela IA que não conhece nossas turmas, não conhece o recorte que fizemos do conteúdo, não conhece os limites e as possibilidades

do trabalho realizado e nem os estudantes? Como elaborar uma avaliação sem conhecer essas variáveis, sem conhecer os objetivos com os quais trabalhamos? Interessa àqueles que desejam manter o trabalho docente cada vez mais precarizado, sem o devido reconhecimento de nosso valor. Uma educação acrítica e sem perspectiva de mudança social aceita o uso de IA na elaboração das “provas” porque não há tempo para o pensar e para a crítica. O trabalho é burocrático: eu ensino e você faz a “prova”. Ponto. Para isso basta a IA.

Assim, a IA nos desafia a repensar não apenas nossa prática cotidiana como docentes, mas nos exige uma reavaliação do papel da educação institucionalizada, seus objetivos formativos e seu currículo. A metodologia do trabalho pedagógico deverá, necessariamente, abandonar as práticas de aulas-palestras e de tarefas repetitivas para adentrar o universo da busca, da investigação, da solução de problemas genuínos. O uso da criatividade e da imaginação deverá ocupar o lugar dessas tarefas sem significado. Neste sentido, a IA pode ser uma ferramenta adequada como auxiliar nas pesquisas escolares e acadêmicas, mas apenas como auxiliar.

Perguntei à IA: como IA, você é capaz de uma reflexão filosófica? E, como esperávamos, a resposta foi “não”. Disse a IA (DeepSeek, 2025): “Como IA, posso simular uma reflexão filosófica, mas há diferenças fundamentais em relação ao pensamento humano”. A IA realiza análises de conceitos filosóficos a partir de dados disponíveis na rede de computadores, faz síntese de ideias e constrói argumentação lógica, gerando analogias com base em padrões existentes. Porém, a IA não é capaz de realizar uma experiência de pensamento, não busca pelo conhecimento e por respostas e soluções derivadas de uma curiosidade genuína, sua busca se dá a partir de um certo estímulo, o *prompt*.

Diferentemente da IA, nós, se tivermos a oportunidade de uma educação para o pensar, somos capazes de pensar reflexivamente, ou seja, desenvolvemos a capacidade de pensar criticamente, nos emancipando das ações meramente rotineiras e impulsivas, dirigindo nossas atividades a partir de propósitos para atingirmos um determinado fim, dominando o ausente e o presente, prevendo consequências. Quanto mais os empresários das *big techs* investem em IA, mais eles investem na supressão de uma educação para o pensar. Quanto mais a IA avança, mais deveríamos investir em educar e nos educarmos para o que Dewey chamou de ação inteligente, ou seja, que sejamos capazes de compreender a natureza, como natureza e como cultura, de atribuir significado e sentido às nossas ações, às nossas experiências e ao conhecimento, de combinar conhecimentos e informações para antecipar consequências e de tomarmos decisões a partir de conhecimentos prévios.

Uma educação que evite os resultados nefastos da IA (considero que a IA é uma ferramenta útil, mas não pode ser o centro do processo educativo e da ação pedagógica) deverá rever seus métodos

de modo a colocar à prova as ideias das educandas e dos educandos, favorecendo o hábito da investigação e da verificação, promovendo situações de observação e superação de crenças, construindo e reconstruindo o conhecimento. Segundo Dewey (1959), para que possamos pensar reflexivamente precisamos investir nossos esforços na investigação de problemas que surgem em nosso cotidiano a partir de um trabalho pedagógico direcionado para esse fim. Assim, este pensador indica três atitudes fundamentais: mente aberta (*open-mindedness*), sendo aquela condição de cultivo da curiosidade, de busca; de todo o coração (*whole-heartedness*), que significa aquele entusiasmo para conhecer com empenho e dedicação, ou seja, com engajamento; responsabilidade (*responsibility*), atitude de pensar detidamente naquilo que está investigando, bem como prever as consequências de suas escolhas. A IA não é capaz de desenvolver essas três atitudes, o que nos leva à necessidade de repensar nosso trabalho em sala de aula.

Mais do que mediadores, na superação das aulas-palestras ou da educação bancária como posto por Paulo Freire, nosso papel, diante do uso da IA, será o de estimular e organizar o trabalho de modo que o centro da ação pedagógica seja a investigação e a solução de problemas por parte das educandas e dos educandos com o objetivo de “provocar e orientar uma investigação e uma reflexão significativas” (Dewey, 1959, p. 54) e que seja um problema genuíno, como nas palavras de Saviani (1991, p. 21):

A essência do problema é a necessidade. [...] Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas.

A IA não enfrenta problemas genuínos, mas nós, sim. Então, como lidar com os problemas? Fazendo bom uso da razão, das sensações, da criatividade, da imaginação e, por que não, da IA. Para o bom uso da tecnologia digital é necessária a inclusão digital e a alfabetização digital crítica.

Para finalizar, vamos em busca de algumas respostas. Do que temos medo? Do controle, da dominação, da opressão. A IA pode tomar decisões? Sim e não, mas sempre baseada em dados e não na experiência. Temos medo de empresas *AI-First*? Não, tememos os CAIOs. Qual a ética subjacente ao uso de IA nas empresas? Certamente, a ética de um grupo que controla as *big techs* e que transformam suas ideias e sua ética em pensamento hegemônico graças aos seus capatazes, os algoritmos. A quem interessa nosso medo da IA? Àqueles que orientam o uso da IA e criam um

ambiente controlado segundo seus interesses econômicos e de dominação. E isso não te parece um neocolonialismo?

Referências

ASIMOV, Isaac. *Os robôs e o império*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1985.

DeepSeek. *Qual a diferença entre IA e a IH?* DeepSeek-V3.1 Release versão de 21 de agosto de 2025. Inteligência Artificial. Disponível em <https://chat.deepseek.com/a/chat/s/99a422c2-e080-4366-96b4-5e1b9fa50a29>. Acesso em 12 de set. de 2025.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMENICI, Thiago. Viveiros de Castro analisa três problemas mundiais: crise climática, IA e fascismo. *Agência Pública*, 26 de set. de 2025. Disponível em <https://apublica.org/2025/09/viveiros-de-castro-analisa-tres-problemas-mundiais-crise-climatica-ia-e-fascismo/?s=08>. Acesso em 05 de out. de 2025.

FAORO, Raymundo. Tecocracia e política. *Revista de Ciência Política*, Rio de Janeiro: 7 (3), p. 149-163, jul./set. 1973.

FREIRE, Paulo. O processo de alfabetização política. *Rev. da FAEEBA*, Salvador, nº 7, jan/juno, 1997.

LIRA, Roberto de. Diella, IA que é ministra na Albânia, alerta para “decisões desumanas” de governos. *InfoMoney25*, 19 de set. de 2025. Disponível em <https://www.infomoney.com.br/business/diella-ia-que-e-ministra-na-albania-alerta-para-decisoes-desumanas-de-governos/>. Acesso em 28 de set. de 2025.

MARCONDES, Ofélia M. Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação. *Revista Cactácea*, V.03, N.07, Março de 2023. Disponível em <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/71/78>. Acesso em 03 de out. de 2025.

MONTINI, Alessandra. Chief AI Officer: por que a inteligência artificial precisa de um lugar na mesa da liderança. *Olhar Digital*, 14 de set. de 2025. Disponível em <https://olhardigital.com.br/2025/09/14/colunistas/chief-ai-officer-por-que-a-inteligencia-artificial-precisa-de-um-lugar-na-mesa-da-lideranca/>. Acesso em 28 de set. de 2025.

Ministra da Albânia gerada por IA, uma manobra que levanta inúmeras questões. *UOL* [on-line], 22 de set. de 2025. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2025/09/22/ministra-da-albania-gerada-por-ia-uma-manobra-que-levanta-inumeras-questoes.htm> . Acesso em 28 de set. de 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

WEBB, Amy. Perfil de membro. *Future Today Institute*, [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://ftsg.com/member/amy-webb>. Acesso em 04 de out. de 2025.

Autora:

Ofélia Maria Marcondes

Filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro.

Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia:

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-2785>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3976550232672957>



A ruminação filosófica no contexto da inteligência artificial: governamentalidade algorítmica, educação e resistência

Alianna Cardoso Vançan, Alécio Donizete

RESUMO

Este artigo analisa como os sistemas algorítmicos e as infraestruturas de inteligência artificial reconfiguram processos de subjetivação, racionalidades educativas e regimes de verdade no contexto do neoliberalismo digital. A hipótese é de que o ensino de filosofia, enquanto prática de liberdade, pode desempenhar papel central na formação crítica perante os limites éticos, políticos e existenciais da IA. Ancorada no conceito foucaultiano de governamentalidade e na noção de governamentalidade algorítmica, a investigação compreende Inteligência Artificial como tecnologia de poder que opera pela antecipação, mensuração e modulação das condutas, incidindo diretamente sobre a formação da subjetividade e sobre o campo educacional. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa crítica de caráter genealógico, articulando a crítica foucaultiana dos dispositivos de poder à filosofia de Nietzsche, especialmente à noção de ruminação, entendida como prática formativa de resistência à aceleração cognitiva e ao pensamento automatizado. A partir desse diálogo, o artigo sustenta que o ensino de filosofia pode constituir um espaço ético-formativo de resistência às lógicas performativas intensificadas pelas tecnologias algorítmicas. Em perspectiva decolonial, tensiona-se os saberes digitocráticos hegemônicos no âmbito das epistemologias insurgentes e práticas educomunitárias situadas no Sul Global. Fica clara a necessidade de uma educação crítica capaz de habitar o digital sem reproduzir a colonialidade do poder.

Palavras-chave: Governamentalidade Algorítmica; Decolonialidade; Inteligência Artificial; Ensino de Filosofia

1. INTRODUÇÃO

A ascensão da inteligência artificial (IA) e a expansão dos sistemas algorítmicos inauguram uma nova etapa na regulação da vida social e psíquica como um todo. Este fenômeno pode ser pensado a partir do conceito foucaultiano de governamentalidade, entendido como o conjunto de instituições, procedimentos, cálculos e táticas que possibilitam o exercício de uma forma complexa de poder voltada à condução das condutas (Foucault, 2008, p. 143–144). Na vigência de um neoliberalismo digital essa racionalidade se materializa por meio de infraestruturas que instauram modos inéditos de gestão da vida, nos quais o poder não atua apenas de forma repressiva, mas produz subjetividades, campos de saber e regimes de verdade (Foucault, 2014). Tal racionalidade assume contornos específicos por meio do que Rouvroy (2013; Rouvroy e Berns, 2010) denominam “governamentalidade algorítmica”, caracterizada pela coleta massiva de dados, pela antecipação de comportamentos e pela modulação da experiência subjetiva. E conforme analisa Zuboff (2019), o capitalismo de vigilância transforma a experiência humana em matéria-prima gratuita para processos de extração, previsão e comercialização, tensionando categorias centrais da filosofia, da psicologia e do direito, como autonomia, subjetividade e liberdade da vontade.

Essas formas renovadas de poder incidem diretamente sobre o campo educacional, intensificando lógicas performativas, métricas de avaliação contínua e pedagogias técnicas orientadas pela eficiência e pela previsibilidade. Diante desse cenário, o presente artigo considera os impactos da governamentalidade algorítmica sobre o ensino de filosofia, defendendo uma abordagem decolonial da IA que confronte os saberes “digitocráticos”, ancorados em racionalidades neoliberais, com os saberes dos povos originários e tradicionais da América Latina, sustentados por modos de vida pluriversais e territorialmente enraizados (Gimovski e De Oliveira, 2024) a partir de uma perspectiva decolonial, ou seja, uma filosofia insurgente. Tal confronto não se configura como oposição binária, mas como abertura a insurgências epistêmicas (Dos Santos, 2025) e à ressignificação do digital por meio de práticas educomunitárias (Soares, 2011) e decoloniais (Hetkowski e De Carvalho Santos, 2022).

Assim, aos diversos problemas históricos – agravados na última década – impostos o ensino (curricular) de filosofia, somam-se os desafios trazidos pela disseminação das IAs. Nesse horizonte, mobiliza-se o diálogo entre Foucault – noção de governamentalidade¹ – e Nietzsche,

¹ O conceito de governamentalidade ganha dois sentidos em Foucault: um político, ligado ao governo e às práticas políticas e um sentido ético político, trabalhado pelo autor em *História da Sexualidade* (1984) – O uso dos prazeres e O cuidado de si, e nos cursos *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982), *O governo de si e dos outros* (1982-1983) e *O governo de si e dos outros: A coragem da verdade* (1983-1984). (BARROS, Igor Corrêa de. A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Existência e Arte–Revista Eletrônica do Grupo PET–Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João del Rei, ano XI, n. XI**, 2018.) Aqui adotamos ambos os sentidos, em diversos contextos

especialmente elementos de sua “psicologia da moral” (KGW IX 5, 173), que evidencia como sistemas normativos moldam subjetividades. Frente a isso, a noção de “ruminação” é retomada como gesto filosófico que se opõe à aceleração cognitiva e ao pensamento maquínico, reafirmando a filosofia como espaço de suspensão, crítica e formação ética.

O ponto central, aqui, consiste em compreender de que modo o ensino de filosofia pode resistir à lógica performativa intensificada pela IA e pelas pedagogias técnicas contemporâneas num contexto em que a própria presença curricular da filosofia é constantemente ameaçada. Parte-se da hipótese de que, articulado à crítica foucaultiana da governamentalidade e à perspectiva nietzschiana da ruminação, o ensino de filosofia pode constituir um espaço ético-formativo de resistência. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa crítica que, conforme Denzin e Lincoln (apud Martínez, 2012), situa o pesquisador no mundo por meio de práticas interpretativas, permitindo analisar a IA sob uma chave filosófico-educacional e propor estratégias didáticas de resistência às racionalidades algorítmicas.

2. RAZÕES METODOLÓGICAS

Para muitos a própria Filosofia é uma metodologia. Um modo de perceber, ver, sentir o mundo ou um modo (talvez) de transformá-lo. Daí a importância ímpar dada ao modo como se ensina filosofia. Pois, seu conteúdo e seu método se equiparam. Quanto a este trabalho, especificamente, adotamos, a abordagem qualitativa de caráter crítico-interpretativo, orientada pela compreensão da inteligência artificial e de seus impactos educacionais como fenômeno sociotécnico, histórico e discursivo, atravessado por relações de poder, saber e subjetivação. Tal escolha metodológica justifica-se pelo fato de que o objeto investigado, no caso, a governamentalidade algorítmica e suas implicações para o ensino de Filosofia, não pode ser apreendido adequadamente por métodos quantitativos ou descritivos, exigindo, antes, uma análise reflexiva das racionalidades, discursos e práticas que o constituem.

Inspirada nos pressupostos da pesquisa qualitativa crítica, conforme sistematizada por Denzin e Lincoln (2006), a investigação compreende o pesquisador como sujeito situado, implicado historicamente e politicamente no campo que analisa. Nesse sentido, a pesquisa não busca neutralidade epistemológica, mas assume um posicionamento crítico diante das tecnologias emergentes, interrogando seus efeitos na formação da subjetividade, na produção de saberes e na organização das práticas educativas. Conforme destaca Martínez (2012), a pesquisa qualitativa crítica opera por meio de práticas interpretativas que visam desvelar estruturas de poder, ideologias naturalizadas e regimes de verdade que orientam os fenômenos sociais.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo articula três eixos principais. O primeiro consiste em uma análise conceitual e filosófica da inteligência artificial a partir da noção foucaultiana de governamentalidade, com especial atenção à categoria de governamentalidade algorítmica (Foucault, 2008; Rouvroy e Berns, 2010). Esse eixo permite examinar a IA como tecnologia de poder que opera pela antecipação, modulação e condução das condutas, produzindo efeitos normativos no campo educacional.

O segundo eixo metodológico corresponde a uma análise crítico-discursiva dos impactos das tecnologias algorítmicas sobre o ensino de Filosofia, considerando documentos acadêmicos, produções teóricas recentes e debates educacionais contemporâneos. Tal procedimento aproxima-se da perspectiva genealógica foucaultiana, na medida em que busca compreender como determinados discursos sobre eficiência, inovação e desempenho se consolidam como verdades pedagógicas, marginalizando práticas reflexivas e críticas.

O terceiro eixo fundamenta-se na filosofia de Nietzsche, especialmente na noção de ruminação, mobilizada aqui como categoria analítico-pedagógica. A ruminação é compreendida metodologicamente como exercício interpretativo que resiste à aceleração cognitiva e ao automatismo do pensamento, funcionando como contraponto crítico às lógicas produtivistas e performáticas intensificadas pela IA (Hardt, 2013). Assim, a metodologia não se limita à análise externa do fenômeno, mas incorpora a própria ruminação filosófica como atitude investigativa, orientando a leitura, a interpretação e a problematização dos textos e conceitos mobilizados.

Desse modo, ao articular análise conceitual, crítica discursiva e reflexão filosófica, avançamos do plano teórico-metodológico para a problematização dos efeitos concretos da inteligência artificial no campo educacional. O percurso empreendido fornece os instrumentos analíticos necessários para examinar como as racionalidades algorítmicas se infiltram nas práticas pedagógicas, nos discursos sobre inovação e nos modos de subjetivação produzidos no ambiente escolar. Assim, mais do que um exercício descritivo, a análise abre espaço para uma discussão crítica acerca das tensões entre automatização e autonomia, eficiência técnica e formação ética, evidenciando os desafios e as possibilidades do ensino de Filosofia diante da expansão das tecnologias emergentes. É a partir desse enquadramento que se desenvolve a discussão a seguir, voltada a interpretar os achados teóricos à luz dos referenciais mobilizados e a antecipar os sentidos formativos e políticos que deles decorrem.

3. DESENVOLVIMENTO DAS IAs E CONJUNTURA EDUCACIONAL

A inteligência artificial, frequentemente apresentada sob a aparência de neutralidade e eficiência, expressa uma continuidade da colonialidade do poder descrita por Quijano. Segundo o autor, essa estrutura se organiza em quatro domínios inter-relacionados: o controle da economia, da autoridade, do gênero/sexualidade, e do conhecimento/subjetividade (Quijano, 2000 apud Vançan, 2022, p. 222). Os algoritmos não são neutros: incorporam e reproduzem hierarquias históricas de classificação e exclusão, convertendo corpos e territórios em dados e reafirmando relações coloniais de poder.

Como destaca Tello (2023, p. 91), o colonialismo sempre se apoiou em inovações tecnológicas para expandir seus domínios, e, no século XXI, essa lógica se atualiza nas tecnologias digitais. Desse modo, “as novas tecnologias da informação e comunicação, incluindo os sistemas de IA, inseridos em um cenário de dominação colonial do Norte global, representado pelas grandes big techs” (De Oliveira Fornasier e Brun, 2024), perpetuam formas de discriminação e exploração típicas da modernidade. Assim, se não há modernidade sem colonialidade, tampouco há modernidades globais sem colonialidades globais (Vançan, 2022, p. 221).

Frantz Fanon (2005), ao denunciar a desumanização do colonizado, antecipa a violência epistêmica presente na governamentalidade algorítmica. Se antes o colonizado era fixado em estereótipos raciais, hoje é reduzido a perfis e previsões de dados (Fraley e Raftery, 2002). Como observa Vançan, ao retomar Fanon, “a violência é inerente a todo sistema colonial, constituindo-se como fundamento da relação entre colonizador e colonizado” (Vançan, 2022, p. 217). Essa lógica se atualiza no meio digital, onde o sujeito é reconhecido não em sua densidade existencial, mas naquilo que pode ser mensurado e governado, o algoritmo torna-se, assim, a máscara contemporânea do velho colonialismo.

Nesse cenário, a IA, ao universalizar o inglês técnico e padrões eurocêntricos, reforça o apagamento das multiplicidades linguísticas e culturais das Américas negras e indígenas, numa atualização sutil do racismo estrutural (Ribeiro, 2019). Assim como a ciência moderna apagou diferenças em nome da objetividade, o algoritmo apaga singularidades em nome da precisão estatística. Questionar esse movimento é essencial para denunciar a cultura hegemônica e excludente reproduzida no digital. Diante da governamentalidade algorítmica, não se trata apenas de criticar a IA como técnica, mas de reconhecê-la como máquina colonial a ser enfrentada com ferramentas epistêmicas insurgentes. A crítica ao colonialismo digital, portanto, não implica rejeitar a tecnologia, mas descolonizar a economia do conhecimento imposta pelas *Big Techs* (Tello, 2023).

Ademais, as novas tecnologias da informação e comunicação, incluindo os sistemas de inteligência artificial, por estarem inseridas em um contexto de dominação colonial, acabam por reproduzir

formas de discriminação, racismo e exploração capitalista típicas da modernidade. Além disso, promovem a extração abusiva de dados pessoais, dando origem a debates regulatórios pautados por parâmetros unilaterais e excludentes. Tal cenário evidencia a urgência de projetos decoloniais, como, por exemplo, o giro decolonial proposto por Maldonado-Torres ainda na Era pré-digital (De Oliveira Fornasier e Brun, 2024).

Isto porque a raça e o racismo, ambos enraizados na estrutura de poder da colonialidade, já se encontram incorporados nas ferramentas que compõem a revolução 4.0 como a inteligência artificial, os dados e o meio digital (Siapera, 2021, apud De Oliveira Fornasier e Brun, 2024, 2024, p. 380). Esses elementos constituem os fundamentos do que se denomina colonialismo digital, conceito trabalhado por Faustino e Lippold (2023, apud De Oliveira Fornasier e Brun, 2024, p. 381). Para eles as revoluções tecnológicas das últimas décadas emergem de relações capitalistas de produção, nas quais o colonialismo e o racismo desempenham papel estruturante. “Não há capitalismo sem colonialismo e, por sua vez, não há colonialismo sem racismo [...]” (Faustino e Lippold, 2023, apud De Oliveira Fornasier e Brun, 2024, p. 382). A possibilidade de transformação desse ambiente de dominação colonial depende, segundo Maldonado-Torres (2020, apud De Oliveira Fornasier e Brun, 2024, p. 383), de uma atitude decolonial que, por meio do embate e da resistência, seja capaz de se afastar da modernidade/colonialidade.

Tal atitude implica compreender a decolonialidade como um projeto coletivo e contínuo, sustentado por giros decoloniais que modificam os elementos fundamentais do ser, do saber e do poder (De Oliveira Fornasier e Brun, 2024). E se os algoritmos não são meros códigos, mas infraestruturas epistêmicas (Chen, 2025) que moldam a forma como vemos, classificamos e governamos o mundo, experienciamos a nova cartografia colonial, onde cada dado equivale a um território explorado. Conforme Chen (2025, p. 2), “estas infraestruturas estão a ser fundamentalmente remodeladas, impactando as práticas epistêmicas, a agência e a natureza da criação, disseminação e preservação do conhecimento” (Coeckelbergh, 2022; Pavlik, 2023) (tradução livre).

Diante da intensificação das racionalidades algorítmicas que operam segundo lógicas de aceleração, previsibilidade e performatividade, o ensino de filosofia emerge como um campo privilegiado de resistência epistemológica e política. Tal resistência assume um caráter decolonial na medida em que confronta os saberes digitocráticos orientados por métricas algorítmicas e racionalidades neoliberais com epistemologias pluriversais, territorializadas e historicamente silenciadas (Gimovski e De Oliveira, 2024). Nessa perspectiva, a noção nietzschiana de *ruminação* adquire centralidade pedagógica, ao instituir uma temporalidade do pensamento incompatível com a lógica colonial do desempenho e da eficiência técnica. Ruminar implica desacelerar, retornar e aprofundar, produzindo fissuras nos regimes de verdade que naturalizam a captura algorítmica da subjetividade.

Tal gesto aproxima-se das insurgências epistêmicas descritas por Dos Santos (2025), ao afirmar formas de conhecimento que resistem à homogeneização cognitiva e à colonialidade do saber. Além disso, ao articular-se com práticas educomunitárias voltadas à participação crítica e à produção coletiva de sentido (Soares, 2011), o ensino de filosofia reposicionaria o digital não como instrumento de controle, mas como espaço possível de ressignificação pedagógica. Assim, o ruminar filosófico configura-se como prática ético-formativa decolonial, capaz de reorientar a educação frente às racionalidades algorítmicas e de reinstaurar a filosofia como exercício de autonomia, alteridade e crítica radical. É preciso enfatizar que a ruminação filosófica exige do ensino de Filosofia mais reflexão que informação, mais participação do estudante que exposição vazia, mais ética que *História da filosofia*. Enfim, junto à discussão sobre conteúdo filosófico sempre deve estar aquela sobre a metodologia.

Para avançar nesse debate, seria preciso aprofundar os elementos conceituais e críticos que ajudam a compreender a complexidade da inteligência artificial no campo educacional. O diálogo entre filosofia, tecnologia e práticas formativas permite examinar como as IAs, especialmente as generativas, tensionam modos de pensar, produzir e legitimar saberes. Nesse movimento, são imprescindíveis as contribuições da Filosofia, que devem esclarecer valores, problematizar usos e indicar limites éticos, bem como provocar (ao modo nietzschiano) a ruminação e a criação de outros sentidos. Esses referenciais orientariam a análise e fundamentariam a reflexão sobre o papel da educação nas transformações contemporâneas. De todo modo, torna-se urgente examinar criticamente os impactos da IA na educação, cada vez mais mediada por métricas, algoritmos e modelos preditivos. Nesse contexto, o ensino de filosofia constitui um espaço privilegiado de resistência teórica e formativa.

3.1 Filosofia, Educação e Tecnologias Emergentes

Foucault (2014, p. 135) enfatiza que o poder não é apenas repressão, mas também produção de realidades e “rituais de verdade”. Assim, a digitalização massiva cria dispositivos de vigilância, mas também sistemas de produção de saberes, perfis comportamentais e previsões que orientam políticas públicas e decisões privadas. Rouvroy e Berns (2010) denominam esse processo de governamentalidade algorítmica, marcada pela antecipação estatística de padrões. No interior do neoliberalismo digital (Zuboff, 2019), dados pessoais tornam-se matéria-prima de um modelo econômico que visa prever e influenciar condutas. Para Zuboff (2019), trata-se de um regime que, além de observar, busca conhecer e moldar o sujeito, tensionando conceitos como autonomia, subjetividade e livre-arbítrio. Estes últimos, sempre muito caros às preocupações dos filósofos.

Mas, mesmo antes da expansão das IAs, o ensino de filosofia na educação básica já enfrentava riscos de marginalização curricular, como apontam Rodrigues e Gelamo (2021). Os movimentos de retirada e reinserção da disciplina evidenciam sua permanente vulnerabilidade frente a racionalidades tecnocráticas que privilegiam competências operacionais em detrimento da formação crítica. Com a difusão acelerada das IAs generativas (IAGs), esse tensionamento se intensifica: tais tecnologias transformam modos de produção do conhecimento, criação de conteúdo e tomada de decisão, alterando, como observa Lima (2025), as condições culturais, cognitivas e sociais do aprender, ao dissolver fronteiras entre humano e maquínico.

Nesse cenário híbrido, em que dados, modelos computacionais e sistemas decisórios se articulam, a Filosofia precisa preservar sua relevância. Seu repertório conceitual, ontológico, axiológico, político e estético (Lima, 2025), deveria oferecer ferramentas para analisar criticamente as implicações éticas, epistêmicas e políticas das tecnologias emergentes e orientar seu uso responsável no contexto educativo. Ocorre que antes de se deparar com sua nobre tarefa, a filosofia e seu ensino têm lutado por coisas mais elementares, como a presença no currículo, por exemplo. Uma vez presente, os desafios são outros: passar das genéricas informações históricas à discussão de problemas filosóficos, do mero brevíário de autores e ideias à reflexão sobre a ética na contemporaneidade. Seja como for, com mais ou menos dificuldades, os professores de filosofia não podem passar ao largo das demandas ativadas pela inteligência artificial. E mais que interpretar a IA, a Filosofia deveria contribuir para situar o humano diante das transformações tecnológicas, preservando sua autonomia frente ao crescente poder dos sistemas algorítmicos.

3.2. Ruminação Nietzscheana: Resistência ao Pensamento Maquínico

É nesse ponto que a filosofia de Nietzsche se torna especialmente fecunda. Conforme argumenta Hardt (2013), o ato de ruminar (central na metodologia nietzscheana) designa um modo de pensar que exige tempo, lentidão, maturação e profundidade. Ruminar é permitir que ideias e experiências se assentem, criando condições para interpretações singulares e não totalizantes. Em contraste, o ritmo acelerado da cultura digital, intensificado pela IA, favorece respostas rápidas, soluções automáticas e fluxos contínuos de informação. A ruminação, portanto, constitui um gesto de resistência: uma recusa ativa ao automatismo cognitivo. Trata-se de reivindicar tempos e espaços de reflexão que escapem da lógica performática e produtivista dominante.

No âmbito educacional, promover a ruminação significa estimular a interpretação lenta e cuidadosa; a crítica fundamentada; a formação de juízos próprios; a invenção de perspectivas singulares (Hardt, 2013); o questionamento de padrões e algoritmos (Lima, 2025). Essas práticas superam a

reprodução de respostas que a IA é capaz de produzir com eficiência e restauram a dimensão propriamente filosófica do pensar.

3.3. O Ensino de Filosofia como Espaço de Resistência e Formação Ética

À luz das análises anteriores, o ensino de filosofia configura-se como espaço privilegiado de resistência à racionalidade algorítmica. Ao articular a crítica foucaultiana da governamentalidade com a metodologia nietzschiana da ruminação, torna-se possível recuperar a autonomia do pensamento em um cenário tecnocultural marcado por automatismos.

Parte-se, assim, da hipótese de que a filosofia, quando orientada pela ruminação, pode mitigar os efeitos do pensamento maquínico na escola, formando sujeitos críticos capazes de tensionar verdades produzidas por sistemas algorítmicos. Mais que disciplina, ela opera como prática de liberdade, permitindo que alunos e professores habitem o mundo digital de modo consciente, reconhecendo seus riscos, potências e limites.

4. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FILOSOFIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A ascensão da inteligência artificial (IA) e a crescente centralidade dos sistemas algorítmicos configuram uma inflexão histórica nos modos de regulação da vida social, política e psíquica. Trata-se de uma mutação das formas de poder que pode ser compreendida, com fecundidade teórica, a partir do conceito foucaultiano de governamentalidade, entendido como o conjunto de instituições, saberes, técnicas e estratégias orientadas à condução das condutas individuais e coletivas (Foucault, 2008). No contexto contemporâneo, essa racionalidade não opera apenas por meio de dispositivos disciplinares ou jurídicos, mas se materializa em infraestruturas digitais capazes de monitorar, classificar, antecipar e orientar comportamentos em escala massiva, instaurando regimes inéditos de gestão da vida e da subjetividade.

No interior do neoliberalismo digital, tal como analisado por Zuboff (2019), consolida-se um modelo econômico-político no qual a experiência humana é sistematicamente capturada, transformada em dados e convertida em insumo para processos de previsão, modulação e intervenção sobre as condutas. É nesse contexto que Rouvroy (2013) identifica a emergência da governamentalidade algorítmica, caracterizada pela antecipação estatística de comportamentos e pela substituição progressiva do juízo reflexivo por correlações automatizadas. Diferentemente das formas clássicas de vigilância, esse regime de poder não se limita a observar ou normatizar, mas opera de maneira preemptiva, intervindo antes mesmo da deliberação consciente do sujeito. Tal dinâmica tensiona profundamente categorias centrais da tradição filosófica moderna, como

autonomia, responsabilidade e liberdade da vontade, ao deslocar a agência humana para sistemas técnicos opacos e autoaprendentes.

Essas transformações incidem de modo particularmente sensível sobre o campo educacional, que passa a ser atravessado por métricas, modelos preditivos e racionalidades performáticas orientadas à eficiência, à padronização e à mensurabilidade. No ensino de filosofia, esse cenário impõe desafios específicos, pois ameaça reduzir o pensamento crítico a competências instrumentais ou a meros exercícios de reprodução cognitiva. Diante disso, este trabalho defende a necessidade de uma abordagem que questione os saberes digitocráticos (Ballesteros, 2020) e as manipulações hegemônicas inscritas nas tecnologias algorítmicas, abrindo espaço para práticas pedagógicas orientadas pelo letramento crítico e pela problematização dos regimes de verdade que sustentam a racionalidade técnica contemporânea. Tanto quanto bons historiadores da filosofia reclama-se, aqui, professores preparados para o um diálogo fértil e propositivo com o mundo presente e suas vicissitudes.

Nesse contexto, a filosofia de Nietzsche oferece um contraponto decisivo. Ao investigar a “psicologia da moral” e os processos de formação dos valores (KGW IX, 5, 173), Nietzsche evidencia como sistemas normativos e morais moldam corpos, afetos e subjetividades, frequentemente de modo inconsciente. Sua noção de ruminação, entendida como um modo de pensar lento, interpretativo e não utilitarista, apresenta-se, assim, como uma estratégia de resistência ao pensamento automatizado e à aceleração cognitiva promovida pelas tecnologias digitais. A filosofia, nesse sentido, reafirma-se como espaço privilegiado de suspensão, crítica e criação de sentidos, em oposição à lógica maquínica da resposta imediata.

Trata-se, pois, de compreender de que modo o ensino de filosofia pode resistir à intensificação da lógica performativa promovida pela IA e pelas pedagogias técnicas, recuperando o sentido nietzschiano de ruminar como prática formativa. Parte-se da hipótese de que, articulada à crítica foucaultiana da governamentalidade, a ruminação filosófica pode constituir um espaço ético-político de resistência, capaz de formar sujeitos críticos diante dos dispositivos algorítmicos que atravessam o cotidiano. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter crítico que, conforme Denzin e Lincoln (apud Martínez, 2012), situa o pesquisador no mundo por meio de práticas interpretativas comprometidas com a problematização das relações entre saber, poder e subjetividade. Nesse enquadramento, analisa-se a IA a partir da perspectiva foucaultiana e propõe-se, com Nietzsche, uma estratégia filosófico-didática orientada à resistência e à formação da autonomia do pensamento.

E se como já dissemos, para avançar nessa discussão, torna-se necessário aprofundar os fundamentos conceituais e críticos que permitem apreender a complexidade da inteligência artificial no campo educacional, é preciso compreendê-la enquanto conjunto de ferramentas técnicas e ainda fenômeno sociotécnico atravessado por racionalidades políticas, econômicas e epistemológicas. A IA, especialmente em sua vertente generativa, reconfigura os modos de produção, circulação e legitimação dos saberes, interferindo diretamente nas formas de aprender, ensinar, avaliar e atribuir valor ao conhecimento. Tal reconfiguração exige uma análise que ultrapasse abordagens instrumentalistas ou tecnopedagógicas, convocando um exame filosófico atento às implicações ontológicas, éticas e políticas dessas tecnologias.

Desse modo, o diálogo entre filosofia, tecnologia e práticas formativas revela-se imprescindível para compreender como os sistemas algorítmicos não operam como mediadores neutros; são dispositivos que incorporam valores, pressupostos normativos e critérios de verdade. As inteligências artificiais generativas, ao produzirem textos, imagens e decisões a partir de correlações estatísticas, tensionam concepções clássicas de autoria, criatividade, responsabilidade epistêmica e formação do juízo crítico. Ao mesmo tempo, contribuem para a naturalização de saberes automatizados, cuja legitimidade tende a se apoiar na eficiência técnica e na aparência de objetividade, obscurecendo os processos de poder e exclusão que os sustentam.

Nesse contexto a Filosofia assume um papel decisivo: oferecer categorias analíticas capazes de desvelar os pressupostos axiológicos e epistemológicos inscritos nas tecnologias emergentes. Longe de se limitar à avaliação normativa posterior dos usos da IA, a reflexão filosófica permite problematizar as condições de possibilidade desses sistemas, seus regimes de verdade e seus efeitos na constituição das subjetividades. Esse “papel” (decisivo) tal como indicado acima deveria servir de baliza ou parâmetro para se avaliar como boa ou má a prática de ensinar filosofia. Enfim, ao articular ontologia, ética e política, a Filosofia contribuirá para tensionar a racionalidade técnica dominante, indicando limites, riscos e possibilidades de resistência aos avanços técnicos.

As provocações nietzschianas acerca da ruminação tornam-se, nesse quadro, particularmente fecundas. Ao reivindicar um modo de pensar lento, interpretativo e criador de sentidos, Nietzsche oferece uma crítica radical às formas de pensamento reativo, utilitaristas e automatizadas. A ruminação, entendida como exercício formativo, contrapõe-se à aceleração cognitiva e à lógica produtivista que permeiam o uso educacional das IAs afirmando a necessidade de tempos e espaços de reflexão capazes de sustentar a formação da autonomia intelectual. Esses referenciais, portanto, orientam a análise teórica aqui proposta, e, sobretudo, fundamentam uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação diante das transformações tecnoculturais contemporâneas. Isto é, reafirma-a como espaço de crítica, criação e formação ética em meio à expansão da racionalidade algorítmica.

Ademais, não se pode impunemente distinguir entre “Educação e educação filosófica”, ou seja, deve-se resguardar o papel central do ensino de filosofia, perante os atuais desafios.

Nesse contexto de intensificação dos dispositivos algorítmicos e de consolidação de uma racionalidade neoliberal orientada pela eficiência, pela previsão e pela otimização dos comportamentos, as provocações nietzschianas acerca da ruminação adquirem especial densidade crítica. Ao reivindicar um modo de pensar lento, interpretativo e criador de sentidos, Nietzsche oferece uma chave filosófica capaz de tensionar as formas de pensamento reativo, utilitaristas e automatizadas que caracterizam o ambiente tecnocultural contemporâneo. A ruminação, compreendida como exercício formativo, opõe-se frontalmente à aceleração cognitiva e à lógica produtivista que atravessam o uso educacional das inteligências artificiais, afirmando a necessidade de tempos e espaços de reflexão que sustentem a autonomia intelectual. Assim, ao articular a crítica nietzschiana à análise dos regimes de poder e saber mediados por algoritmos, torna-se possível aprofundar a compreensão das estruturas que governam a vida social no neoliberalismo digital, o que conduz diretamente ao exame da governamentalidade algorítmica e de sua inserção no interior das racionalidades neoliberais.

4.1 Governamentalidade Algorítmica e Racionalidade Neoliberal

A expansão das tecnologias digitais, em especial da inteligência artificial (IA) e dos sistemas algorítmicos, inaugura um novo regime de regulação da vida social, política e psíquica, marcado pela crescente mediação técnica das condutas humanas. Tal fenômeno pode ser compreendido de modo rigoroso a partir da noção foucaultiana de governamentalidade, definida como o conjunto de instituições, procedimentos, análises, cálculos e estratégias que tornam possível o exercício de uma forma específica de poder orientada à condução das condutas individuais e coletivas (Foucault, 2008).

Conforme o autor: “Por governamentalidade entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população” (Foucault, 2008, p. 143).

No contexto contemporâneo, essa formatação de poder não se limita a dispositivos jurídicos ou disciplinares, mas se materializa em complexas infraestruturas digitais: plataformas, bancos de dados, sistemas de recomendação e modelos preditivos, que operam de forma contínua e capilarizada sobre os comportamentos e os processos de subjetivação, engendrando novas formas

de verdade em face da população e suas decisões e modos de ver, experienciar, e atuar diante da vida.

Conforme destaca Foucault (2014, p. 135), o poder não deve ser compreendido apenas como instância repressiva, mas como força produtiva que engendra saberes, normatividades e “rituais de verdade”. Assim, é que, sob essa perspectiva, a digitalização massiva da vida social não se reduz à ampliação de mecanismos de vigilância, mas implica a constituição de sistemas sofisticados de produção de conhecimentos sobre os sujeitos, capazes de elaborar perfis comportamentais, antecipar tendências e orientar tanto políticas públicas quanto decisões privadas. Trata-se de uma mutação nos modos de exercício do poder, em que a verdade deixa de ser produzida prioritariamente por instâncias discursivas e institucionais tradicionais e passa a ser gerada por correlações estatísticas e inferências algorítmicas.

Imprescindível lembrar mais uma lição de Foucault

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (Foucault, 2014, p. 30).

É nesse cenário que Rouvroy e Berns (2010) identificam a emergência da chamada governamentalidade algorítmica, caracterizada pela antecipação estatística de padrões de comportamento e pela gestão preemptiva das condutas. Diferentemente das formas clássicas de governo, esse modelo opera sem recorrer diretamente à norma ou à lei, intervindo sobre o real a partir da previsão probabilística e da modulação contínua dos ambientes de ação. Conforme os autores

Finalmente, com base nessa observação, mostramos como as próprias relações são transformadas, na medida em que são paradoxalmente substantivadas e representam uma extração do devir e, portanto, um obstáculo ao processo de individuação – em vez de estarem fortemente inseridas nesse

processo. O devir e os processos de individuação são uma questão de “disparidade”, ou seja, os processos de integração de disparidades ou diferenças em um sistema coordenado. No entanto, mais fundamentalmente ainda, são uma questão de “disparidade”: uma heterogeneidade de ordens de magnitude e uma multiplicidade de regimes de existência constantemente sufocados pela governamentalidade algorítmica por meio do fechamento da realidade (digital) sobre si mesma. (Rouvroy e Berns, 2010, p. 3, tradução livre nossa)

Assim, o sujeito, nesse regime, tende a ser apreendido menos como agente reflexivo e mais como feixe de dados passíveis de cálculo, o que desloca profundamente as bases da autonomia e da responsabilidade individual.

No interior do neoliberalismo digital, tal como analisado por Zuboff (2019), esses processos são integrados a um modelo econômico fundado na extração, no processamento e na monetização de dados pessoais. A experiência humana, convertida em matéria-prima informacional, passa a alimentar sistemas destinados a prever e influenciar comportamentos futuros. Para Zuboff (2019), tal regime antecipa-se em moldar o sujeito, instaurando uma nova lógica de dominação que tensiona categorias centrais da filosofia moderna, como subjetividade, liberdade da vontade e autodeterminação. Conforme a autora:

O capitalismo de vigilância reivindica unilateralmente a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados à melhoria de produtos ou serviços, o restante é declarado como excedente comportamental proprietário, inserido em processos avançados de fabricação conhecidos como “inteligência artificial” e transformado em produtos de previsão que antecipam o que você fará agora, em breve e mais tarde. Finalmente, esses produtos de previsão são negociados em um novo tipo de mercado para previsões comportamentais que chamo de mercados futuros comportamentais. Os capitalistas de vigilância enriqueceram imensamente com essas operações de negociação, pois muitas empresas estão ansiosas para apostar em nosso comportamento futuro (Zuboff, 2019, p. 14, tradução livre nossa).

Diante dessa reconfiguração profunda das formas de governo e de produção de saberes, torna-se incontornável deslocar a análise do plano macro das racionalidades algorítmicas para o campo concreto das práticas educativas, onde tais racionalidades se materializam e produzem efeitos formativos. A educação, progressivamente atravessada por métricas, algoritmos e modelos preditivos que orientam avaliações, currículos e práticas pedagógicas, converte-se em espaço privilegiado de disputa entre a lógica da performatividade técnica e a formação crítica do pensamento. É nesse ponto que o ensino de Filosofia assume um papel estratégico, ao constituir-se

como instância capaz de interrogar os regimes de verdade algorítmicos e de tensionar a racionalidade neoliberal que permeia as tecnologias digitais. Para aprofundar essa inflexão analítica, faz-se necessário examinar de que modo a Filosofia se articula ao campo educacional em um cenário marcado pela emergência das novas tecnologias, o que conduz diretamente à discussão proposta no tópico seguinte.

4.2 O ensino de filosofia: desafios frente às novas Tecnologias

Mesmo antes da expansão vertiginosa das inteligências artificiais, o ensino de Filosofia na educação básica já se encontrava em posição estruturalmente frágil, submetido a recorrentes processos de marginalização curricular. Como apontam Rodrigues e Gelamo (2021), os movimentos históricos de retirada e posterior reinserção da disciplina evidenciam sua vulnerabilidade diante de racionalidades educacionais orientadas por critérios de utilidade imediata, desempenho mensurável e adequação às demandas do mercado. Tais racionalidades tecnocráticas tendem a privilegiar competências operacionais, habilidades instrumentais e resultados quantificáveis, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e ética, própria do exercício filosófico.

Com a difusão acelerada das inteligências artificiais generativas (IAGs), esse tensionamento se intensifica de modo significativo. Essas tecnologias, ao introduzirem novas ferramentas no ambiente escolar, reconfiguram os modos de produção do conhecimento, de criação de conteúdos e de tomada de decisão. Conforme observa Lima (2025), as IAGs alteram as condições culturais, cognitivas e sociais do aprender ao dissolver fronteiras tradicionalmente estabelecidas entre humano e maquínico, autoria e automatismo, compreensão e reprodução. Nesse cenário, práticas educativas correm o risco de reduzir-se à gestão eficiente de informações e à validação de respostas produzidas por sistemas algorítmicos, deslocando o foco da formação do pensamento para a otimização de processos.

É justamente nesse contexto híbrido, no qual dados massivos, modelos computacionais e sistemas decisórios automatizados se articulam de maneira cada vez mais opaca, que a Filosofia preserva e reforça sua relevância central. Seu repertório conceitual, ontológico, axiológico, político e estético (LIMA, 2025) oferece instrumentos teóricos indispensáveis para analisar criticamente as implicações éticas, epistêmicas e políticas das tecnologias emergentes. Conforme Lima (2025, p.14) justamente “neste cenário, a filosofia é profícua, uma vez que ao fazer uso do legado conceitual estético e da capacidade crítica e analítica que construiu nos instrui a saber como usar essas ferramentas para gerar da maneira mais adequada e criativa recursos (...)”.

Desta forma, mais do que reagir aos efeitos da IA, a Filosofia possibilita interrogar suas condições de possibilidade, seus regimes de verdade e os valores que orientam seu desenvolvimento e

aplicação. Assim, longe de se limitar a interpretar a IA, o ensino filosófico contribui para situar o humano diante das transformações tecnológicas, preservando a autonomia do pensamento frente ao crescente poder dos sistemas algorítmicos.

Nessa direção, ao aprofundar a crítica às racionalidades que sustentam o avanço das inteligências artificiais, torna-se necessário deslocar a reflexão para os modos concretos de pensar e formar sujeitos capazes de resistir aos automatismos cognitivos produzidos por tais tecnologias. Se a Filosofia permite interrogar os fundamentos éticos, epistêmicos e políticos da IA, impõe-se, então, a questão acerca de **como** pensar em meio a um ambiente tecnocultural marcado pela aceleração, pela previsibilidade e pela lógica da eficiência. É precisamente nesse ponto que a reflexão filosófica encontra, em Nietzsche, um aporte decisivo: a noção de ruminação, assim, oferece conceitos e metodologias resistentes ao pensamento maquínico, capazes de reinstaurar a lentidão, a interpretação e a criação de sentidos como práticas formativas centrais. Nesse sentido, ensinar filosofia será um modo de resistir e, ao mesmo tempo, uma ferramenta de transformação.

4.3 Ruminação Nietzscheana: Metodologia de Resistência ao Pensamento Maquínico

É nesse ponto que a filosofia de Nietzsche se revela particularmente fecunda para pensar a educação em tempos de inteligência artificial. Conforme argumenta Hardt (2013), o ato de ruminar, central na metodologia nietzschiana, designa um modo de pensar que exige tempo, lentidão, maturação e profundidade. Ruminar não significa acumular informações ou produzir respostas imediatas, mas permitir que ideias, experiências e afetos se depositem e se transformem, criando condições para interpretações singulares, não totalizantes e não submetidas a esquemas pré-fabricados.

O filósofo virá vindicar no Prólogo da obra *Genealogia da Moral*:

É certo que, a praticar desse modo a leitura como arte, faz-se preciso algo que precisamente em nossos dias está bem esquecido - e que exigirá tempo, até que minhas obras sejam "legíveis" -, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um "homem moderno": o ruminar (NIETZSCHE, 2017, Prólogo).

Em contraste, o ritmo acelerado da cultura digital, intensificado pela presença ubíqua da IA, favorece respostas rápidas, soluções automáticas e fluxos contínuos de informação, nos quais o pensamento tende a ser substituído pela eficiência da correlação algorítmica. Nesse cenário, a ruminação configura-se como um gesto de resistência filosófica: uma recusa ativa ao automatismo cognitivo e à lógica da produtividade permanente. Trata-se de reivindicar tempos e espaços de reflexão que escapem à racionalidade performática dominante, restituindo ao pensamento sua dimensão crítica, interpretativa e criadora.

No âmbito educacional, promover a ruminação implica estimular práticas formativas que valorizem a leitura atenta, a interpretação lenta e rigorosa, a argumentação fundamentada e a formação de juízos próprios. Significa, ainda, favorecer a invenção de perspectivas singulares e o questionamento dos padrões e decisões produzidos por algoritmos (Hardt, 2013; Lima, 2025). Essas práticas não se opõem ao uso das tecnologias, mas superam a mera reprodução de respostas que a IA é capaz de fornecer com eficiência, restaurando a dimensão propriamente filosófica do pensar e do aprender.

A partir dessa compreensão da ruminação como prática formativa, torna-se possível avançar da dimensão metodológica para suas implicações propriamente pedagógicas e ético-políticas. Se ruminar significa instaurar tempos de reflexão capazes de suspender o automatismo cognitivo, impõe-se investigar de que modo tais práticas podem ser efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar, reconfigurando o ensino de filosofia diante da presença crescente das tecnologias algorítmicas. Nesse deslocamento, do método ao espaço formativo, o ensino de filosofia se impõe como transmissão de conteúdo, sim, mas, sobretudo, como exercício de liberdade, crítica e formação ética. Assim, a reflexão conduz diretamente ao reexame do papel da filosofia na educação como um todo. Obviamente, a criticidade não se reduz à Filosofia, contudo, bem orientado, o ensino de Filosofia passa a ser uma instância privilegiada de resistência à racionalidade algorítmica e de constituição de sujeitos autônomos.

4.4 O Ensino de Filosofia como Espaço de Resistência e Formação Ética

À luz das análises anteriores, o ensino de Filosofia configura-se como um espaço privilegiado de resistência à racionalidade algorítmica que atravessa a educação contemporânea. Ao articular a crítica foucaultiana da governamentalidade com a metodologia nietzschiana da ruminação, torna-se possível recuperar a autonomia do pensamento em um cenário tecnocultural marcado por automatismos, previsões estatísticas e processos decisórios opacos.

Para Lima (2025, p. 17) “o ponto mais importante, cuja vocação da filosofia pode ser mais útil que qualquer outra área do conhecimento, é o de refletir, analisar, criticar e indicar setas de cuidado e responsabilidade quanto ao uso das IAs e as IAGs”. Parte-se, assim, da hipótese de que a Filosofia, quando orientada pela ruminação, pode mitigar os efeitos do pensamento maquínico no contexto escolar, formando sujeitos críticos capazes de tensionar as verdades produzidas por sistemas algorítmicos e de reconhecer os limites da racionalidade técnica. Mais do que uma disciplina curricular, a Filosofia afirma-se como prática de liberdade, na medida em que possibilita a alunos e professores habitar o mundo digital de modo consciente, reflexivo e ético, reconhecendo simultaneamente os riscos, as potências e as ambivalências das tecnologias emergentes. Nesse

sentido, o ensino filosófico contribui para a formação de sujeitos capazes de resistir à naturalização da lógica algorítmica e de sustentar formas de vida orientadas pela crítica, pela criação de sentidos e pela responsabilidade ética.

À luz dessa hipótese e das articulações teóricas apresentadas, impõe-se a necessidade de explicitar o percurso metodológico capaz de sustentar, no plano da pesquisa, a análise crítica aqui desenvolvida. Se a Filosofia, orientada pela ruminação, se configura como prática de liberdade e resistência aos automatismos algorítmicos, torna-se fundamental indicar como tal perspectiva é mobilizada metodologicamente, tanto na seleção dos referenciais teóricos quanto nos procedimentos de análise. Assim, a metodologia não se apresenta como um mero protocolo técnico, mas como escolha epistemológica e ética, coerente com a crítica à racionalidade instrumental e com a defesa de um modo de investigação interpretativo, reflexivo e situado. Delineia-se, então, a abordagem metodológica adotada neste estudo, voltada a compreender a inteligência artificial e seus impactos educacionais a partir de uma leitura filosófica crítica e comprometida com a formação da autonomia do pensamento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas análises evidenciam que a inteligência artificial, longe de constituir um mero avanço técnico a ser incorporado instrumentalmente aos processos educativos, opera como um dispositivo central de reorganização das racionalidades pedagógicas, dos regimes de verdade e das formas de subjetivação contemporâneas. A governamentalidade algorítmica, tal como concebida por Rouvroy e Berns (2010) e situada no horizonte foucaultiano do poder como produção de realidades (Foucault, 2008; 2014), instaura um modelo de gestão da vida escolar orientado pela antecipação, pela mensuração e pela eficiência, deslocando progressivamente o sentido formativo da educação para uma lógica performativa e produtivista.

Nesse contexto, a incorporação das inteligências artificiais generativas ao cotidiano educacional intensifica a tendência à automatização do pensamento, ao privilegiar respostas rápidas, padronizadas e estatisticamente plausíveis em detrimento da interpretação crítica e da elaboração conceitual. Tal movimento reforça o risco de uma redução da aprendizagem à validação de resultados tecnicamente eficientes, obscurecendo os processos reflexivos que constituem a formação intelectual e ética dos sujeitos. Como mostramos, essa dinâmica tensiona diretamente noções filosóficas fundamentais, como autonomia, responsabilidade e liberdade da vontade, pois, desloca o centro da decisão e do juízo para sistemas técnicos opacos e não deliberativos, intensificando ainda mais a dependência em relação à máquina.

Nesse cenário o ensino de Filosofia emerge como espaço estratégico de resistência e também com grande potencial transformador. A articulação entre a crítica foucaultiana da governamentalidade e a proposta nietzschiana da ruminação permite compreender a prática filosófica como gesto ético-político que interrompe o fluxo contínuo do pensamento automatizado. A ruminação, entendida como metodologia formativa, não se opõe à tecnologia em si, mas à naturalização de seus modos de operar como únicos critérios de verdade e valor. Ao insistir na lentidão, na interpretação e na criação de sentidos, o ensino filosófico reintroduz a possibilidade do dissenso, da dúvida e da problematização, elementos fundamentais para a formação de sujeitos críticos em ambientes tecnoculturais altamente regulados.

Indicamos também que a resistência à racionalidade algorítmica não deve ser concebida como retorno nostálgico a formas pré-digitais de educação. Trata-se de habitar criticamente o mundo digital, reconhecendo tanto as potências quanto os riscos das tecnologias emergentes. Nossa abordagem reforça a necessidade de questionar os pressupostos epistemológicos e axiológicos inscritos nas tecnologias algorítmicas, frequentemente produzidas a partir de lógicas hegemônicas que invisibilizam saberes outros e experiências situadas. O ensino de Filosofia, ao promover o letramento crítico e a reflexão sobre os regimes de verdade tecnológicos, contribui para desnaturalizar essas hierarquias e ampliar os horizontes interpretativos no espaço escolar.

Diante do percurso desenvolvido, vislumbra-se que a Filosofia, articulada à ruminação nietzschiana e à crítica foucaultiana da governamentalidade, não se limita a uma postura reativa frente aos efeitos do pensamento maquínico, mas afirma-se como potência reconstrutiva do próprio sentido formativo da educação. As reflexões apresentadas indicam que o ensino filosófico ocupa um lugar estratégico na constituição de práticas educativas orientadas pela autonomia e pela crítica, capazes de enfrentar a naturalização das racionalidades algorítmicas. Sustentamos, portanto, que a educação, enquanto prática de liberdade, em hipótese alguma, poderia prescindir, da Filosofia para formar sujeitos que operem tecnologias, com desenvoltura e saibam também interrogá-las, compreendê-las e tensionar seus limites éticos, políticos e existenciais.

Diante da expansão acelerada das IAs, mormente as generativas, a educação contemporânea não pode restringir-se à adoção instrumental de ferramentas tecnológicas nem à adaptação acrítica às dinâmicas de inovação e eficiência que caracterizam o neoliberalismo digital. Está em jogo, além da atualização de métodos ou conteúdos, a própria forma como o sujeito é constituído em um ambiente sociotécnico marcado pela antecipação algorítmica, pela automatização do juízo e pela performatividade permanente. A Filosofia, com sua longa tradição ontológica, ética e política, revela-se indispensável para compreender e problematizar os novos regimes de verdade. Ante a racionalidade algorítmica, o bom ensino da Filosofia oferece critérios rigorosos para avaliar riscos,

limites e possibilidades, bem como os impactos sobre a autonomia, a subjetividade e a liberdade da vontade.

Ao longo deste trabalho, a opção por uma metodologia qualitativa de caráter crítico-interpretativo mostrou-se coerente com a complexidade do objeto analisado. Ao articular a noção foucaultiana de governamentalidade com a crítica da governamentalidade algorítmica e com a filosofia nietzschiana da ruminação, a pesquisa assumiu que a inteligência artificial deve ser compreendida como fenômeno histórico, político e discursivo, e não como realidade neutra ou meramente técnica. Tal abordagem metodológica permitiu, primeiramente, descrever os efeitos da IA no campo educacional, e em seguida, desvelar racionalidades que orientam sua incorporação e os modos de subjetivação que ela produz. Porquanto a própria metodologia adotada já se pretende como resistência epistemológica, ao recusar explicações simplificadoras e ao reivindicar a interpretação crítica como prática investigativa.

Nesse percurso, o gesto nietzschiano da ruminação emergiu como eixo teórico e metodológico conclusivo. Pensar devagar, maturar experiências e sustentar a complexidade tornam-se não apenas exigências pedagógicas, mas atitudes epistemológicas fundamentais diante da aceleração cognitiva e do automatismo promovidos pelas tecnologias algorítmicas. A ruminação, compreendida como metodologia formativa e investigativa, contrapõe-se à lógica da resposta imediata e da produtividade mensurável, reafirmando o valor da interpretação, da criação de sentidos e da formação de juízos próprios.

Longe de propor uma rejeição das tecnologias digitais, este trabalho sustenta que a educação pode, e deve, acolher a inteligência artificial de modo crítico e consciente, sem renunciar à reflexão filosófica e à formação ética. Ao afirmar o ensino de Filosofia como prática de liberdade, evidencia-se sua capacidade de formar sujeitos que não apenas utilizem tecnologias, mas que sejam capazes de interrogá-las, compreendê-las e estabelecer limites ao seu poder. Conclui-se, portanto, que o ensino de Filosofia permanece não apenas atual, mas estruturalmente essencial para que as novas gerações possam habitar o mundo digital de forma consciente, crítica e ética, iluminando caminhos possíveis diante dos desafios, ambivalências e disputas que atravessam a era da inteligência artificial.

Em síntese, as inteligências artificiais, sobretudo das IAGs, evidenciam que a educação não pode restringir-se à adoção de ferramentas tecnológicas, mas deve formar sujeitos capazes de compreender criticamente o ambiente sociotécnico que os constitui.

Nesse percurso, o gesto nietzschiano da ruminação emerge como convite a pensar devagar, maturar experiências e produzir singularidades em meio ao fluxo automatizante do digital. Longe de

sucumbir à lógica da eficiência maquínica, a educação assumindo seu caráter inevitavelmente filosófico, pode reafirmar-se como espaço de criação e autonomia, capaz de acolher a tecnologia sem renunciar à reflexão crítica. Portanto, exige-se um ensino de filosofia de qualidade para que as novas gerações habitem o mundo digital de forma consciente e ética, iluminando caminhos possíveis diante dos desafios impostos pela inteligência artificial (Lima, 2025).

Assim, repensar a inteligência artificial através da filosofia a partir de uma perspectiva decolonial revela-se um gesto político e epistemológico urgente. Este estudo demonstrou que os sistemas algorítmicos operam como extensões contemporâneas da colonialidade do poder, impondo racionalidades únicas e subjetividades neoliberais através do que se pode denominar governamentalidade algorítmica. Por outro lado, nossa análise também evidenciou que a filosofia como ato de ruminação se posiciona nas fileiras das epistemologias insurgentes. Juntas, podem que desestabilizar a lógica colonial configurando-se como resistência pluriversal. Neste contexto mais amplo a educação decolonial emerge como prática transformadora que ressignifica a tecnologia. Enquanto os algoritmos operam pela previsibilidade e cálculo, a filosofia decolonial afirma a indeterminação como condição da vida; onde a IA impõe padrões, o pluriverso multiplica possibilidades. Esta tensão produtiva abre caminho para pedagogias tecnológicas híbridas, onde ancestralidade e digitalidade se encontram sem hierarquias, criando espaços para que o digital seja apropriado sem ser colonizado. O conceito de justiça cognitiva mostra-se fundamental neste processo, exigindo o reconhecimento da validade epistêmica dos saberes territoriais. Assim, conclui-se que a descolonização da inteligência artificial não representa simples crítica ao colonialismo de dados, mas a abertura de possibilidades concretas de reexistência e que a filosofia é deveras a ferramenta mais sofisticada para transpor esse paradigma.

Nesse horizonte problemático, em que a inteligência artificial e a governamentalidade algorítmica tendem a capturar o processo educativo sob regimes de previsibilidade, eficiência e padronização cognitiva, torna-se necessário repensar o ensino de Filosofia como disciplina curricular e como prática de resistência epistemológica e política. A partir do gesto nietzschiano da ruminação, compreendida como exercício de lentidão, interpretação e criação de sentido, o pensamento filosófico interrompe a lógica acelerada e automatizante que sustenta o funcionamento dos dispositivos algorítmicos. Tal interrupção não se limita a uma crítica interna à técnica, mas articula-se a uma perspectiva decolonial ao questionar os pressupostos universais, neutros e hegemônicos inscritos nos regimes de verdade tecnológicos. Ao ruminar, o sujeito pode pensar contra a automatização enquanto reinscreve o pensamento em temporalidades outras, abrindo espaço para epistemologias situadas, saberes plurais e formas de existência que escapam à colonialidade do cálculo. Nesse sentido, o ensino de Filosofia conjuga ruminação e descolonização e afirma-se como

prática formativa capaz de produzir fissuras na racionalidade algorítmica, reinscrevendo a educação como espaço de criação, dissenso e justiça cognitiva.

REFERÊNCIAS (ABNT)

ALVEAR, Carolina; MOURA, Érica; HENRIQUES, Pedro; GÓES, Miguel; ALMEIDA, Antônio; LIMA, Ricardo. *TICDEMOS e Armazém do Campo RJ: construindo tecnologias livres para comercialização agroecológica*. **Cadernos de Agroecologia**, v. 19, n. 2, 2024. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/8664>. Acesso em: 7 out. 2025.

BALLESTEROS, Alfonso. *Digitocracy: Ruling and being ruled*. **Philosophies**, v. 5, n. 2, p. 9, 2020.

BARROS, Igor Corrêa de. *A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault*. **Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas**, ano XI, n. XI, 2018.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CHEN, Bodong. *Beyond tools: Generative AI as epistemic infrastructure in education*. **arXiv preprint**, arXiv:2504.06928, 2025.

COULDRY, Nick; MEJÍAS, Ulises A. *O custo da conexão: colonialismo de dados*. São Paulo: Elefante, 2022.

DA SILVA MEDEIROS, Jackson. *Dispositivos de subjetividades: algoritmos nas redes de poder e informação*. **Texto Digital**, v. 16, n. 1, p. 105–123, 2020.

DENNETT, Daniel C. *Freedom evolves*. New York: Viking, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE OLIVEIRA FORNASIER, Mateus; BRUN, Marco Antonio Compassi. *A colonialidade das novas tecnologias: uma proposta de giro decolonial na era da inteligência artificial*. **Revista Quaestio Iuris**, v. 17, n. 3, p. 380–403, 2024.

DOS SANTOS, Antônio Nacílio Sousa et al. *Educação decolonial: saberes insurgentes do Sul Global*. **ARACÊ**, v. 7, n. 5, p. 23308–23349, 2025.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Manuel; FERREIRA, Pedro P.; GONÇALVES, Rafael. *Padrões depressivos: fenotipagem digital e subjetivação neoliberal*. **Caderno CRH**, v. 37, p. e024041, 2024.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. *A dívida impagável*. São Paulo: Oficina de Imaginação Política, 2019.
- FONSECA, Suellen Souza; MOREIRA, Maria Aparecida Rita. *Saberes ancestrais e educação*. In: **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**, p. 314–333, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FRALEY, C.; RAFTERY, A. E. Model-Based Clustering, Discriminant Analysis, and Density Estimation. *Journal of the American Statistical Association*, v. 97, n. 458, p. 611–631, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 2011.
- GIMOVSKI, Fabio; DE OLIVEIRA, Cintia Mara Ribas. *Ancestralidade quilombola*. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 19, n. 56, p. 406–425, 2024.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GRUPO NOVA LONDRES. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*. Belo Horizonte: Âyiné, 2015.
- HARDT, Lúcia Schneider. *A educação em Nietzsche e o enfrentamento das totalidades*. **Educação**, Porto Alegre, p. 344–351, 2013.
- HETKOWSKI, Tânia Maria; DE CARVALHO SANTOS, Tarsis. *Tecnologia e práticas decoloniais*. **Revista Olhares**, v. 1, n. 12, p. 7–20, 2022.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Rádio Nacional dos Povos leva comunicação indígena e quilombola à COP30*. 2025.
- JUBANSKI, Nátaly; DIEDRICHS, Emily de Siqueira. *Descolonização epistemológica*. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 23, n. 265, 2024.

- KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIBET, Benjamin. *Mind time*. Harvard University Press, 2004.
- LIMA, Cleidson de Oliveira. *Inteligências artificiais generativas e o ensino de Filosofia*. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 9, 2025.
- MARTÍNEZ, LFP. *A pesquisa qualitativa crítica*. In: **Questões sociocientíficas na prática docente**. São Paulo: UNESP, 2012.
- MENESES, Maria Paula. *Justiça cognitiva*. In: **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. *Ensino de filosofia*. **Educação e Filosofia**, v. 35, n. 74, 2021.
- ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. *Governing by algorithms*. 2010.
- TELES, Edson. *Governamentalidade algorítmica*. **Kriterion**, v. 59, n. 140, 2018.
- VANÇAN, Alianna Caroline Sousa Cardoso. *O livre-arbítrio no Direito Penal*. Tese (Doutorado). UFPEL, 2022.
- ZUBOFF, Shoshana. *The age of surveillance capitalism*. New York: PublicAffairs, 2019.

Autores:

Alianna Cardoso Vançan

Doutora e Mestre em Filosofia, Mestre em Direito, Bacharel em Direito, Licenciada em Filosofia

E-mail: cardosovançan@gmail.com

Alécio Donizete

Doutor e Mestre em Filosofia, Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso

/UFMT, Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)/UFMT



Vigiar sem Punir? O Aprimoramento do Sistema Global de Vigilância Digital Capitalista Baseado nos *Big Data* e na Inteligência Artificial Generativa

Illyushin Zaak Saraiva

Resumo - Em “Vigiar e Punir”, Michel Foucault introduz uma nova ferramenta de análise social via estudo dos sistemas de vigilância e punição presentes em espaços estatais modernos, como hospitais, escolas e prisões. Mas é na “Aula de 11/01/1978” onde Foucault sistematiza, dentro do seu conceito de biopoder, a análise sobre os mecanismos de poder e seu papel de controle social dentro das estruturas políticas. No contexto de surpreendentes mudanças vivenciadas a partir da posse de Donald Trump em janeiro de 2025, com ataques e violações aceleradas aos direitos e liberdades de imigrantes e cidadãos estadunidenses, incluindo tentativas de criação de sistemas de vigilância ‘ideológica’ digital contra residentes naquele país, este trabalho, a partir do conceito do *panóptico Foucaultiano*, realiza análise inicial sobre o uso sistemático e invasivo das tecnologias de comunicação pelo capital dominante, desde finais do século XX, mas com maior visibilidade na década de 2010, com investimentos bilionários, para vigiar e controlar bilhões de cidadãos através de suas conexões às redes sociais via computadores e smartphones, destaque aos vazamentos de informações sigilosas realizados por *whistleblowers* em iniciativas como *Wikileaks*, além do uso massivo de *fake news* para gerar comoção e interferir no jogo democrático.

Palavras-chave: Autoritarismo; Direitos Humanos; Vigilância Eletrônica; Relações de Poder; Desinformação em Massa; I.A. Generativa.

1. Introdução

O ano de 2025 provavelmente ficará na história como um marco de profundas - e na maioria das vezes, completamente inesperadas - mudanças no cenário mundial, tanto em aspectos políticos, culturais e de relações internacionais, quanto em termos de aprofundamento da acumulação capitalista no ocidente, com o crescimento da preponderância do capital financeiro no processo de reestruturação produtiva neoliberal via intensificação do corte radical de direitos sociais e trabalhistas, e redução de gastos em políticas sociais, além do aprofundamento de outros movimentos estruturais tais como a consolidação do poder das empresas de tecnologia da informação, as chamadas Big Tech - cujos proprietários participaram em Washington como convidados de honra à posse presidencial em janeiro -, a partir do retorno da extrema direita à presidência dos Estados Unidos na pessoa de Donald Trump.

Além de alcançar em menos de um ano de mandato um cenário interno descrito por alguns como “pré-guerra civil” (Arbex, 2026), tamanhos a profundidade e o número de violações de Direitos Humanos cometidos, os Estados Unidos lograram alterar ou anular regras de comércio internacional vigentes há décadas, colocando em xeque as bases do multilateralismo construídas ao longo da segunda metade do Século XX pelos próprios estadunidenses, à época os maiores interessados nesse sistema, mas que devido à preponderância da China a partir dos anos 2000 como maior parceiro comercial e principal fornecedor de produtos industrializados para a maioria dos países, buscam, através de uma espécie de *‘Luta entre Civilização e Barbárie’* (Belluzzo, 2026) - manifesta através de medidas como o chamado ‘tarifaço’ que impôs unilateralmente tarifas de importação de até 100% para alguns países, além de ameaças de invasão a dezenas de nações e do efetivo bombardeio de oito, e do sequestro cinematográfico do Presidente Venezuelano democraticamente eleito - principalmente enfraquecer o avanço da hegemonia Chinesa, conquistada segundo certos autores justamente por ter o gigante asiático abandonado o neoliberalismo, usando um Estado forte para proteger seu mercado, investir em tecnologia e induzir o desenvolvimento (Kobori, 2026).

Tendo em vista a similitude, a sintonia e as profundas relações entre as ações, métodos e objetivos da extrema direita norte-americana, e o bolsonarismo e as movimentações e táticas da extrema direita brasileira durante os últimos 10 anos - entre eles o negacionismo científico, a ascensão de seitas pseudo-cristãs racistas e anti democráticas ligadas ao fundamentalismo neopentecostal, e as tentativas deliberadas de tomada violenta do poder tais como as invasões do Capitólio em janeiro de 2021 e da Praça dos Três Poderes em janeiro de 2023 - julga-se que o trabalho está duplamente justificado, já que além da aplicação do modelo teórico de Foucault aos cenários fáticos brasileiro e norte-americano, no campo mais concreto contribui com pistas ou hipóteses acerca das peripécias a se realizarem no Brasil nos próximos meses.

O texto encontra-se dividido em 6 seções, sendo esta Introdução, seguida pela Análise Foucaultiana e os Sistemas de Vigilância; pelas Revelações de Snowden: a “Prova do Crime”; pelo Papel da Mídia: De Construtora da Percepção Social a Orientadora das Campanhas de Fake News; pelas Considerações Finais e, finalmente, pelas referências.

2. A Análise Foucaultiana e os Sistemas de Vigilância

O título deste trabalho faz referência direta a uma obra hoje considerada clássica dentro das Ciências Sociais, o livro *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, publicado originalmente em francês no ano de 1975 e que constituiu-se em uma nova ferramenta de análise da sociedade a partir do estudo dos sistemas de vigilância e de punição presentes em vários espaços estatais modernos como hospitais, escolas e prisões (FOUCAULT, 1987).

Sem risco de grande pecado, contudo, pode-se considerar que a *Aula de 11 de janeiro de 1978* é onde Foucault apresenta de forma realmente sistemática e organizada – *dentro do seu conceito de biopoder* – a análise sobre os mecanismos de poder e seu papel de controle social dentro das estruturas políticas (FOUCAULT, 2008).

Para Foucault *os mecanismos de poder devem ser entendidos como elementos de uma estratégia geral de poder, dentro da espécie humana*, e que a partir do século XIX, com a evolução da sociedade rumo ao capitalismo industrial, passam a existir como um poder disciplinar difuso e não mais centralizado, normatizando e reproduzindo todas as relações sociais, um poder exercido diretamente sobre os corpos das pessoas para torna-los aptos ou capacitados ao funcionamento ‘adequado’ às exigências da sociedade (FOUCAULT, 2008).

Para além de todas as estruturas de ‘inteligência’ e espionagem historicamente conhecidas, na forma de departamentos ou agências governamentais oficiais, a comprovação pela literatura especializada, na década de 1990, da existência de uma complexa infraestrutura de vigilância eletrônica, o chamado sistema *Echelon*, criado através de cooperação entre Estados nacionais de fala anglo-saxã, EUA, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, então capazes de interceptar milhões de ligações telefônicas pessoais e comerciais de caráter privado (à época ainda análogas) diariamente, através de ferramentas de reconhecimento digital de voz, além da detecção de milhões palavras ou termos preestabelecidos em mensagens de e-mail de bilhões de pessoas; para além de materializar simbolicamente um cenário *Orwelliano* tal como em “1984”, demonstrou o acerto das proposições Foucaultianas (CAMPBELL, 2000).

Talvez, contudo, tenha-se como a maior mostra da capacidade de acerto das proposições Foucaultianas, e muito provavelmente o maior exemplo moderno do *poder vigilante* do Estado disciplinador, uma transposição quase perfeita do *panóptico* proposto por Foucault para a sociedade do final do século XX e início do século XXI: o monitoramento constante de bilhões de cidadãos através de câmeras de vigilância e, como o exemplo ainda mais assertivo do panóptico digital mundial, através da vigilância a todos os tipos de acesso dos cidadãos à rede virtual de computadores, seja através das redes sociais, seja meramente acessando navegadores de internet ou realizando atividades corriqueiras pelo celular, seja realizando buscas em *websites* como Google, seja utilizando um aplicativo de rotas para planejar uma viagem com a família, etc., como revelado por Edward Snowden em 2013 (WRIGHT; KREISSL, 2013).

3. As Revelações de Snowden: a Prova do Crime

As revelações de Edward Snowden, ex-analista de inteligência da CIA, e de Bradley Manning, ex-militar norte-americano, com literalmente milhões de arquivos secretos, incluindo telegramas diplomáticos das diversas embaixadas estadunidenses que comprovavam o cometimento de diversos crimes e violações de Direitos Humanos, além de filmagens mostrando o assassinato de civis opositoristas aos governos de países como Iraque e Afeganistão, feitos por Drones pilotados pelos militares dos EUA, provocaram tal reação por parte da sociedade civil em diversos países ocidentais – *embora tenham provocado também um recrudescimento contra as iniciativas de divulgação de documentos secretos como Wikileaks, que terminou por aprisionar o ex-militar Bradley Manning e o fundador do Wikileaks Julian Assange, e forçou o próprio Snowden a se exilar permanentemente na Rússia, fugindo da espionagem norte-americana que tentava aprisioná-lo a qualquer custo* – que, apesar desses vazamentos não terem objetivamente desconstruído sequer 1% do trilionário aparato de vigilância enfim revelado ao público, trouxeram aos estudiosos de diversas áreas o material mais que necessário para fundamentar novas teorias acerca da vigilância moderna no sistema capitalista, com enfoque nos sistemas de vigilância digital descritos (RADACK, 2013; CLARK, 2020).

Além dos vazamentos sobre a espionagem governamental contra os cidadãos, citados acima, outras metodologias ilegais e secretas de coleta de informações da população civil por parte das próprias companhias *big tech* que gerenciam as redes sociais, como Google e Facebook, têm vindo à tona e se transformado em fonte de pesquisa sobre a vigilância digital, especialmente após a divulgação do escândalo sobre a empresa Cambridge Analytica, que usou ilegalmente dados de dezenas de

milhões de eleitores norte-americanos, fornecidos pelo Facebook, para a campanha do ultradireitista Donald Trump à presidência dos Estados Unidos, e similarmente, também utilizou dados do perfil no Facebook de milhões de cidadãos britânicos para a campanha ultraconservadora do ‘Brexit’ antes do plebiscito que selou a separação do Reino Unido da união alfandegária e aduaneira do continente europeu (CADWALLADR; GRAHAM-HARRISON, 2018).

Mais recentemente, especialmente após a surpreendente campanha presidencial brasileira de 2018 (onde o candidato líder das pesquisas com 41% foi aprisionado por um juiz que em janeiro se tornou ministro do candidato adversário), o uso massivo das *Fake News* responsáveis pela vitória do candidato protofascista – *através da disseminação de ameaças completa, absurda e infantilmente fantasiosas, como o ‘kit gay’, ‘invasão comunista’, entre outras que sabidamente levaram os eleitores mais conservadores a se polarizar dentro do guarda-chuva bolsominion* – veio à tona através de reportagens-bomba, especialmente a matéria da jornalista Patrícia Campos Mello, às vésperas do segundo turno, demonstrando a natureza milionária daquela campanha de desinformação classificada pela autora como ‘industrial’, que contou com o financiamento de mega empresários pró-fascismo, e tinha em sua cadeia de produção centenas de empresas responsáveis por aferir a percepção popular via pesquisas, produzir o material desinformativo voltado a cada nicho específico, e distribuir as *fake news* nos milhares de grupos de Whatsapp (MELLO, 2018).

Essas revelações acabaram por produzir uma reação por parte das empresas proprietárias dos *big tech*, preocupadas em ter sua imagem associada aos recém revelados esquemas de mentira em massa. Contudo, muito embora tenha havido anúncios de mudanças no funcionamento das redes sociais e, em alguns casos, a exclusão de perfis sabidamente dispersores de campanhas de desinformação, não parece que as redes sociais se tornaram efetivamente mais seguras no que diz respeito à disseminação de *Fake News*.

Em investigação publicada em junho de 2018, por exemplo, a jornalista Tatiana Dias, do Intercept Brasil, demonstrou que embora empresas como Facebook e Google tivessem alegadamente investido milhões de dólares contra a divulgação de *Fake News*, elas eram uma das principais causas do problema (DIAS, 2018).

Entretanto, apesar das derrotas de Trump em 2020 e do protofascista brasileiro em 2022 (*o que poderia significar uma fraqueza do sistema de desinformação via Whatsapp e redes sociais da extrema direita, em relação à mobilização de apoio popular*), o fato é que o retorno do próprio Trump à Casa Branca de forma surpreendente em janeiro de 2025, além do poderio demonstrado por ele em realizar prisões e deportações em massa, cortar verbas e subsídios bilionários a Universidades, alterando legislações de forma ilegal e tentando demitir milhares de trabalhadores

federais, tudo isso em menos de 1 ano, sem que o legislativo ou o judiciário estadunidenses tenham apresentado qualquer reação ou impedimento *de facto* à altura (ACLU, 2025), além da relativa desenvoltura com que a extrema direita brasileira segue mantendo mobilizado seu eleitorado exclusivamente com base em mentiras surpreendentemente descoladas da materialidade objetiva (SILVA, 2023; CASARÕES, 2022), é preciso reconhecer que, somado ao poder de vigilância total acima descrito, o sistema de manipulação ficcional da realidade através das redes sociais tem sido a principal arma, trunfo e ferramenta política de intervenção da nova extrema direita no ocidente ao longo dos últimos 20 anos.

4. O Papel da Mídia: De Construtora da Percepção Social a Orientadora das Campanhas de Fake News

Contudo, não são apenas as redes sociais as responsáveis pela disseminação de mentiras em níveis industriais. Qualquer bom analista da realidade brasileira é forçado a reconhecer o papel da grande mídia, por exemplo, na criação da campanha “bélica” contra a então presidenta Dilma Rousseff, que terminou por levar milhões de eleitores a acreditarem na falácia de que a mandatária havia se envolvido em atos de corrupção, sendo finalmente substituída por seu ex-vice-presidente que cuidou de eliminar em poucos meses todo um conjunto de conquistas sociais construídas durante o governo trabalhista de 2003-2015.

E mesmo nesse caso, o papel da mídia dando suporte à destruição das políticas sociais no período pós-golpe foi essencial para o sucesso do golpe, conforme Fagnani (2017) que demonstra que as medidas de desmonte pós 2016 foram não apenas injustificáveis, **como foi necessário criar e massificar-se falácias sem qualquer fundamento** via televisão, whatsapp e outros meios de desinformação habilmente usados pelos setores dominantes, tratando diretamente da questão relacionada ao falseamento da realidade por parte dos meios de comunicação de massa empresariais brasileiros, tendo papel de ‘*orientadores*’ de uma imensa campanha de desinformação para desconstruir as conquistas do governo trabalhista, sendo o monopólio do “*domínio da ‘pós-verdade’*, *utilizado em massa nas redações das corporações jornalísticas criado para encobertar as conquistas em termos de redução da desigualdade de renda e de riqueza.*” (FAGNANI, 2017, p. 6) durante os governos trabalhistas de 2003-2015.

Mais recentemente, durante a pandemia Covid 19, o papel dos canais tradicionais da mídia corporativa em sustentar fake news ficou evidente nos Estados Unidos através do julgamento do canal de extrema direita Fox News, acusada de efetuar uma campanha para enganar a população e disseminar desinformação visando negar e minimizar os perigos do coronavírus (O’NEIL, 2000),

em sintonia com as ações negacionistas do primeiro governo de Donald Trump, responsável por 400 mil mortes em seu último ano de governo, maior valor em números absolutos entre todos os países do globo (PBS, 2021).

O papel da Fox News como 'impulsionadora' de Fake News também foi confirmado com o pagamento de US\$ 787 milhões pela Fox à empresa Dominion Voting Systems, fabricante das máquinas de votação das eleições dos EUA, por ter a Fox News disseminado em massa acusações sem provas de que as máquinas foram fraudadas para tirar a vitória de Donald Trump, alegações que, repetidas pela própria Fox News e outros canais de extrema direita, foram em grande parte responsáveis pela invasão do Capitólio em 6 de janeiro de 2021 (BALTUS, 2024).

No Brasil, a associação entre a indústria de *fake news* e supostas autoridades científicas e acadêmicas foi evidente ao longo de toda a pandemia Covid-19, em busca de conquistar confiabilidade para as notícias falsas ao instrumentalizar médicos negacionistas, empresas de saúde e a estrutura de "infodemia" para legitimar tratamentos ineficazes, como o então em voga 'tratamento precoce' defendido pelo presidente profascista. Essa estratégia funcionou ao conferir um verniz científico e autoridade técnica a informações falsas, criando um "falso dilema" entre ciência e "liberdade" de tratamento (GALHARDI et al., 2020), sendo o caso mais chocante, talvez, a confirmação de que o Conselho Federal de Medicina aprovou, mesmo reconhecendo sua ineficácia, o 'tratamento precoce' defendido pelo governo fascista (DIAS et al. 2021).

E já em 2025 durante o segundo governo de Donald Trump, os canais de extrema direita em todos os espectros da Internet têm sido responsáveis por disseminar as justificativas conservadoras (*suposta burocracia estatal excessiva nos EUA, existência de milhares de imigrantes envolvidos em atividades criminosas, por exemplo, entre outras justificativas completamente inverossímeis*) para que o governo federal siga tentando demitir servidores técnicos em massa ou aprofundar a política de segregação em massa disfarçada de política imigratória (FOWLER; JOFFE-BLOCK, 2026).

A Fox News mais uma vez ganha destaque, desempenhando um papel central no governo de Donald Trump em 2025, atuando tanto como uma plataforma de anúncio para as citadas políticas de deportação, quanto como um espaço sempre disponível para que os secretários e assessores-chave de Trump possam argumentar abertamente sobre suas ações controversas, praticamente sem qualquer controvérsia ou contradição por parte dos 'jornalistas' do canal. Programas da Fox como *The Ingraham Angle* e *Fox & Friends* servem de plataforma para que o "czar da fronteira", Tom Homan, e a secretária Kristi Noem reafirmem os argumentos do governo Trump sobre imigração, como o de que "qualquer imigrante ilegal é elegível para deportação", além de notórias inverdades sobre os imigrantes nos EUA (HOMAN, 2025).

Outra característica marcante dessa associação é a presença de ex-jornalistas e comentaristas da Fox News em postos chave do Governo Trump, como o próprio Tom Homam, durante muitos anos um comentarista de extrema direita da Fox News, que no segundo governo Trump foi nomeado "czar da fronteira", sendo um dos principais arquitetos e executores das políticas de invasão de cidades opositoras por soldados do ICE, levando a milhares de detenções e dezenas de mortes, num cenário que infelizmente tem características inconfundíveis de que está em implantação uma estrutura de 'Ministério da Verdade' (ORWELL, 2024).

5. Considerações Finais

Este trabalho, no contexto de surpreendentes mudanças vivenciadas a partir da posse de Donald Trump na presidência dos Estados Unidos em janeiro de 2025, com ataques e violações aceleradas e inéditas aos direitos e liberdades de imigrantes e cidadãos estadunidenses, incluindo tentativas de criação de sistemas de vigilância 'ideológica' digital contra residentes naquele país, teve como objetivo realizar, a partir do conceito do *panóptico Foucaultiano*, análise inicial sobre o uso sistemático e invasivo das tecnologias de comunicação pelo capital dominante, desde finais do século XX, mas com maior visibilidade na década de 2010, com investimentos bilionários, para vigiar e controlar bilhões de cidadãos através de suas conexões às redes sociais via computadores e smartphones, destaque aos vazamentos de informações sigilosas realizados por *whistleblowers* como Edward Snowden em iniciativas como *Wikileaks*, além do uso massivo de *fake news* para gerar comoção e interferir no jogo democrático

Partindo dos elementos apresentados anteriormente acerca das técnicas de vigilância e monitoramento político-ideológico da população dentro do capitalismo no Século XXI, e dentro das condições modestas desse estudo, chega-se à conclusão de que há inegavelmente em funcionamento uma máquina poderosa voltada a exercer vigilância completa e permanente contra os cidadãos trabalhadores, de forma não apenas a detectar e identificar revoltas ou posicionamentos contrários ao sistema de dominação, mas também, a até mesmo evitar essas revoltas, como nos casos citados da eleição e reeleição de Trump, do Brexit e da eleição do presidente brasileiro empossado em 2019, vencido felizmente nas urnas em 2022 e agora preso, todos esses, exemplos de que o capital tem agora a capacidade de desinformar o eleitorado num nível nunca antes imaginado.

O caso da desinformação sistemática durante a Pandemia Covid-19, laboratório no qual a extrema direita testou - à custa de centenas de milhares de mortos que hoje era para estarem vivos - o poderio de sua máquina de *fake news*, incluindo as associações com grandes redes de jornais e televisão corporativos para dar credibilidade às notícias falsas, além da especificidade brasileira

onde empresas de saúde, médicos e até mesmo o conselho de Medicina deram sustentação às mentiras sobre eficácia do chamado tratamento precoce à base de cloroquina, fica marcado como início de uma metodologia que até hoje é aplicada - inclusive vastamente utilizada na reeleição de Trump, trazendo alerta para o sistema democrático em todos os países.

A contribuição teórica de Foucault, especialmente sua análise sobre os mecanismos de poder e seu papel de controle social dentro das estruturas políticas, mostra-se assim não apenas pertinente para explicar os fenômenos do passado, como os descritos em sua obra aqui citada, mas também se encaixa perfeitamente na análise e leitura dos fatos do presente, consubstanciados nos modernos instrumentos de vigilância (uma espécie de panóptico digital) e nos modernos mecanismos de poder (prisão e punição dos whistleblowers, por exemplo), além da fábrica de mentiras que ironicamente também pode ser remetida ao ‘ministério da verdade’ descrito por Orwell.

Referências

ALTMAN, Breno: **Trump Mostrou que EUA são a Única Superpotência Global**. 08 jan 2026.

Entrevista ao Brasil 247. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/entrevistas/breno-altman-trump-mostrou-que-eua-sao-a-unica-superpotencia-global>>. Acesso em 31 jan. 2026.

ARBEX, José. **Trump vai Levar os EUA a uma Guerra Civil**. 09 jan. 2026. Entrevista ao Canal ICL. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0iFec84c-uw>>. Acesso em 31 jan. 2026.

BALTUS, Howard. Rupert Murdoch's Media Empire: A Strategy of Influence and the High Cost of Misinformation. In: **Democrats Abroad**, 30 ago. 2024. Disponível em:

<https://www.democratsabroad.org/341101/true_fake_news>. Acesso em 31 jan. 2026.

BUMP, The Unique Role of Fox News in the Misinformation Universe. In: **The Washington Post**, 08 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/politics/2021/11/08/unique-role-fox-news-misinformation-universe/>>. Acesso em 31 jan. 2026.

BELLUZZO, Luis Gonzaga. **Belluzzo alerta para “luta entre civilização e barbárie” e diz que vitória de Lula é crucial**. 28 jan. 2026. Entrevista ao Brasil 247. Disponível em:

<<https://www.brasil247.com/economia/belluzzo-alerta-para-luta-entre-civilizacao-e-barbarie-e-diz-que-vitoria-de-lula-e-crucial>>. Acesso em 31 jan. 2026.

CADWALLADR, Carole; GRAHAM-HARRISON, Emma. Revealed: 50 million Facebook profiles harvested for Cambridge Analytica in major data breach. In: **The Guardian**, 17 mar. 2018.

Disponível em: <<https://www.theguardian.com/news/2018/mar/17/cambridge-analytica-facebook-influence-us-election>>. Acesso em 17 nov 2025.

CAMPBELL, Duncan. Global Surveillance: The Evidence for Echelon. In: **Proceedings of the Tenth Conference on Computers, Freedom and Privacy: Challenging the Assumptions**, pp: 149-154, 2000. Nova Iorque: Association for Computing Machinery. ISBN: 1581132565.
<<https://doi.org/10.1145/332186.332274>>.

CASARÕES, Guilherme. O movimento bolsonarista e a americanização da política brasileira: causas e consequências da extrema direita no poder. In: **Journal of Democracy em Português**, v. 11, n. 2, 2022. ISSN: 2527-1369.

CLARK, Louis. Truth and Justice Require a Snowden Pardon. In: **Daily Caller**, 15 dez. 2020. Disponível em: <<https://dailycaller.com/2020/12/15/clark-truth-and-justice-require-a-snowden-pardon/>>. Acesso em 17 nov. 2025.

DIAS, H.S'A.; LIMA, L.D.; LOBO, M.S.C. Do 'Mais Médicos' à pandemia de Covid-19: duplo negacionismo na atuação da corporação médica brasileira. In: **Saúde em Debate**. v. 45, pp. 92-106. dez. 2021. <<https://doi.org/10.1590/0103-11042021E207>>.

FAGNANI, Eduardo. Projeto de País, Desigualdade e Poder da Desinformação. In: FPA - Fundação Perseu Abramo. **A Grande Sociedade: Qual é o projeto de desenvolvimento para o futuro do Brasil?** 2017.

FOUCAULT, Michel. Aula de 11 de janeiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População: Curso dado no College de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. ISBN: 978-85-336-2377-4. pp: 03-38.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. 288p.

FOWLER, Stephen; JOFFE-BLOCK, Jude. Minnesota shows what happens when governing and content creation merge. In: **NPR**, 16 jan. 2026. Disponível em: <<https://www.npr.org/2026/01/16/nx-s1-5675909/trump-post-online-minnesota-social-media-ice>>. Acesso em 31 jan. 2026.

GALHARDI, C. P.; FREIRE, N.P.; MINAYO, M.C.; FAGUNDES, M.C. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 4201-4210, out. 2020. <<https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>>.

HOMAN, Tom. **[Entrevista concedida ao programa Fox & Friends]**. Fox News, Nova York, 11 nov. 2024. Disponível em: www.foxnews.com. Acesso em: 12 fev. 2026.

KOBORI, José. **China Venceu Porque Abandonou o Neoliberalismo**. 04 maio 2025. Entrevista ao Brasil 247. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/economia/kobori-china-venceu-porque-abandonou-o-neoliberalismo>>. Acesso em 31 jan. 2026.

MELLO, Patrícia Campos. Empresários bancam campanha contra o PT pelo WhatsApp. In: **Folha de São Paulo**. 18 out. 2018.

O'NEIL, Christy. Fake News v. The First Amendment: Fox News Gets Sued for Alleged “Campaign of Deception” & Disseminating of Disinformation to Deny & Downplay the Danger of Coronavirus. In: **Syracuse Law Review**, 21 maio 2020.

ORWELL, George. **1984**: edição especial. Tradução de Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. 1. ed., reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. 416 p. ISBN 978-85-3593-296-6

RADACK, Jesselyn. Bradley Manning’s Conviction Sends a Chilling Message. In: **The Washington Post**, 2 ago. 2013. Disponível em: <<https://whistleblower.org/in-the-news/washington-post-jesselyn-radack-bradley-mannings-conviction-sends-a-chilling-message/>>. Acesso em 17 nov. 2025.

SILVA, Daisa Tayná. **Teoria da pós-verdade e o movimento bolsonarista**. 2023. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

WRIGHT, David; KREISSL, Reinhard. **European Responses to the Snowden Revelations: A Discussion Paper**. Increasing Resilience in Surveillance Societies. Dez. 2013. In: irissproject.eu/. Disponível em: <https://www.irks.at/en/assets/irks/Publikationen/Unterlagen/IRISS_European-responses-to-the-Snowden-revelations_18-Dec-2013_Final.pdf>. Acesso em 17 nov. 2025.

Autor:

Illyushin Zaak Saraiva

Doutor em Psicologia Social pela U.K. (2023). Mestre em Políticas Públicas pela Flacso (2023).

Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia pela Unicentro-PR (2020).

Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.

E-mail: illyushin.saraiva@ifc.edu.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2461926498376384>

OrcId: <https://orcid.org/0000-0001-8818-8084>



O trabalho colaborativo entre professor do ensino regular x professor do AEE¹

Maria de Jesus Xavier dos Santos Farias

Resumo

O trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor do AEE é um imperativo para a construção de uma educação inclusiva. Através da soma de conhecimentos e práticas, esses educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as diferenças, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial. Ao enfrentar os desafios e promover uma cultura de colaboração, é possível avançar para uma educação mais equitativa e respeitosa, onde todos os estudantes se sintam acolhidos e motivados a aprender e a participar ativamente da vida escolar. É nesta perspectiva que se fundamenta a esperança de um futuro educacional mais inclusivo e transformador. Apesar dos benefícios evidentes do trabalho colaborativo, ainda existem desafios a serem enfrentados. A falta de formação específica e contínua para professores do ensino regular pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. Muitas vezes, esses educadores sentem-se inseguros ou despreparados para lidar com a diversidade de suas turmas, o que pode resultar em um ambiente de exclusão. Além disso, a estrutura organizacional das escolas nem sempre favorece a colaboração efetiva entre os profissionais. Muitas instituições ainda operam com uma lógica segmentada, onde o trabalho em equipe é pouco promovido, dificultando a articulação entre os professores. Com isso, é imprescindível que as instituições de ensino promovam uma cultura de colaboração e que os gestores escolares incentivem o diálogo e a formação conjunta para que o trabalho entre os professores do ensino regular e do AEE se torne uma prática comum e frutífera.

Palavras-Chave: Ensino Colaborativo. Professor do Ensino Regular. Professor AEE.

¹ Artigo publicado-Pará de Minas, MG: Virtual Books editora, Publicação 2025. Ebook em formato PDF. <https://drive.google.com/file/d/1prm3JQGFqrOWfUCNfNEJDTAtQNEOKwFW/view?usp=drivesdk>

Abstract

Collaborative work between regular education teachers and special education teachers is essential for building inclusive education. By combining knowledge and practices, these educators can create a learning environment that respects and values differences, ensuring that all students have the opportunity to develop their potential. By addressing challenges and promoting a culture of collaboration, it is possible to move towards a more equitable and respectful education, where all students feel welcomed and motivated to learn and actively participate in school life. It is in this perspective that the hope for a more inclusive and transformative educational future is based. Despite the clear benefits of collaborative work, there are still challenges to be faced. The lack of specific and ongoing training for regular education teachers can hinder the implementation of inclusive practices. Often, these educators feel insecure or unprepared to deal with the diversity of their classes, which can result in an environment of exclusion. In addition, the organizational structure of schools does not always favor effective collaboration between professionals. Many institutions still operate with a segmented logic, where teamwork is not promoted enough, making it difficult for teachers to work together. Therefore, it is essential that educational institutions promote a culture of collaboration and that school administrators encourage dialogue and joint training so that work between regular education and special education teachers becomes a common and fruitful practice.

Keywords: Collaborative Teaching. Regular Education Teacher. Special Education Teacher.

Introdução

O trabalho colaborativo na educação tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse cenário, a atuação conjunta do professor do ensino regular e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) revela-se fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Este trabalho tem como objetivo explorar as dinâmicas do trabalho colaborativo entre esses dois profissionais, as suas responsabilidades e os benefícios que se podem advir dessa parceria (Nogueira 2022).

A inclusão educacional é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, que visam garantir a acessibilidade e a equidade no ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ambas no Brasil, enfatizam a importância de proporcionar condições adequadas para todos os alunos, respeitando suas singularidades e potencialidades. Nesse sentido, o professor do ensino regular não

apenas educa, mas também acolhe e respeita as diferenças, promovendo um ambiente inclusivo (Silva 2020).

O professor do ensino regular desempenha um papel crucial na implementação do modelo inclusivo. Ele é responsável por planejar e ministrar aulas que considerem a diversidade da sala de aula, adaptando suas metodologias e conteúdos para atender às necessidades de todos os alunos. Essa adaptação requer uma formação contínua que possibilite a esse educador conhecer diferentes estratégias didáticas, recursos pedagógicos e as especificidades dos alunos que compõem seu grupo (Barboza 2022).

Além disso, o professor do regular deve ser um mediador no processo de interação entre os alunos. Ele deve fomentar um clima de respeito e empatia, ajudando a construir uma cultura escolar que valorize as diferenças e promova a colaboração entre os estudantes. O relacionamento interpessoal, o respeito mútuo e a construção de vínculos significativos são fundamentais para que o ambiente escolar se torne acolhedor e possa atender a todos (Pires 2024).

O professor do AEE é um especialista, geralmente com formação voltada para a educação especial, que tem como principal função oferecer suporte aos alunos com necessidades especiais em diversos aspectos do processo educativo. Este profissional atua dentro da escola, mas de forma complementar ao ensino regular, sendo responsável por elaborar e aplicar estratégias pedagógicas específicas que visem ao desenvolvimento das habilidades dos alunos (Santos 2022).

O professor do AEE deve realizar um diagnóstico das necessidades dos alunos e, a partir desse diagnóstico, desenvolver intervenções que possam ser implementadas tanto nas aulas regulares quanto em atendimento individualizado. Além disso, ele também é responsável por formar os professores do ensino regular, fornecendo orientações sobre como adaptar conteúdos e metodologias para que esses alunos possam participar das atividades em igualdade de condições (Raulino et al 2023).

O trabalho colaborativo entre o professor do regular e o professor do AEE é essencial para o sucesso da inclusão. Essa parceria permite que as estratégias pedagógicas sejam mais eficazes e que o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência seja mais efetivo. Quando os dois profissionais trabalham juntos, conseguem promover um plano de ensino que considera as singularidades dos estudantes e integra diferentes abordagens pedagógicas (Souza et al 2023).

Esse trabalho colaborativo pode se manifestar de várias maneiras. Uma delas é por meio do planejamento conjunto de aulas. A troca de experiências e conhecimentos entre os professores é fundamental para que o conteúdo se torne acessível a todos os alunos. Além disso, a observação mútua e a construção de um clima de confiança entre os educadores contribuem para que ambos se

sintam confortáveis em compartilhar suas práticas e buscar melhorias (Moraes et al 2023).

O desenvolvimento de ações conjuntas, como atividades extracurriculares ou projetos interdisciplinares, também é uma forma de fortalecer a colaboração. Essas atividades possibilitam que todos os alunos participem de maneira integrada, promovendo o respeito às diferenças e a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo (Almeida 2023).

Ensino regular e atendimento educacional especializado na perspectiva do trabalho colaborativo

A inclusão escolar é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No Brasil, a legislação educacional tem avançado no que tange à promoção de um sistema de ensino que atenda a diversidade e à modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, para que este objetivo seja de fato alcançado, é imprescindível que se articule um trabalho colaborativo entre os educadores do ensino regular e os profissionais especializados (Bezerra et al 2024).

O ensino regular, que se destina à formação de todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades, enfrenta o desafio de incluir estudantes com diferentes tipos de deficiência. A Resolução CNE/CE nº 2/2001 determina que a educação é um direito de todos, e, portanto, as instituições de ensino devem estar preparadas para acolher e atender a todos os alunos, promovendo aprendizados significativos. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado aparece como um complemento imprescindível ao ensino regular, com a finalidade de fornecer as adaptações e os apoios necessários que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (Kariele et al 2024).

O trabalho colaborativo emerge como uma estratégia fundamental para a integração entre o ensino regular e o atendimento especializado. O modelo colaborativo transcende a simples divisão de tarefas, promovendo um diálogo constante entre todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, especialistas em educação especial, equipe pedagógica, famílias e os próprios alunos. Essa sinergia é essencial, uma vez que a educação inclusiva não pode ser vista como uma responsabilidade exclusiva de um único profissional ou setor da escola, mas como um esforço conjunto que envolve a construção de conhecimentos e práticas que respeitem a diversidade (Vieira et al 2024).

Um dos principais desafios desse trabalho colaborativo refere-se à formação dos profissionais que

atuam no ensino regular. Muitas vezes, os educadores enfrentam dificuldades em relação ao conhecimento sobre as especificidades das deficiências e as metodologias que podem ser empregadas para promover a inclusão efetiva. A formação continuada é um aspecto crucial para que esses profissionais consigam assimilar práticas inclusivas e conheçam os recursos disponíveis no atendimento especializado. A interação com profissionais que atuam no AEE é uma oportunidade valiosa para a troca de saberes, estratégias e experiências que favorecem o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais inclusiva (Campos et al 2024).

Além disso, é vital que haja uma cultura de colaboração que permeie toda a instituição. A criação de espaços de discussão e reflexão, como reuniões periódicas entre professores de diferentes áreas e especialistas, favorece a construção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade. Essas reuniões podem ser uma oportunidade para o compartilhamento de experiências exitosas, identificação de dificuldades e construção de propostas que atendam de forma mais efetiva às necessidades dos alunos com deficiência. A partir do momento em que se cria uma rede de apoio, tanto para educadores quanto para estudantes, os vínculos se fortalecem e a experiência escolar se torna mais rica e significativa (Pirolo et al 2024).

Outro ponto importante a ser considerado é a participação da família no processo educativo. A colaboração entre escola e família é essencial para que o aluno com deficiência receba suporte tanto no ambiente escolar quanto em casa. A comunicação contínua e transparente entre os professores e os familiares pode contribuir para que as estratégias educacionais sejam complementadas pelas práticas cotidianas. Além disso, a participação dos pais nas decisões relacionadas à educação de seus filhos é fundamental para a construção de um currículo que atenda às suas necessidades (Ralin 2024).

O uso de tecnologias assistivas também merece destaque no contexto do trabalho colaborativo. Soluções tecnológicas podem facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência, proporcionando recursos que atendam a diversas necessidades. A colaboração entre professores e especialistas em tecnologia educacional é vital para que essas ferramentas sejam incorporadas de maneira adequada no cotidiano escolar. O acesso a tais recursos não só potencializa o aprendizado, mas também promove a autonomia dos alunos (Souza et al 2023).

É imprescindível que a gestão escolar também esteja comprometida com a efetivação do trabalho colaborativo e da inclusão. A criação de políticas que incentivem a formação continuada dos educadores, a distribuição adequada de recursos e a promoção de uma cultura inclusiva são elementos que devem ser prioritários em qualquer instituição de ensino. Além disso, a sensibilização e o envolvimento de toda a comunidade escolar são fundamentais para que a inclusão

deixe de ser uma responsabilidade apenas dos profissionais de educação especial e se torne um valor compartilhado por todos (Nogueira 2022).

O ensino regular e o atendimento educacional especializado, quando articulados sob a perspectiva do trabalho colaborativo, têm o potencial de promover uma educação mais inclusiva e efetiva. Essa sinergia, pautada pelo diálogo, formação contínua, participação da família e uso das tecnologias assistivas, pode tornar a escola um espaço onde todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam aprender, crescer e se desenvolver plenamente. Assim, a inclusão se estabelece não apenas como uma política educativa, mas como um compromisso social coletivo em prol de uma educação que respeita e valoriza a diversidade (Almeida 2023).

Configurações de trabalho colaborativo entre educação especial e ensino regular

A inclusão de estudantes com deficiências ou necessidades educacionais especiais no ensino regular tem se firmado como um princípio fundamental nas políticas educacionais contemporâneas. O trabalho colaborativo entre educação especial e ensino regular é essencial para promover um ambiente educativo inclusivo, que respeite e valorize a diversidade, ao mesmo tempo em que garante o direito à educação de qualidade para todos (Silva 2020).

A educação inclusiva é um movimento que visa a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Estudos demonstram que a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares não apenas beneficia esses estudantes, mas também enriquece o processo de aprendizagem de todos os alunos, promovendo a empatia, o respeito às diferenças e a construção de habilidades sociais. No entanto, para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva, é fundamental que haja uma colaboração efetiva entre os educadores das diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação especial e a educação regular (Bezerra et al 2024).

Diversas configurações de trabalho colaborativo podem ser implementadas para fortalecer a relação entre a educação especial e o ensino regular. O planejamento curricular deve ser um processo colaborativo, em que os professores da educação especial e regular atuem juntos para desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos. Este planejamento deve incluir adaptações curriculares, recursos didáticos diferenciados e metodologias que promovam a participação ativa de todos os estudantes (Bezerra et al 2024).

Investir na formação continuada de educadores é uma estratégia fundamental para garantir que todos os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Programas de formação que promovam a troca de experiências entre educadores da educação especial e regular

podem ser extremamente úteis para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a inclusão. A atuação de profissionais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, é crucial para oferecer suporte tanto aos professores quanto aos alunos. A presença desses profissionais em ambientes escolares regulares pode facilitar o desenvolvimento de estratégias de intervenção e a promoção do bem-estar dos alunos (Barboza 2022).

A acessibilidade física e pedagógica deve ser uma preocupação constante nas instituições de ensino. Isso implica não apenas em garantir que as instalações sejam adequadas, mas também em criar materiais e recursos didáticos que sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas limitações. O uso de tecnologias assistivas pode desempenhar um papel importante nesse aspecto (Vieira et al 2024).

A avaliação dos alunos deve ser realizada de forma a considerar as particularidades de cada estudante. Métodos de avaliação diversificados, que vão além das provas tradicionais, permitem que todos os alunos demonstrem suas aprendizagens de formas diferentes. A troca de informações sobre o progresso de cada aluno entre os educadores da educação regular e da educação especial é essencial para promover adaptações que atendam às necessidades de cada um (Pires 2024).

Apesar das inúmeras vantagens do trabalho colaborativo, existem desafios que precisam ser superados para que esses esforços sejam bem-sucedidos. Um dos principais obstáculos é a resistência à mudança por parte de alguns educadores, que podem ver a inclusão como uma tarefa a mais em suas rotinas ou se sentir despreparados para lidar com a diversidade das salas de aula. Além disso, muitas vezes a estrutura das instituições de ensino não favorece essa colaboração, seja pela falta de tempo para a troca de experiências, seja pela ausência de um apoio institucional efetivo (Ralin 2024).

Outro desafio significativo é a formação inadequada dos educadores ao longo de sua formação inicial. Muitas vezes, os cursos de pedagogia e formação docente não abordam de maneira suficientemente aprofundada as questões relacionadas à inclusão e à diversidade, o que pode limitar a capacidade dos professores de atuar de forma inclusiva (Santos 2022).

Criar grupos de discussão e reflexão entre educadores de diferentes áreas pode estimular o compartilhamento de experiências e a cooperação. Essas comunidades podem funcionar como espaço para a troca de ideias, planejamento conjunto e resolução de problemas. A participação das famílias no processo educativo é essencial. As escolas devem promover a comunicação aberta e constante com os responsáveis, garantindo que eles sejam incluídos nas decisões relacionadas à educação de seus filhos e nas estratégias de inclusão (Nogueira 2022).

A escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito à diversidade. A promoção de uma cultura inclusiva envolve ações que desafiem preconceitos e estereótipos, como campanhas de conscientização e atividades que promovam o respeito às diferenças. É fundamental que as práticas adotadas pelas instituições de ensino sejam baseadas em evidências científicas que comprovem sua eficácia. A avaliação constante das estratégias utilizadas permitirá ajustes e melhorias no processo educativo (Raulino et al 2023).

O trabalho colaborativo entre a educação especial e o ensino regular é uma condição indispensável para o sucesso da inclusão escolar. Embora existam desafios significativos que devem ser enfrentados, as oportunidades de aprendizado e crescimento mútuo entre educadores e alunos são imensas. Ao construir configurações de trabalho colaborativo, as instituições de ensino não apenas cumprem uma função social, mas também se tornam espaços de verdadeiras aprendizagens inclusivas, onde cada estudante é visto como uma valiosa contribuição à comunidade escolar. Portanto, a promoção da inclusão deve ser uma responsabilidade compartilhada, que envolve cada membro da escola e da sociedade como um todo, em busca de uma educação que seja, de fato, um direito de todos (Barboza 2022).

O trabalho colaborativo no atendimento educacional especializado (aee) na perspectiva histórico-cultural

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como uma resposta às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, buscando garantir a inclusão e a equidade no acesso à educação. No contexto da perspectiva histórico-cultural, proposta por Lev Vygotsky, o AEE adquire uma dimensão não apenas técnica, mas também social, relacional e cultural (Moraes et al 2023).

A perspectiva histórico-cultural destaca que os indivíduos se desenvolvem em um contexto social e cultural que mediado por instrumentos, linguagem e interações, influencia suas aprendizagens e vivências. No AEE, essa abordagem é fundamental, pois permite uma compreensão ampla das realidades dos estudantes, considerando não apenas suas singularidades, mas também a rede de relações que os cercam. O trabalho colaborativo entre educadores, profissionais da saúde, familiares e a própria comunidade escolar é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os envolvidos são agentes na construção do conhecimento (Kariele et al 2024).

Um dos principais aspectos do trabalho colaborativo no AEE é a promoção de um diálogo constante entre os profissionais da educação e da saúde, bem como entre esses profissionais e os familiares dos alunos. Essa colaboração é vital para a identificação das necessidades específicas de cada aluno e

para a formulação de estratégias pedagógicas que respeitem seu ritmo e modo de aprender. A atuação conjunta possibilita a troca de saberes e experiências, promovendo uma visão mais inclusiva e diversificada das práticas educativas (Souza et al 2023).

Além disso, é imprescindível que o trabalho colaborativo no AEE considere as diferentes linguagens e formas de expressão dos alunos. A educação inclusiva propõe que se reconheça e valorize a pluralidade cultural e individual no processo educacional. Assim, ao trabalharmos em equipe, garantimos que as intervenções levem em conta não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as experiências de vida e os contextos sociais dos estudantes. Estruturas como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) surgem como instrumentos que podem auxiliar nesse processo, uma vez que promovem a personalização das aprendizagens e o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos (Campos et al 2024).

Outra dimensão importante do trabalho colaborativo no AEE é a formação contínua dos professores e profissionais da educação. A capacidade de colaborar efetivamente requer não apenas habilidades interpessoais, mas também um conhecimento aprofundado sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, programas de formação que incluam temas como adaptações curriculares, comunicação alternativa e desenvolvimento de empatia são essenciais para que os profissionais se sintam preparados e confiantes ao lidarem com a diversidade presente nas salas de aula (Raulino et al 2023).

A articulação entre a teoria vygotskiana e as práticas colaborativas no AEE também nos leva a refletir sobre o papel do ambiente educativo. Vygotsky enfatiza a importância do contexto social para a aprendizagem, o que implica que as escolas devem ser espaços que promovam interações significativas e significativas entre todos os envolvidos. Um ambiente colaborativo permite que os alunos desenvolvam competências sociais e emocionais, fundamentais para seu desenvolvimento integral. Assim, a inclusão não se restringe apenas à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve um verdadeiro acolhimento e uma oferta de oportunidades que possibilitem a participação ativa de todos (Pirolo et al 2024).

O trabalho colaborativo no AEE, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, se torna não apenas uma estratégia pedagógica, mas um princípio ético e político. O compromisso com a inclusão requer uma postura de respeito e valorização da diversidade, que deve ser refletida em todas as práticas educativas. A construção de uma educação inclusiva e de qualidade é um desafio que demanda a união de esforços, a troca de saberes e a construção conjunta de saberes e práticas que atendam às especificidades e potencialidades de cada aluno (Bezerra et al 2024).

O trabalho colaborativo no Atendimento Educacional Especializado, sob a égide da perspectiva

histórico-cultural, é fundamental para promover a inclusão e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Esse trabalho, pautado na colaboração entre diferentes atores sociais e na construção coletiva de saberes, subscreve uma nova forma de compreender o processo educativo, onde a singularidade de cada aluno é respeitada e valorizada, e onde a aprendizagem é um esforço compartilhado que enriquece a todos os envolvidos. Portanto, é imperativo que continuemos a desenvolver e a fortalecer as práticas colaborativas no AEE, como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Silva 2020).

Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante

A contemporaneidade exige que a educação se adapte às constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais, refletindo diretamente a necessidade de uma adequação curricular que atenda ao contexto diversificado dos alunos. Neste cenário, o ensino estruturado emerge como uma abordagem que promove a organização e a sistematização do conhecimento, favorecendo o aprendizado significativo e eficaz. A colaboração entre professores neste processo é um elemento essencial, pois potencia as capacidades individuais e coletivas, enriquecendo o ambiente educacional e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral do estudante (Campos et al 2024).

A adequação curricular refere-se à necessidade de revisão e adaptação dos currículos escolares às realidades e demandas do mundo atual. Isso implica uma análise crítica dos conteúdos programáticos, metodologias de ensino e avaliações, buscando sempre a relevância e a pertinência do que é ensinado nas escolas. Neste sentido, a adequação curricular não é apenas uma resposta às exigências externas, mas sim um compromisso pedagógico com a formação dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação que dialogue com suas vivências e aspirações (Pires 2024).

Por outro lado, o ensino estruturado é uma abordagem que se propõe a organizar o conteúdo de maneira lógica e acessível, facilitando a compreensão dos alunos. Essa estruturação do ensino é essencial para que o aprendizado ocorra de forma progressiva e cumulativa, permitindo que os estudantes absorvam gradualmente os conceitos e habilidades que lhes são apresentados. Ao facilitar a construção do conhecimento, o ensino estruturado potencializa a aplicação prática do que foi aprendido, conectando a teoria à prática e preparando os alunos para os desafios do cotidiano (Ralin 2024).

No entanto, para que essa adequação curricular aconteça de forma eficaz, é imprescindível que exista um trabalho colaborativo entre os professores. A colaboração entre educadores é fundamental

para que se promova uma troca de saberes, experiências e estratégias pedagógicas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho em equipe permite que os docentes compartilhem suas expertises e enfoques, resultando em uma abordagem mais holística e integrada que favorece o aprendizado dos alunos (Santos 2022).

A colaboração entre professores pode se manifestar de diversas formas, como em planejamentos conjuntos, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e troca de experiências em sala de aula. Por meio dessa interação, os educadores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, identificar desafios e buscar soluções em conjunto, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Além disso, o trabalho colaborativo pode levar à criação de estratégias de ensino que considerem as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, assegurando que todos tenham acesso a uma educação de qualidade (Silva 2020).

Um aspecto relevante deste trabalho colaborativo é a possibilidade de atender às necessidades individuais dos alunos. Dentro de um contexto em que a diversidade é uma constante, a adequação curricular deve contemplar as múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem. Nesse sentido, a colaboração entre professores pode possibilitar a identificação de práticas inovadoras e adaptativas que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Esta abordagem inclusiva, além de promover um ambiente mais justo e equitativo, também enriquece a formação dos estudantes, ao possibilitar que eles aprendam a conviver e respeitar as diferenças (Moraes et al 2023).

A implementação de um ensino estruturado, aliado a uma adequada adequação curricular e ao trabalho colaborativo entre professores, também reflete nos resultados acadêmicos dos estudantes. Pesquisas indicam que ambientes educacionais que promovem colaboração e inovação pedagógica tendem a alcançar índices mais altos de aprendizado e envolvimento dos alunos. O desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, passa a ser uma realidade palpável nesse contexto (Santos 2022).

Cabe destacar que a adequação curricular e o ensino estruturado através do trabalho colaborativo entre professores trazem à tona a importância da formação continuada dos educadores. Para que esses profissionais estejam aptos a dialogar e criar experiências de aprendizado inovadoras, é necessário investir em sua formação, promovendo espaços de discussão, reflexão e aprimoramento. Somente assim será possível garantir que as práticas pedagógicas estejam sempre alinhadas com as demandas contemporâneas, resultando em uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também forme cidadãos críticos, conscientes e preparados para o mundo (Almeida 2023).

A adequação curricular e o ensino estruturado, mediado por um trabalho colaborativo entre

professores, constituem-se como pilares fundamentais para o desenvolvimento do estudante na contemporaneidade. Através da construção conjunta de saberes e práticas pedagógicas, é possível potencializar o aprendizado e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora. Um caminho que, sem dúvida, contribui para a formação de cidadãos plenos e comprometidos com a transformação social, essencial em um mundo que exige cada vez mais adaptabilidade e inovação (Raulino et al 2023).

Práticas colaborativas e escalas de proficiência

A educação contemporânea passa por transformações significativas, impulsionadas pela crescente complexidade do ambiente social e pela necessidade de preparar os indivíduos para enfrentar desafios multifacetados. Nesse contexto, as práticas colaborativas emergem como um elemento central nas abordagens pedagógicas, promovendo o aprendizado significativo entre os estudantes. Aliada a isso, a utilização de escalas de proficiência se torna um recurso essencial para avaliação e feedback, possibilitando uma compreensão mais clara do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos (Kariele et al 2024).

As práticas colaborativas são caracterizadas pela interação efetiva entre os alunos, permitindo que eles trabalhem juntos para alcançar objetivos comuns. Essa abordagem vai além da simples atividade de grupo; envolve um ambiente de aprendizado em que as contribuições individuais são valorizadas, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. A pesquisa em educação tem demonstrado que a colaboração promove habilidades sociais, como a comunicação e o respeito às opiniões alheias, além de estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas (Moraes et al 2023).

Um aspecto importante das práticas colaborativas é a diversidade de perspectivas que elas trazem para o processo de aprendizado. Através da colaboração, os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas experiências e saberes, enriquecendo o aprendizado coletivo. Isso é particularmente relevante em um mundo globalizado, onde a capacidade de trabalhar em equipe com indivíduos de diferentes origens culturais é essencial. Além disso, a colaboração pode ser fomentada por meio de metodologias ativas, como o Aprendizado Baseado em Projetos (ABP) e o Aprendizado Cooperativo, que incentivam a participação ativa dos alunos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (Pirolo et al 2024).

As escalas de proficiência são instrumentos que permitem mensurar o desempenho dos alunos de forma sistemática. Elas fornecem uma referência clara para descrever os níveis de habilidade em diferentes áreas do conhecimento, ajudando educadores e alunos a entenderem o progresso

alcançado ao longo do tempo. Essas escalas podem variar desde descrições qualitativas até métricas quantitativas, com o intuito de capturar a complexidade do aprendizado (Bezerra et al 2024).

Ao utilizar escalas de proficiência, os educadores podem observar e documentar o desenvolvimento das competências dos alunos de maneira mais eficaz. Essa abordagem permite uma avaliação formativa, que não se limita a atribuir notas, mas busca entender as nuances do aprendizado. Além disso, as escalas podem ajudar os alunos a estabelecerem metas realistas e alcançáveis, promovendo a autorreflexão e a autonomia no processo educativo (Nogueira 2022).

A combinação de práticas colaborativas e escalas de proficiência cria um ambiente de aprendizagem rico e dinâmico. Quando os alunos trabalham em colaboração, têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades e mostrar diferentes níveis de proficiência. As escalas de proficiência podem ser utilizadas para monitorar e guiar esse processo, fornecendo feedback constante sobre as áreas que precisam de mais atenção (Vieira et al 2024).

Por exemplo, em um ambiente de aprendizagem colaborativa, um grupo de estudantes pode ser atribuído a um projeto em que cada membro contribui com suas habilidades específicas. Enquanto trabalham juntos, os educadores podem usar escalas de proficiência para avaliar o progresso individual e coletivo, assegurando que todos estejam avançando em suas habilidades. Essa abordagem não apenas valoriza a diversidade das contribuições, mas também reconhece o papel fundamental de cada aluno na construção do conhecimento coletivo (Barboza 2022).

Embora a integração de práticas colaborativas e escalas de proficiência ofereça inúmeras vantagens, também apresenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a resistência à mudança, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos. Implementar um modelo educacional que enfatiza a colaboração requer uma mudança de paradigma, onde a ênfase se desloca do ensino centrado no professor para um aprendizado centrado no aluno. Além disso, a formação dos educadores para a utilização eficaz dessas ferramentas é fundamental para o sucesso dessa abordagem (Pirolo et al 2024).

Outro desafio é a criação de escalas de proficiência que sejam justas e representativas das habilidades dos alunos, considerando a diversidade de contextos e realidades. O desenvolvimento de instrumentos de avaliação que respeitem essas particularidades e que também sejam capazes de capturar a dinâmica das práticas colaborativas exige um esforço conjunto entre educadores, especialistas em avaliação e a comunidade escolar em geral (Pires 2024).

As práticas colaborativas e as escalas de proficiência representam um caminho promissor para a transformação da educação no século XXI. Ao promover um ambiente de aprendizado inclusivo e dinâmico, onde os alunos podem interagir, compartilhar conhecimentos e receber feedback

contínuo, estas abordagens contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. A integração bem-sucedida dessas práticas exige um comprometimento com a formação profissional dos educadores, a disposição para a inovação e a adaptação às necessidades dos alunos. Com isso, será possível construir um sistema educacional mais robusto, capaz de preparar os indivíduos para os desafios complexos e interconectados do mundo atual (Nogueira 2022).

O trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas

A educação inclusiva é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No Brasil, a legislação educacional, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece diretrizes que asseguram o direito à educação para todos, incluindo aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, destaca-se o papel indispensável do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua em salas de recursos multifuncionais dentro das escolas (Souza et al 2023).

As salas de recursos multifuncionais são espaços destinados a promover o atendimento educacional especializado, proporcionando apoio e orientações a estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, deficiências, ou outros desafios que possam afetar seu desempenho escolar. O professor de AEE é o profissional responsável por desenvolver ações pedagógicas específicas, adaptando o currículo e os métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos atendidos. Esse trabalho é extremamente relevante, pois visa não apenas a inclusão escolar, mas também a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes (Barboza 2022) .

A atuação do professor de AEE deve ser pautada por um profundo conhecimento das diversas deficiências e das particularidades de cada aluno. É essencial que o professor esteja capacitado para lidar com as especificidades de diferentes contextos e demandas, utilizando métodos, estratégias e recursos que sejam adequados às necessidades dos alunos. A formação contínua e a atualização sobre as novas práticas e tecnologias educacionais são fundamentais para que esse profissional possa oferecer um atendimento de qualidade e que efetivamente contribua para aprendizagem dos estudantes (Almeida 2023).

Um dos aspectos centrais do trabalho do professor de AEE é a realização de um diagnóstico educativo individualizado. Esse diagnóstico permite compreender as dificuldades e potencialidades de cada aluno, possibilitando a elaboração de um plano de intervenção pedagógica que respeite e atenda as singularidades de cada um. A utilização de instrumentos diversificados de avaliação e a

observação sistemática do processo de aprendizagem são ferramentas essenciais neste contexto. A partir desse levantamento, o professor poderá desenvolver atividades que estimulem as habilidades e potencialidades de cada estudante (Santos 2022).

Além do trabalho direto com os alunos, o professor de AEE desempenha um papel de articulação com a equipe pedagógica da escola. Essa interação é vital para criar um ambiente de cooperação entre os profissionais que atuam na educação dos estudantes, garantindo que todos estejam alinhados quanto às estratégias e abordagens utilizadas em sala de aula. O trabalho colaborativo entre o professor de AEE e os demais educadores é essencial para a efetivação da educação inclusiva, pois possibilita que as ações pedagógicas sejam integradas e que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a um ensino de qualidade (Kariele et al 2024).

Outro ponto relevante é a importância da sensibilização da comunidade escolar em relação à inclusão. O professor de AEE também exerce um papel fundamental na promoção de uma cultura inclusiva dentro da escola, desenvolvendo ações que visem conscientizar e mobilizar todos os integrantes da comunidade escolar sobre as questões da inclusão e da diversidade. Essa sensibilização é crucial, uma vez que contribui para a formação de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitador das diferenças, o que, por sua vez, favorece o aprendizado e o convívio harmônico entre todos os alunos (Moraes et al 2023). As salas de recursos multifuncionais não são apenas espaços físicos; elas representam um modelo de apoio psicopedagógico que deve ser compreendido como uma extensão da sala de aula comum. O professor de AEE precisa estar preparado para utilizar metodologias diversificadas, como estratégias de ensino diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, e adaptação de materiais didáticos, visando atender as especificidades de cada aluno. É crucial que a prática pedagógica no AEE leve em consideração o contexto social e emocional das crianças e jovens, elaborando ações que estimulem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (Campos et al 2024).

A relação entre o professor de AEE e os alunos deve ser pautada por uma abordagem afetiva e respeitosa. O vínculo que se estabelece é um elemento-chave para o sucesso do processo educativo. O professor deve promover um ambiente seguro, onde os alunos se sintam confortáveis para expressar suas dificuldades e conquistas. Essa subjetividade precisa ser acolhida, uma vez que a escola deve ser um espaço de desenvolvimento integral, onde cada estudante é valorizado em sua individualidade (Bezerra et al 2024).

Ainda que muitos avanços tenham sido conquistados, é importante reconhecer que os desafios

enfrentados pelo professor de AEE são consideráveis. A falta de recursos, a escassez de formação continuada, a infraestrutura inadequada das escolas e a resistência cultural em relação à inclusão são aspectos que ainda precisam ser superados para garantir que o trabalho do professor no AEE seja plenamente eficaz. Portanto, é necessário um compromisso contínuo por parte das políticas públicas e da gestão escolar para assegurar que esses profissionais tenham as condições necessárias para realizar seu trabalho de maneira eficiente e impactante (Ralin 2024).

O papel do professor de Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais é absolutamente fundamental para a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Este profissional não só viabiliza o acesso ao conhecimento para alunos com deficiências e necessidades especiais, mas também atua como agente transformador, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, igualitária e respectiva das diferenças. Para que a educação inclusiva se concretize de forma plena, é imprescindível que se invista na formação, valorização e reconhecimento do trabalho desses educadores, garantindo que eles sejam os verdadeiros protagonistas na promoção do direito à educação para todos (Kariele et al 2024).

Considerações finais

O panorama educacional brasileiro tem vivenciado profundas transformações nas últimas décadas, especialmente no que tange à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em ambientes regulares de ensino. Essa mudança paradigmática destaca a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma estratégia essencial para promover a equidade e a inclusão, além de ressaltar a necessidade de um trabalho colaborativo eficaz entre diferentes profissionais da educação.

O sistema educacional brasileiro enfrenta o desafio de atender a uma diversidade de estudantes, que possuem diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades específicas. O ensino regular, tradicionalmente, foi estruturado com base em um modelo único que, por sua natureza, deixa muitas lacunas a serem preenchidas para garantir uma educação de qualidade para todos. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como uma resposta a essa demanda, oferecendo suporte e intervenções direcionadas a estudantes que necessitam de um acompanhamento individualizado.

O AEE deve ser visto não como uma extensão do ensino regular, mas sim como um complemento que visa garantir o desenvolvimento pleno de capacidades e potencialidades de cada estudante. Para isso, é necessário um entendimento claro de que incluir alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares requer adaptações pedagógicas, curriculares e posturas que promovam a interação

e a convivência respeitosa entre todos os alunos.

O trabalho colaborativo entre profissionais da educação é fundamental para o sucesso da inclusão e do AEE. Esse trabalho deve envolver diferentes atores, como professores, especialistas em educação especial, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais que possam contribuir com suas experiências e conhecimentos. A colaboração efetiva não se limita apenas à troca de informações, mas exige uma construção conjunta de estratégias pedagógicas que levem em conta a singularidade de cada estudante, bem como a dinâmica da turma.

A troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais é essencial para a formação contínua. Professores do ensino regular muitas vezes se deparam com desafios que exigem conhecimentos específicos sobre as necessidades dos estudantes com deficiência. O trabalho colaborativo permite que esses educadores aprendam uns com os outros, desenvolvendo competências que contribuam para a implementação de práticas inclusivas. Um aspecto central do trabalho colaborativo é o planejamento conjunto das atividades pedagógicas. Ao trabalharem em conjunto, os educadores podem desenvolver planos que integrem as necessidades de todos os alunos, garantindo que as atividades sejam adaptadas de modo que favoreçam a aprendizagem coletiva. Essa prática é fundamental para a promoção da acessibilidade e da participação.

A avaliação de aprendizagens em contextos inclusivos deve considerar a diversidade de formas que os alunos têm de se expressar e de demonstrar conhecimento. A colaboração entre o ensino regular e o AEE possibilita a construção de instrumentos de avaliação que abrangem diferentes dimensões do aprender e do ensinar, priorizando a valorização das habilidades individuais. O ambiente escolar deve ser um espaço de respeito às diferenças e que promova a inclusão em suas várias esferas. O trabalho colaborativo fomenta uma cultura de inclusão que ultrapassa as práticas pedagógicas, permeando as relações interpessoais e a construção de um ambiente escolar saudável para todos. Essa cultura é construída a partir da atuação conjunta de todos os profissionais envolvidos, criando um espaço onde cada aluno se sinta pertencente.

Apesar das inúmeras possibilidades que o trabalho colaborativo pode oferecer, existem desafios que ainda precisam ser enfrentados. Um deles é a resistência de alguns educadores em mudar suas práticas pedagógicas, o que pode ocorrer por falta de formação específica ou de crenças arraigadas sobre a incapacidade de determinados alunos. Para que o trabalho colaborativo se concretize, é necessário um compromisso institucional que promova a formação contínua e o desenvolvimento de uma visão inclusiva da educação.

A escassez de recursos materiais e humanos em algumas instituições pode limitar a implementação efetiva do AEE e do trabalho colaborativo. A mobilização de recursos, tanto financeiros quanto

humanos, é fundamental para garantir que todas as escolas possuam as condições necessárias para atender a diversidade presente em suas salas de aula. O ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado não devem ser considerados como círculos distintos, mas como partes de um mesmo continuum educacional que busca atender a diversidade e garantir o direito de aprendizagem para todos. O trabalho colaborativo entre educadores é uma abordagem imprescindível para a construção de estratégias que promovam a inclusão efetiva.

Assim, é fundamental que as políticas educacionais continuem a apoiar a formação e a valorização dos profissionais da educação, promovendo espaços de diálogo e colaboração onde todos possam contribuir com suas experiências e conhecimentos em prol de um objetivo comum: a educação inclusiva de qualidade. Somente assim, será possível construir uma escola que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial em um ambiente acolhedor e estimulante.

Referências

ALMEIDA, Fernanda Correia de Lima. **Plano educacional individualizado: aplicativo de uso colaborativo na elaboração do pei para um aluno autista**. 2023. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023.

BARBOZA, Cristina Peres. **Políticas públicas educacionais: o trabalho colaborativo e suas contribuições para o atendimento educacional especializado na rede unicipal de Uruguaiana/RS**. 2022. 88 p. Dissertação (Mestrado Profissional de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2022.

BEZERRA, Nathália do Nascimento Silva; OLIVEIRA, Luciana Figueiredo de; GUIMARÃES, Alessa Franciane Santos; PONTES, Davi de Souza; SILVA, Elielma Rodrigues da; SOUZA, Ericka Francelino de; VICENTE, Laís Regina da Silva; MOURA, Chirlene Santos da Cunha; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. **Reflexões a respeito do atendimento educacional especializado em um município paraibano: o que referem os professores especialistas**. Revista InterScientia, [S. l.], v. 1, n. 11, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.unipe.br/index.php/interscientia/article/view/1592>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CAMPOS, N. M. de C.; ROSA, K. N. da S. **O estudante com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado: um olhar sobre a prática docente**. Revista Pedagógica, [S. l.], v. 26, n. 1, p. e8080, 2024. DOI: 10.22196/rp.v26i1.8080. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8080>. Acesso em: 30

nov. 2024.

KARIELE Coutinho Melado; CRISTIANO, Ottoni Teatini Salles; NATHANAEL, Nardoto Batista. **Trabalho colaborativo e práticas pedagógicas em física no contexto da educação especial.** InterSciencePlace, [S. l.], v. 19, 2024. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/800>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MORAES, M. R. de; HUMMEL, E. I. .; SILVA, E. P. da. **Tecnologia assistiva como recurso pedagógico: concepções dos docentes das salas de recursos multifuncionais.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 40–66, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8103040. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1594>. Acesso em: 30 nov. 2024.

NOGUEIRA, Cinddinesya da Silva. **Configurações de trabalho colaborativo entre educação especial e ensino regular.**2022. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

PIRES, Michaelli Maria. **O trabalho colaborativo no atendimento educacional especializado (aee) na perspectiva histórico-cultural.** 2024. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

PIROLO, C. C. B.; VITALIANO, C. R.; GOMES, N. M. **Formação em serviço de professores de educação física para a inclusão de alunos com deficiência intelectual: uma pesquisa colaborativa.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e29/1–31, 2024. DOI: 10.5902/1984686X73672. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/73672>. Acesso em: 30 nov. 2024.

RALIN, V. L. de O.; SOUZA , L. B. M.; TEIXEIRA, C. M. P. **Adaptação curricular com comunicação alternativa no ensino remoto durante a pandemia por COVID-19.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e13215, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.13215. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/13215>. Acesso em: 30 nov. 2024.

RAULINO E SILVA, Rayner; HUPP, Fernandes Lacerda, GEISA; Ferreira da Silva, ANNA Lívia. **A gestão municipal e a gestão escolar:: articulações nas práticas educacionais inclusivas em Serra/ES.** Revista Educação Especial em Debate, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 27–42, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41494>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SANTOS, Gabriella Cristina de França Silva. **O professor tradutor/intérprete de libras e o**

trabalho colaborativo com o professor regente no processo de ensino ao aluno surdo. 2022. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Isis Grace da. **Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA.** 2020. 208 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SOUZA, S. V.; SANTOS Pereira, M.; FREDERICO Fumes, N. de L. **Educação de surdos: o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa: deaf education: the collaborative work between the common room teacher and the sign language and portuguese language interpreter translator.** Revista Cocar, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5303>. Acesso em: 30 nov. 2024.

VIEIRA, E. R.; VIEIRA, J. DO N. da S. .; SOUSA, F. E. E. de . **A educação matemática no contexto do atendimento educacional especializado em escolas públicas no município de Quixadá-CE.** Revista Cearense de Educação Matemática, v. 3, n. 8, p. 1- 20, 24 set. 2024.

Autora

Maria de Jesus Xavier do Santos Farias

Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) em fase de conclusão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins (2007). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Libras. Exame de proficiência em Língua Espanhola/2024-Universidade Federal de Mato-Grosso-UFMT .Possui formação técnica em Enfermagem. Atualmente é professora efetiva, atuando como Supervisora Pedagógica na área da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Araguaína (SEMED) Rede Municipal de Ensino, Tocantins.

ORCID: 0009-0006-7557-1424



Gamificação na Educação: como jogos e elementos de gamificação podem ser usados para melhorar o engajamento e a aprendizagem dos alunos?

Valdemir Ribeiro Farias, Vinícius de Oliveira Cavalcante

RESUMO

A gamificação na educação tem se destacado como uma abordagem inovadora para aumentar o engajamento e a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar elementos de jogos, como recompensas, níveis e competição saudável, os educadores conseguem transformar o ambiente educacional em uma experiência mais interativa, envolvente e motivadora. Este artigo tem como objetivo geral investigar como a gamificação pode ser utilizada no contexto educacional para melhorar o engajamento e a aprendizagem dos alunos, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa é fundamentada em uma revisão bibliográfica e inclui o relato de uma experiência prática em aulas de Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Física, Química, Matemática, Biologia, Inglês e Espanhol, desenvolvidas com uma turma da EJA, terceiro segmento. Os resultados demonstraram que a gamificação teve um impacto positivo, aumentando o interesse e o engajamento dos alunos, além de contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem. Ao explorar tanto os benefícios quanto os desafios dessa metodologia, o estudo reforça a importância da gamificação como estratégia pedagógica, especialmente para contextos educativos que enfrentam no cotidiano de motivação e evasão escolar. **Palavras-chave:** Ludificação. Formação. Motivação. Conhecimento.

ABSTRACT

Gamification in education has stood out as an innovative approach to increasing engagement and effectiveness in the teaching-learning process. By integrating game elements such as rewards, levels and healthy competition, educators can transform the educational environment into a more

interactive, engaging and motivating experience. This article has the general objective of investigating how gamification can be used in the educational context to improve student engagement and learning, with a focus on Youth and Adult Education (EJA). The specific objectives include understanding the theoretical foundations of gamification, analyzing its benefits in developing skills, identifying practical tools for application in the classroom and discussing the challenges of its implementation, especially in EJA. The research is based on a bibliographical review and includes the report of a practical experience in Philosophy, Sociology, History, Geography, Physics, Chemistry, Mathematics, Biology, English and Spanish classes, developed with an EJA class, third segment. The results demonstrated that gamification had a positive impact, increasing student interest and engagement, in addition to contributing significantly to improving learning. By exploring both the benefits and challenges of this methodology, the study reinforces the importance of gamification as a pedagogical strategy, especially for educational contexts that face challenges of motivation and school dropout. **Keywords:** Gamification. Training. Motivation. Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

Com o avanço acelerado da tecnologia e a crescente complexidade das demandas cognitivas das novas gerações, os métodos tradicionais de ensino têm se deparado com desafios cada vez maiores para manter os alunos envolvidos e motivados. A atual geração de estudantes, imersa em um mundo digital e multitarefa, demanda formas de aprendizado que vão além das abordagens expositivas e unilaterais que marcaram o ensino nas últimas décadas. Nesse cenário, a educação precisa se adaptar para acompanhar as novas formas de interação, consumo de informação e construção de conhecimento, que são significativamente influenciadas pela interatividade e pelo imediatismo presentes nos meios digitais.

Diante desse contexto, a gamificação surge como uma estratégia inovadora para potencializar o engajamento e a aprendizagem dos estudantes, integrando elementos dos jogos às práticas pedagógicas. Essa abordagem vem sendo explorada em diversos níveis de ensino e áreas do conhecimento, com o objetivo de tornar o processo educacional mais dinâmico, motivador e significativo. No entanto, sua aplicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é um campo em desenvolvimento, que requer estudos aprofundados para compreender suas reais possibilidades e desafios. Dessa forma, esta pesquisa delimita-se à investigação do uso da gamificação como ferramenta didática na EJA, analisando seus impactos na motivação e no aprendizado dos alunos dessa modalidade. Diante da necessidade de inovar as práticas pedagógicas e aumentar o

engajamento dos estudantes da EJA, de que forma a gamificação pode contribuir para a aprendizagem e motivação desses alunos, considerando suas especificidades e desafios?

A partir dessa questão norteadora, o presente estudo busca analisar tanto os fundamentos teóricos quanto as experiências práticas de gamificação no contexto da EJA, identificando estratégias viáveis e desafios que devem ser superados para sua implementação eficaz. A gamificação, nesse contexto, surge uma abordagem inovadora e promissora. Ao incorporar princípios e mecânicas de jogos em ambientes não lúdicos, a gamificação busca transformar a experiência de aprendizagem em algo mais dinâmico e participativo. Como defendido por Deterding *et al.* (2011), a gamificação utiliza elementos de design de jogos pontos, recompensas, níveis de dificuldade ajustáveis e *feedback* instantâneo para aumentar a participação e a motivação dos alunos. Mais do que apenas um artifício para tornar o aprendizado mais divertido, essa abordagem oferece uma estrutura que pode ajudar a facilitar a aquisição de conhecimento, incentivando os alunos a resolver problemas, superar desafios e colaborar com os colegas de maneira mais significativa.

Considerando a importância do seguinte estudo em questão, a partir de um olhar educacional, esta pesquisa justifica-se pelo fato de que a gamificação tem se mostrado uma possibilidade inovadora e promissora para enfrentar alguns dos principais desafios da educação contemporânea, como a desmotivação dos alunos, a falta de envolvimento no ambiente de aprendizagem e as dificuldades em promover uma participação ativa e significativa dos estudantes.

A pesquisa justifica-se ainda pela necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às demandas das novas gerações de estudantes, muitas vezes chamadas de “nativos digitais”. Esses jovens, habituados à interação constante com dispositivos tecnológicos e plataformas digitais, encontram nos elementos de gamificação como desafios, recompensas, *rankings* e níveis de progressão, uma linguagem familiar que estimula a curiosidade, a persistência e o prazer em aprender.

Além disso, a gamificação apresenta o potencial de promover o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, na colaboração, resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico. Ao trazer elementos lúdicos para o contexto educacional, a gamificação cria oportunidades para que os alunos aprendam de forma mais leve e envolvente, reduzindo a ansiedade em relação ao erro e promovendo um ambiente mais inclusivo.

O potencial de transformação da gamificação reside sua capacidade de engajar não só a dimensão cognitiva, mas também a emocional e social do aluno. Ao oferecer recompensas por metas atingidas e criar um ambiente de competição saudável, a gamificação apela para o desejo intrínseco de superação, o que pode transformar o ato de aprender em uma experiência ativa e prazerosa. Além

disso, o *feedback* instantâneo, que é uma característica central dos jogos, permite que os estudantes monitorem seu progresso em tempo real, o que pode aumentar a autoconfiança e promover a autorregulação do aprendizado. Dessa forma, o aprendizado se torna mais personalizado e adaptativo, atendendo às necessidades e ritmos individuais dos alunos.

Com a implementação de mecânicas de jogos na educação, os alunos não apenas desempenham um papel mais ativo em sua própria jornada de aprendizado, mas também desenvolvem habilidades críticas que vão além dos conteúdos acadêmicos tradicionais, como a capacidade de resolução de problemas, pensamento crítico, colaboração e persistência diante de dificuldades. Esses são elementos fundamentais para preparar os estudantes para o mundo contemporâneo, adaptabilidade e o aprendizado contínuo são requisitos essenciais para o sucesso.

O objetivo geral aponta-se investigar como a gamificação pode ser utilizada na educação para melhorar o engajamento e a aprendizagem dos alunos, promovendo práticas pedagógicas mais interativas e eficazes. Com os objetivos específicos incluem compreender os fundamentos teóricos da gamificação, resaltar seus benefícios no desenvolvimento de competências, identificar ferramentas práticas para aplicação em sala de aula e discutir os desafios de sua implementação, especialmente na EJA.

A integração da gamificação no ambiente educacional, portanto, não é apenas uma solução para os desafios atuais do ensino, mas também uma forma de reinventar a educação, tornando-a mais alinhada com as demandas de uma sociedade em constante evolução tecnológica. Ao mesmo tempo, requer uma mudança de mentalidade tanto por parte dos educadores quanto dos gestores escolares, que precisam compreender o valor dessa abordagem e estar preparados para implementá-la de maneira eficaz.

Na próxima seção serão abordados conceitos fundamentais da gamificação, destacando sua definição, principais elementos e a maneira desses mecanismos são aplicados no contexto educacional. Em seguida, será explorado o impacto da gamificação no processo de ensino-aprendizagem, analisando seus benefícios no engajamento e motivação dos alunos, bem como os desafios e limitações dessa abordagem.

2. O CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Gamificação, no contexto educacional, refere-se à utilização de elementos típicos de jogos em atividades de ensino, sem que essas atividades sejam necessariamente jogos completos (Kapp,

2012). Elementos como níveis de progressão, recompensas por conquistas, sistemas de pontos, tabelas de classificação e desafios são introduzidos no ambiente de aprendizagem para aumentar o envolvimento dos alunos. A gamificação não implica apenas jogos eletrônicos, mas também pode ser aplicada em atividades tradicionais, tarefas em grupo, apresentações e até exames.

A gamificação oferece uma série de benefícios educacionais, sendo os principais: Ao introduzir recompensas e desafios, a gamificação transforma o ambiente de aprendizado em um espaço mais dinâmico e motivador. Segundo Hamari *et al.* (2014), o uso de sistemas de recompensas e progressão estimula os alunos a se envolverem mais nas atividades propostas.

Jogos fornecem um *feedback* constante sobre o progresso do jogador, e isso pode ser adaptado para o contexto educacional, permitindo que os alunos identifiquem rapidamente suas falhas e sucessos, o que facilita a correção de erros e a consolidação do conhecimento (Anderson *et al.*, 2018).

Muitos jogos envolvem colaboração, o que pode ser aplicado em atividades de grupo na sala de aula, promovendo habilidades de trabalho em equipe e resolução de problemas em conjunto (Gee, 2003). A gamificação permite que cada aluno progrida em seu próprio ritmo, oferecendo desafios que se ajustam ao nível de dificuldade apropriado para cada indivíduo (Kapp, 2012).

2.1 ANÁLISES E APLICAÇÕES PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA EJA

A gamificação pode ser aplicada de diversas formas no ambiente educacional. Um exemplo é o uso de plataformas digitais de aprendizagem, como *Duolingo* e *Kahoot!*, que empregam elementos de jogos, como níveis de dificuldade progressiva e recompensas virtuais. Essas plataformas têm demonstrado aumentar significativamente o envolvimento dos alunos, especialmente em disciplinas consideradas "difíceis" ou "abstratas", como matemática e linguagens estrangeiras (Li, 2018).

Outra aplicação prática é o uso de salas de aula invertidas (*flipped classrooms*), onde o aluno é desafiado a adquirir conhecimento de forma autônoma em casa, através de vídeos ou atividades gamificadas, e depois aplicar esse conhecimento em sala de aula com a orientação do professor (Bergmann e Sams, 2012).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios específicos, como a evasão escolar, a baixa motivação dos alunos e a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho. Nesse contexto, a gamificação surge uma estratégia pedagógica inovadora para tornar o aprendizado mais envolvente e interativo. Segundo Moran (2015), a incorporação de tecnologias e metodologias

ativas, gamificação, pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo, incentivando a permanência dos alunos e fortalecendo seu protagonismo no processo educativo. Ao introduzir elementos de desafios, recompensas e *rankings*, a gamificação contribui para aumentar a motivação dos estudantes da EJA, tornando as aulas mais atraentes e estimulando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A aplicação prática da gamificação pode ser realizada por meio de plataformas digitais, aplicativos educacionais e atividades lúdicas presenciais. De acordo com Silva e Barbosa (2020), a utilização de ferramentas gamificadas permite personalizar o ensino, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos e promovendo maior engajamento. Além disso, a competição saudável e o reconhecimento do progresso individual incentivam os estudantes a persistirem em sua trajetória escolar. A pesquisa de Oliveira (2019) destaca que a gamificação na EJA também pode ser integrada a metodologias híbridas, combinando ensino presencial e remoto, o que amplia as oportunidades de aprendizagem para alunos que possuem dificuldades de acesso à escola devido a compromissos profissionais ou familiares.

Apesar dos benefícios, a implementação da gamificação na EJA requer planejamento e formação docente adequada. Conforme Freire (2011), a educação de adultos deve respeitar a experiência de vida dos alunos e promover um ensino contextualizado. Nesse sentido, a gamificação precisa ser aplicada de forma crítica, evitando que os alunos se sintam infantilizados e garantindo que os desafios propostos estejam alinhados aos seus interesses e necessidades. O uso de narrativas, missões e atividades colaborativas pode favorecer a construção coletiva do conhecimento e tornar o aprendizado mais significativo. Dessa forma, ao ser aplicada com intencionalidade pedagógica, a gamificação pode transformar a experiência educacional na EJA, contribuindo para a permanência e o sucesso dos estudantes.

Com apenas dez aulas no bimestre e uma carga horária de uma aula semanal de Filosofia e Sociologia para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do terceiro segmento, cumprir o currículo e alcançar as metas estabelecidas pelos documentos oficiais do estado tornou-se um desafio significativo. Nesse contexto, os Recursos Educacionais Digitais (REDs) surgiram como uma estratégia essencial para mitigar os efeitos dessa limitação de tempo. Outro desafio crucial é oferecer aulas dinâmicas, conectadas às vivências dos alunos da EJA, considerando que a maioria desses estudantes já enfrenta uma rotina exaustiva de trabalho.

Uma das soluções implementadas foi a criação de salas de aula virtuais no *Google Classroom* para cada turma para desenvolver as aulas de Filosofia e Sociologia. A partir dessa plataforma, adotar a metodologia de sala de aula invertida, que consiste em enviar previamente aos estudantes o

conteúdo abordado em sala de aula expositiva. Após essa introdução, disponibilizar uma série de exercícios e atividades complementares para que possam aplicar o conhecimento de forma prática e consolidar o aprendizado. Essa abordagem foi viabilizada pela adoção do *Google for Education*, uma ferramenta adquirida por meio do Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE), um importante investimento do estado do Tocantins-TO, para a modernização e melhoria do ensino.

Além dessa iniciativa, outras experiências têm se mostrado bastante eficazes. O uso de plataformas como *Socrative e Kahoot*, por exemplo, trouxe uma dinâmica interativa ao trabalho com conceitos filosóficos e sociológicos, promovendo debates dos mais variados temas filosófico e sociológico com os alunos da EJA do terceiro seguimento, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e participativo por parte de todos os alunos dos mais jovens aos mais experientes. Essas ferramentas tecnológicas e gamificação permitem que os estudantes testem seus conhecimentos de forma imediata e lúdica, reforçando o conteúdo de maneira prática e divertida. As experiências com o uso dessas ferramentas junto aos alunos demonstraram, na prática, que, quando planejadas e aplicadas de forma adequada, elas se tornam aliadas valiosas para a atuação dos professores em qualquer disciplina, proporcionando uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

No entanto, um dos maiores desafios tem sido o letramento digital dos alunos. Embora muitos assumam que os estudantes são nativos digitais, a realidade revela que uma parte significativa enfrenta dificuldades no uso de dispositivos como *chromebooks*, além de navegarem com pouca familiaridade em sites e aplicativos voltados para a educação. Esse obstáculo, porém, tem sido trabalhado com paciência e estratégias de apoio contínuo, visando melhorar a proficiência digital dos alunos e garantir uma aprendizagem mais eficiente das ferramentas tecnológicas educacionais.

Esse conjunto de medidas tem buscado contornar as limitações impostas pela carga horária de uma aula semanal, ao mesmo tempo que promove um ambiente de aprendizagem mais rico e acessível, integrando tecnologia e inovação pedagógica ao ensino de Filosofia e Sociologia.

A gamificação na educação tem sido cada vez mais aplicada em diversas disciplinas como uma maneira de aumentar o engajamento, a motivação e o desempenho dos alunos. A seguir, são apresentados alguns relatos de boas práticas que demonstram como jogos e elementos de gamificação têm sido integrados ao ambiente educacional de forma eficaz.

Com o intuito de verificar empiricamente se, de fato, o uso da gamificação seria realmente útil na promoção da aprendizagem dos alunos, dialogou-se com os demais professores que ministram outras disciplinas de História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês e Espanhol, e sugeriu-se que eles fizessem experiências com a gamificação e a utilização de todos os recursos e

aplicativos para ministrarem suas respectivas disciplinas. A professora de Física utilizou o *Kahoot* e o *Quizizz* para revisar conteúdos. Após cada aula teórica, os alunos participavam de competições de quiz, onde eles respondiam a perguntas relacionadas ao tema estudado. As perguntas eram de múltipla escolha e os alunos recebiam pontos pela rapidez e precisão nas respostas. Essa abordagem não apenas incentivou uma participação ativa, mas também gerou uma competitividade saudável, levando os alunos a estudarem com mais afinco para se destacarem nos *rankings*. Depois da experiência realizada com os seus respectivos alunos, foi percebido que a gamificação transformou o momento de revisão de conteúdos em algo empolgante, e que os alunos se mostraram mais motivados a estudar fora da sala de aula.

Nas aulas de História, utilizou-se uma abordagem de gamificação por meio de um jogo de *role-playing* (RPG) em que os alunos assumiam papéis de personagens históricos durante debates sobre eventos importantes, como a Revolução Francesa. Cada aluno tinha que estudar o personagem e defender seus interesses em discussões. O uso de avatares, pontos de experiência e "missões" tornou o processo de aprendizado mais imersivo e divertido. Além disso, o professor distribuía conquistas e recompensas virtuais por desempenhos exemplares, o que incentivava uma participação engajada e um aprendizado mais profundo do contexto histórico.

Entretanto o professor de Matemática usou um sistema de missões baseado em conceitos de RPG para o ensino de álgebra. Cada unidade de estudo foi transformada em uma série de desafios ou "missões" que os alunos precisavam completar, como "desbloquear" fórmulas matemáticas e resolver equações para "derrotar vilões". À medida que os alunos avançavam nas missões, eles recebiam recompensas em forma de pontos, medalhas virtuais e itens colecionáveis digitais. Esse sistema gerou um engajamento impressionante, pois os alunos ficavam ansiosos para completar as tarefas e subir de nível em seu aprendizado.

No ensino da disciplina de Biologia, utilizou Recursos Educacionais Digitais (REDs) enriquecidos com elementos de gamificação para reforçar o aprendizado. O mesmo adotou uma sala de aula invertida, em que os alunos acessavam vídeos, textos e atividades prévias através do *Google Classroom*, e depois vinham para a aula presencial para resolverem problemas e realizarem atividades práticas. Para motivá-los a interagir com os conteúdos de maneira mais ativa, o professor criou um sistema de pontuação e desafios semanais. Cada aluno recebia pontos por assistir aos vídeos, fazer comentários construtivos, e realizar atividades de aprofundamento, podendo trocar os pontos por prêmios simbólicos, elogios públicos ou "insígnias de conhecimento". Essa prática resultou em maior participação e preparação dos alunos para as aulas presenciais.

Em Química, começou a utilizar simuladores interativos o *PhET* e *Minecraft Education Edition*. No PhET, os alunos da EJA podiam experimentar diferentes simulações de fenômenos físicos e químicos, circuitos elétricos, reações químicas, e movimentos planetários, de forma gamificada. Já no *Minecraft Education*, os alunos eram desafiados a construir ambientes que representassem ecossistemas ou estruturas atômicas. Nessas atividades, o professor introduziu metas e recompensas para estimular a criatividade e a aplicação dos conceitos aprendidos em sala de aula. A gamificação permitiu aos alunos aprender de forma prática, explorando conteúdos de maneira divertida e interativa relatou o professor ao final da experiências com o uso desses recursos nas aulas de Química.

Para ensinar Inglês e Espanhol foi utilizado ferramentas “*Duolingo e LinguaLeo*” para introduzir e reforçar a aprendizagem de novas línguas. A Professora de inglês e espanhol relatou que, ao utilizar esses aplicativos, os alunos se mostraram mais motivados a praticar fora do horário de aula. As recompensas oferecidas pelos aplicativos, níveis, pontuações, *rankings* e prêmios digitais, encorajaram os alunos a se empenharem mais no processo de aprendizagem. Essas ferramentas, integradas ao currículo, complementaram o ensino formal, fornecendo *feedback* instantâneo e um ambiente lúdico para o aprendizado autônomo.

O professor de Geografia, utilizou o *Google Classroom* como plataforma de ensino, o professor de Geografia decidiu incorporar *badges* (medalhas digitais) como forma de recompensar o desempenho dos alunos em diferentes tarefas e desafios. Cada unidade de estudo continha uma série de atividades que, ao serem concluídas com sucesso, rendiam aos alunos uma medalha virtual. Essas medalhas, além de motivar os alunos, serviam como indicadores de progresso. O professor relatou que, com o uso de gamificação, os estudantes passaram a se empenhar mais nas atividades propostas, com maior interesse e participação nas discussões.

Deante das experiência vividas pelos professores observados com as mais diversas disciplinas ministrada na EJA terceiro seguimento todos os professores puderam perceber que o uso de ferramentas de gamificação na educação mostrou uma estratégia poderosa para transformar o ambiente de aprendizagem independentemente da disciplina. Elas ofereceram uma maneira criativa de aumentar o engajamento e motivação dos estudantes, tornando o processo educacional mais interativo e estimulante. As práticas relatadas pelos professores de História, Matemática, Biologia, Física, Geografia, Inglês, Espanhol demonstram que, ao integrar elementos de jogos, como desafios, recompensas e rankings, os alunos sentiam-se mais incentivados a participar ativamente das atividades, colaborando com seus pares e buscando alcançar melhores resultados.

Foi percebido por todos os professores a partir dos relatos feito por eles após o final das experiências de terem usados os recursos mais diversos, foi perceptivo os benefícios mais na aprendizagem de todos os conteúdos ministrados pelos os professores, mesmo os que são ditos mais complexos de aprender. A competitividade saudável promovida por plataformas como *Kahoot* e *Quizizz* instigava os estudantes a aprofundar seus estudos, enquanto simuladores como *PhET* e *Minecraft Education* facilitam a compreensão de conceitos complexos por meio de experiências práticas.

Contudo, é importante reconhecer que o sucesso da gamificação depende de uma implementação equilibrada e contextualizada. Ferramentas digitais e jogos não podem substituir a didática tradicional, mas sim complementá-la, oferecendo uma abordagem diversificada e acessível aos diferentes estilos de aprendizado. Além disso, a capacitação dos professores e o letramento digital dos estudantes são desafios que precisam ser constantemente endereçados, a fim de garantir que todos consigam tirar proveito dessas inovações.

Em suma, a gamificação tem o potencial de enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem, quando aplicada de maneira estratégica e planejada. Ela não só estimula o desempenho acadêmico, mas também promove habilidades importantes como colaboração, resolução de problemas e autonomia no aprendizado. O futuro da educação, certamente, passa pela integração inteligente dessas ferramentas digitais, aproximando o conteúdo acadêmico da realidade dos alunos e tornando o aprendizado uma experiência envolvente e prazerosa. Essas experiências feita com os professores das disciplinas citadas acima, foi realizada com os alunos durante dois meses de aula. Contatou-se que de fato o uso da gamificação nas aulas independentemente trás retorno na aprendizagem dos alunos até os alunos que não são nativos digitais se envolveram em todo o processo e quanto os que tinham dificuldades, os mais jovens ajudavam. Observou-se que ocorreu uma quebra de paradigma de nativos e não nativos digitais, favorecendo uma aprendizagem significativa a todos os alunos(as).

2.2 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A gamificação na educação, apesar de seus inegáveis benefícios, também traz consigo uma série de desafios e limitações que devem ser considerados para que sua aplicação seja realmente eficaz. Um dos principais problemas apontados é a possibilidade de um engajamento superficial. Embora o uso de pontos, recompensas e *feedbacks* imediatos possa incentivar a participação dos alunos, há o risco de que o foco se desloque para a conquista de recompensas externas em detrimento da compreensão

profunda do conteúdo. Isso pode gerar uma abordagem mais mecânica ao aprendizado, onde o objetivo principal dos alunos é acumular prêmios ou "passar de fase" ao invés de internalizar conceitos e desenvolver competências críticas. Como destacado por Hanus e Fox (2015), esse tipo de motivação extrínseca pode, em alguns casos, reduzir a motivação intrínseca, comprometendo o real propósito da aprendizagem.

Outro obstáculo relevante está no processo de implementação da gamificação nas instituições de ensino. Muitas vezes, a gamificação exige um planejamento meticuloso e a integração de tecnologias, como plataformas digitais interativas, que nem sempre estão acessíveis para todas as escolas. A falta de infraestrutura adequada e o tempo necessário para desenvolver conteúdos gamificados podem se tornar barreiras significativas, especialmente em ambientes educacionais com recursos limitados. Além disso, há a necessidade de capacitar professores para que possam utilizar e adaptar essas ferramentas de forma eficiente, o que pode demandar investimentos e mudanças institucionais que nem sempre são viáveis a curto prazo.

Outro desafio significativo é a diversidade de perfis de alunos em sala de aula. Sistemas de gamificação tendem a funcionar bem para alunos que são naturalmente competitivos ou que apreciam desafios, mas podem ter o efeito oposto em estudantes que se sentem desconfortáveis com a pressão gerada pela competição. Para esses alunos, o ambiente gamificado pode gerar ansiedade, desmotivação ou até mesmo alienação, caso não sintam que estão acompanhando o ritmo dos colegas ou que possuem habilidades para “vencer” dentro do sistema proposto. Estudos como os de Domínguez *et al.* (2013) indicam que, sem uma adaptação adequada, a gamificação pode acentuar desigualdades e criar um ambiente hostil para certos alunos, especialmente aqueles que já enfrentam dificuldades acadêmicas.

Nesse sentido, é essencial que a gamificação seja personalizada e inclusiva, de modo que leve em consideração as diferentes formas de aprender e as características individuais dos estudantes. Isso pode exigir a adoção de múltiplas abordagens gamificadas, como a incorporação de metas pessoais, a valorização do progresso individual e a criação de ambientes colaborativos em vez de puramente competitivos. Professores e educadores precisam estar atentos para adaptar as mecânicas de jogo de forma a não reforçar a competição excessiva ou criar um sistema de exclusão para aqueles que não respondem bem a esse tipo de incentivo.

Portanto, embora a gamificação ofereça um grande potencial para transformar a educação, é necessário que ela seja implementada com cuidado e reflexão. Ao lidar com os desafios da superficialidade do engajamento, da diversidade de perfis de alunos, da complexidade de

implementação e das questões éticas, os educadores podem maximizar os benefícios dessa abordagem e garantir que ela contribua para um aprendizado mais profundo e inclusivo.

3. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa se desenvolveu a princípio por meio de um levantamento bibliográfico sobre a temática com o propósito de fundamentar teoricamente os conceitos e práticas relacionados à gamificação. Essa etapa consistiu na análise de obras, artigos acadêmicos e estudos de caso de autores renomados, como Karl Kapp, Jane McGonigal e James Paul Gee, além de publicações recentes sobre o tema. A busca foi conduzida em bases acadêmicas e periódicos especializados, priorizando fontes que abordassem os impactos da gamificação no engajamento, motivação e desempenho dos alunos, bem como os desafios de sua implementação. Esse levantamento teórico permitiu construir uma base sólida para o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo para compreender os elementos de jogos podem ser integrados ao ambiente educacional de forma inovadora e alinhada aos objetivos pedagógicos.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa por permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, levando em conta a complexidade e a subjetividade do processo de aprendizagem na EJA. A abordagem descritiva possibilitou a caracterização das estratégias de gamificação e seus impactos no ensino, enquanto a exploratória permitiu identificar novas possibilidades de aplicação dessa metodologia.

Para a fundamentação teórica, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com o propósito de identificar conceitos, aplicações e desafios da gamificação na educação, especificamente no contexto da EJA. Além disso, foi conduzido um estudo de caso, envolvendo a implementação de estratégias gamificadas em uma turma do terceiro segmento da EJA, abrangendo diversas disciplinas, como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Física, Química, Matemática, Biologia, Inglês e Espanhol.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em bases de dados acadêmicas renomadas, como SciELO, Google Acadêmico e periódicos especializados, com foco em artigos científicos, livros e estudos recentes sobre gamificação e metodologias ativas na educação. O critério de seleção dos materiais baseou-se na relevância dos conteúdos para a temática abordada, priorizando publicações dos últimos dez anos, além de obras clássicas sobre o tema.

A análise documental envolveu o estudo de diretrizes educacionais, documentos institucionais e materiais pedagógicos que subsidiam a implementação da gamificação no ensino de jovens e adultos. Essa etapa foi fundamental para compreender as políticas educacionais vigentes e como a gamificação pode ser incorporada ao currículo da EJA.

No relato de experiência, foram analisadas experiências práticas de gamificação em uma turma da EJA, considerando diferentes estratégias pedagógicas utilizadas nas disciplinas mencionadas. As atividades gamificadas foram desenvolvidas com base em elementos como missões, desafios, recompensas e dinâmicas de jogo, buscando aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes.

Os dados obtidos por meio do relato de experiência foram analisados a partir de uma abordagem interpretativa, buscando identificar padrões, relações e impactos da gamificação na aprendizagem. Essa análise qualitativa permitiu compreender as percepções dos estudantes e professores sobre a eficácia das estratégias aplicadas, bem como os desafios enfrentados durante o processo.

Ao adotar essa metodologia, foi possível articular a teoria com a prática, destacando os benefícios e desafios da gamificação. A combinação de pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de caso garantiu uma abordagem robusta para a investigação do tema, possibilitando a formulação de estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades e especificidades desse público.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação na educação tem um potencial transformador, capaz de reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais interativo, envolvente e eficaz. Ao integrar elementos típicos de jogos, desafios, pontuações, recompensas e níveis de progressão, a gamificação atende às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, promovendo um ambiente que incentiva o aprendizado de forma divertida e instigante. Contudo, para que essa metodologia atinja todo o seu potencial, é fundamental que sua aplicação seja realizada de maneira estratégica e cuidadosa.

Um dos principais benefícios da gamificação é o aumento do engajamento dos alunos. Em um contexto educacional onde muitos estudantes demonstram desinteresse ou desmotivação, a gamificação apresenta-se uma forma de captar e manter sua atenção. Ao proporcionar experiências de aprendizado que se assemelham a jogos algo intrinsecamente familiar e atraente para a maioria dos jovens a gamificação consegue tornar o estudo uma atividade mais envolvente. Alunos que, antes, viam certas disciplinas monótonas ou difíceis, passam a participar mais ativamente, buscando superar desafios e conquistar recompensas. Isso, por sua vez, pode reverter em uma maior retenção

de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas e pensamento crítico.

Em resumo, a gamificação na educação tem o poder de transformar a maneira como os alunos aprendem e interagem com o conhecimento. Quando aplicada de forma consciente e estruturada, ela não só aumenta o engajamento, mas também promove um aprendizado mais profundo, colaborativo e personalizado. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é essencial que sua implementação seja feita com atenção ao equilíbrio entre diversão e propósito pedagógico, sempre focando em promover uma educação significativa e duradoura.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, C. A.; GENTILE, D. A.; DILL, K. E. **Game on: The impact of gamification on student engagement and learning outcomes.** 2018.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. **From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”.** In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. 2011. p. 9-15.

DOMÍNGUEZ, A.; SAENZ-DE-NAVARRETE, J.; DE-MARCOS, L.; FERNÁNDEZ-SANZ, L.; PAGÉS, C.; MARTÍNEZ-HERRÁIZ, J. J. **Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes.** *Computers & Education*, v. 63, p. 380-392, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy.** New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. **Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification.** In: Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences. 2014. p. 3025-3034.

HANUS, M. D.; FOX, J. **Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance.** *Computers & Education*, v. 80, p. 152-161, 2015.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LI, W. **The impact of gamified learning on student motivation and engagement in higher education settings**. 2018.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: um guia prático**. Curitiba: Editora Inter Saberes, 2015.

OLIVEIRA, R. C. **Gamificação e metodologias híbridas na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Penso, 2019.

SILVA, J. R.; BARBOSA, M. C. **Tecnologias digitais e gamificação no ensino de jovens e adultos**. Brasília: Editora UnB, 2020.

Autores

Valdemir Ribeiro Farias

Gestor Escolar e Professor do Ensino Médio-TO.

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT (2020). Possui Graduação em Filosofia Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2014). Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA (2006). Especialização em Informática na Educação IFMA-2024, Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica Faculdade Memorial dos Imigrantes(2021) Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins UFT- (2009), Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Montenegro de Educação MONTENEGRO-(2009) e Especialização em Atendimento Educacional Especializado-AEE- pela Universidade Federal do Ceará- UFC-(2011), Psicopedagogia Clínica e Institucional, Curso Técnico em Informática para Internet- IFTO, curso Livre de Filosofia (2005) IFRC e Ensino Médio em Magistério. Atualmente é professor de Filosofia da Rede Estadual do TO. Em Gestor Escolar da Rede Municipal de Araguaína-TO. Tem experiência na área de Educação tais como: Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar, Docência do Ensino Fundamental, Médio, Supletivo, Tutoria de Curso a Distância, Cursinho, Ensino Superior, Atendimento Educacional Especializado-AEE. E com diversos Cursos de Capacitação, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária na área da Educação.

E-mail: valdemirrf@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5759440820233259>

Vinícius de Oliveira Cavalcante

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG / UFSC; Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO/ UFPI; Especializações em Docência do Ensino Superior (ISESPI), Informática na Educação (IFMA), Geografia Física e das Populações, Geografia Regional Brasileira Geografia e Meio Ambiente (Facuminas). Licenciado em Pedagogia - ISESPI (2010); Bacharel em Sistemas de Informação - UFPI (2011); e Licenciado em Geografia - UFPI (2018); É pesquisador participando do Grupo de Estudos em Geotecnologias:

E-mail: vocshaka@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7259046258379515>



PRÁXIS E FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Marco Aurélio da Silva

RESUMO

Este artigo analisa a centralidade da práxis na formação docente contemporânea, retomando aportes marxianos e freireanos. Examina as tensões entre teoria e prática e como o tecnicismo, a intensificação do trabalho e a desprofissionalização simbólica afetam o saber profissional. Propõe uma perspectiva crítica que compreende a docência como prática social situada e politicamente comprometida. Sustenta que a práxis é o núcleo ontológico da educação e o horizonte para reconfigurar currículos, políticas formativas e modos de produção do conhecimento. Conclui que reinventar a profissionalidade exige a sistematização coletiva da prática, o fortalecimento da autoria pedagógica e um compromisso ético com a transformação social.

Palavras-chave: Práxis; Formação Docente; Epistemologia da Educação; Profissionalidade Docente; Teoria Crítica.

ABSTRACT

This article analyzes the centrality of praxis in contemporary teacher education, drawing on Marxian and Freirean contributions. It examines the tensions between theory and practice and how technicism, work intensification, and symbolic deprofessionalization affect professional knowledge. It proposes a critical perspective that understands teaching as a socially situated and politically engaged practice. The article argues that praxis is the ontological core of education and the horizon for reconfiguring curricula, teacher education policies, and modes of knowledge production. It concludes that reinventing professionalism requires collective systematization of practice, strengthening pedagogical authorship, and an ethical commitment to social transformation. .

Keywords: Praxis; Teacher Education; Educational Epistemology; Teacher Professionalism; Critical Theory.

Introdução

Nas últimas décadas, em meio à expansão sistêmica, às dinâmicas de padronização e aos dispositivos de governamentalidade que atravessam os sistemas escolares, observa-se que a docência tem sido progressivamente impactada por processos de intensificação do trabalho, racionalização burocrática e desprofissionalização simbólica. Como mostram análises contemporâneas sobre o trabalho docente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2019; GARCÍA-RUIZ; HERRERA, 2021), tais dinâmicas produziram tensões entre as exigências administrativas e a autonomia pedagógica historicamente reivindicada pelo magistério.

Nesse contexto, heranças dos movimentos sindicais e associativos, que desde o século XX demandam reconhecimento profissional e validação epistemológica dos saberes docentes, permanecem como referências estruturantes da profissionalidade educacional — movimento já indicado por Tardif e Lessard, mas que, conforme estudos recentes, assume contornos ainda mais complexos diante da reconfiguração neoliberal das políticas educacionais (SACRISTÁN, 2020; SANTOMÉ, 2019). Esse conjunto de transformações compõe uma genealogia da prática docente que continua a informar tanto a constituição dos saberes profissionais quanto a conformação de uma ciência da educação crítica e situada.

Partindo dessa moldura analítica, o presente artigo não pretende anunciar inovações disruptivas no campo, mas reatualizar, a partir das raízes epistemológicas do conceito de práxis, dimensões formativas que vêm sendo progressivamente precarizadas pela lógica instrumentalizante dominante. Retomando interpretações contemporâneas da tradição marxiana (DUSSEL, 2020; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2022; SAYER, 2020), busca-se recolocar em evidência elementos que, obscurecidos pelo predomínio de soluções tecnicistas, permanecem centrais para a compreensão do trabalho educativo como atividade humana criadora, reflexiva e historicamente situada.

A partir desse cenário, torna-se imprescindível retomar a categoria de práxis como operador analítico capaz de articular as dimensões ontológicas, históricas e críticas da atividade educativa. A emergência de políticas de responsabilização, a intensificação do trabalho e a captura técnica das decisões pedagógicas evidenciam que a compreensão do fazer docente não pode prescindir de uma análise mais profunda sobre os fundamentos que articulam pensar, agir e transformar. Nesse sentido, resgatar a práxis significa revisitar a própria gênese da educação como ato humano criador,

contrapondo-se à redução instrumentalizada que tem marcado parte do debate educacional contemporâneo.

Ao problematizar a práxis como síntese entre teoria e ação, abre-se um horizonte fecundo para recolocar o trabalho educativo no campo político da disputa por sentidos. Tal deslocamento permite compreender a docência não como mera execução de prescrições, mas como atividade situada em processos históricos complexos, cujos desafios demandam uma epistemologia capaz de reconhecer contradições, limites e possibilidades do agir pedagógico. É nesse movimento que se insere a próxima seção, dedicada a aprofundar o conceito de práxis em suas múltiplas dimensões.

Do conceito de Práxis

Entre as contribuições decisivas do legado marxiano para o debate filosófico-educacional contemporâneo, destaca-se a articulação constitutiva entre ontologia social, crítica materialista e ação transformadora. Conforme análises recentes do marxismo crítico (ŽIŽEK, 2020; CASAGRANDE, 2023; RAUBER, 2020), a práxis constitui o ponto de inflexão no qual a compreensão da realidade se converte em potência transformadora do real, superando tanto o abstracionismo teórico quanto o empirismo acrítico. É nesse horizonte que a teoria deixa de operar apenas como contemplação e se torna mediação ativa da produção da vida social, assumindo a materialidade concreta como condição epistemológica.

Esse deslocamento implica recusar a separação rígida entre teoria e prática, pois, ao conceber a práxis como síntese entre ser, pensar e agir, Marx desloca a crítica para o terreno da vida efetiva. O mundo sensível não aparece como simples dado empírico, mas como processo histórico no qual os sujeitos produzem e são produzidos. Como ressaltam intérpretes recentes (POSTONE, 2019; MALM, 2021), a crítica marxiana desestabiliza tanto o intelectualismo especulativo quanto o pragmatismo imediatista, indicando que toda atividade humana é simultaneamente material, racional e histórica.

Nesse sentido, a práxis opõe-se à dialética hegeliana invertida — uma crítica retomada por autores contemporâneos como Dussel (2020) — ao recolocar o ideal como expressão da materialidade transposta ao pensamento humano. Marx sustenta que a dialética deve ser “recolocada de pé”, isto é, reconduzida ao terreno histórico-material a partir do qual pensamentos, instituições e formas sociais adquirem inteligibilidade. A prática deixa de ser reduzida à ação cotidiana ou espontânea, pois passa a significar a produção social da existência e das formas de consciência.

Em sua gênese aristotélica, como lembra Jay (2019), a noção de práxis surgiu em contraste com a *theoria*. Contudo, na tradição marxiana reinterpretada hoje (HOLLOWAY, 2020; SAYER, 2022), ela ultrapassa tanto o teorismo justificatório quanto o pragmatismo utilitarista, configurando-se como atividade humano-social que simultaneamente cria e transforma as condições de vida. Trata-se de um movimento no qual a ação consciente se articula com as determinações históricas, possibilitando a emergência de novos sentidos.

As Teses sobre Feuerbach, amplamente revisitadas por leituras contemporâneas (DUSSEL, 2020; FOSTER, 2023), reforçam essa primazia da prática. Marx e Engels evidenciam que o materialismo contemplativo havia avançado na crítica à abstração idealista, mas permanecia incapaz de apreender a atividade humana como atividade objetiva, produtora de mundo. A crítica de Marx aponta a necessidade de compreender a realidade não apenas como objeto de contemplação, mas como campo de intervenção transformadora.

Nesse mesmo horizonte, Paulo Freire — cuja obra permanece objeto de ampla renovação interpretativa (MCLAREN; JASSO, 2020; TORRES, 2021) — reafirma a práxis como fundamento da educação emancipadora. A articulação entre ação e reflexão, para Freire, constitui a condição ontológica da humanização, sendo a práxis a mediação pela qual sujeitos assumem criticamente as determinações históricas e as ressignificam por meio do agir. Atualizações recentes de sua obra (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) mostram que a práxis freireana continua a oferecer um paradigma fecundo para compreender os processos formativos em sociedades marcadas por desigualdades estruturais.

Freire insiste que a divisão entre teoria e prática produz dois desvios simétricos: a teoria convertida em verbalismo e a prática reduzida a ativismo alienado. Tal formulação, hoje retomada por autores como Gadotti (2020) e Cortesão (2022), revela a necessidade de uma unidade dialética capaz de sustentar formas educativas verdadeiramente transformadoras. A separação entre “contexto teórico” e “contexto concreto”, como analisa Freire, deve ser entendida como distinção metodológica e não dicotômica: é no trânsito entre ambos que se constrói o conhecimento crítico.

Considerando tais aportes, torna-se evidente que a práxis, enquanto relação dialética entre reflexão e ação, constitui elemento estruturante do exercício profissional docente. Se educadores e educadoras almejam transformar o modelo hegemônico de escola pública, sua busca não pode se realizar fora da práxis, tampouco à margem do movimento permanente de problematização, análise e intervenção sobre as condições concretas de trabalho e existência. A práxis, compreendida em chave marxiana e freireana, atualizada pelas leituras contemporâneas, oferece não apenas um conceito, mas um horizonte ético-político para a reinvenção crítica da educação.

Diante dessas considerações, evidencia-se que a práxis oferece um referencial potente para repensar criticamente os processos formativos que estruturam a docência. A articulação entre reflexão e ação, longe de configurar um mero ideal teórico, torna-se condição necessária para compreender como professores elaboram decisões, produzem saberes e constroem interpretações sobre as situações educativas. Ao reconhecer a materialidade histórica do trabalho docente, a práxis convoca a formação a assumir seu caráter político e epistemológico, ultrapassando modelos que a reduzem à aplicação de métodos ou ao cumprimento de tarefas prescritas.

Desse modo, a passagem do conceito de práxis para a análise da formação docente não constitui apenas uma transição temática, mas um aprofundamento teórico fundamental. Compreender a práxis como categoria estruturante implica reconhecer que a constituição da profissionalidade docente depende da capacidade de produzir conhecimento situado, sistematizar experiências e interpretar criticamente as condições concretas de ensino. É sob essa perspectiva que se desenvolve a seção seguinte, dedicada a analisar as tensões, desafios e possibilidades da formação docente contemporânea.

A formação docente

A problematização da formação docente como campo epistemológico autônomo exige compreender como se articulam os fundamentos de uma ciência da educação e os processos socioprofissionais que a sustentam. Nessa direção, torna-se incontornável revisitar a clássica proposição freiriana segundo a qual *ninguém educa ninguém*, frequentemente deformada por leituras contemporâneas que a aproximam de uma noção de espontaneísmo ou de uma suposta desobrigação do professor em exercer autoridade pedagógica. Estudos recentes, como os de Denzin e Lincoln (2020), McLaren (2019) e Souto-Maior (2021), demonstram que a interpretação simplista desse princípio obscurece a crítica original formulada por Freire, que sempre vinculou o ato de ensinar ao imperativo ético da mediação responsável.

Ao reiterar que a docência não se reduz a um processo mecânico e técnico de transmissão, Freire sublinha que tal recusa não anula o dever profissional de instituir limites, orientar percursos formativos e sustentar a autoridade democrática que torna possível a experiência educativa — postura, aliás, reforçada por pesquisas contemporâneas sobre autoridade dialógica (Kohan, 2020; Jover, 2022).

Assim, em nenhuma etapa da escolarização se legitima a compreensão de que o ensino possa se resumir a um repertório instrumental ou que a responsabilidade docente seja facultativa. A crítica

dirigida à hipertrofia da prática em detrimento da teoria — crítica recorrente em análises atuais sobre o tecnicismo pedagógico (Tardif & Lessard, 2019; Hypólito, 2021) — evidencia que a formação de professores não pode permanecer restrita à experiência cotidiana das escolas, sob risco de reduzir-se a uma pedagogia de sobrevivência, desprovida de densidade crítica.

Uma prática desancorada de fundamentos teóricos tende a restringir-se à replicação de rotinas, fenômeno frequentemente observado em licenciaturas marcadas pela ausência de reflexão epistemológica sistemática. Em contrapartida, uma formação distanciada da realidade escolar compromete a própria possibilidade de constituir uma práxis educativa, entendida como síntese entre ação e reflexão legitimada socialmente (Carr & Kemmis, 2020).

Diante desse quadro, o desafio contemporâneo reside na consolidação de processos de sistematização das práticas docentes. Pesquisas sobre memória profissional (Passeggi, 2023; Bolívar, 2019) demonstram que a cultura escolar brasileira historicamente negligencia o registro analítico das ações pedagógicas, o que fragiliza a construção de conhecimento profissional compartilhado. Considerando que a aprendizagem é um fenômeno socialmente situado e que o desenvolvimento humano sempre envolve a mediação de outros — mediadores concretos, palavras significativas, gestos orientadores —, torna-se evidente que a naturalização da docência como uma prática intuitiva contribuiu para desqualificá-la. Brandão (atualizado por suas releituras em Souza, 2021) já advertia que aprender, ensinar e produzir sentidos são atividades constitutivas da condição humana, mas que isso não autoriza o senso comum a equiparar o trabalho docente a ações espontâneas derivadas da vida cotidiana.

Esse imaginário do “dom natural para ensinar”, que Severino criticou há décadas e que continua vigorando, é retomado por pesquisas recentes que identificam a persistência de uma visão maternalizada da docência, sustentada por expectativas afetivas que frequentemente inviabilizam a delimitação profissional do ofício (Ferraz & Silva, 2020; Apple & Gandin, 2021). Tal confusão colabora para o descolamento entre exigências afetivas e exigências cognitivas do ensino, obscurecendo o que Shulman, reinterpretado por autores contemporâneos (Ball; Thames; Phelps, 2018), denomina conhecimento profissional necessário à ação pedagógica. Se “qualquer um” pudesse ensinar, não haveria razão para reconhecer a docência como profissão intelectual, sustentada por uma base de saberes específica, inferências pedagógicas qualificadas e capacidade de tomar decisões complexas em contextos formativos.

A partir disso, emergem duas questões estruturantes: em que consiste esse corpo de conhecimentos próprios da docência e como ele é configurado — ou negligenciado — nos currículos das licenciaturas? A literatura recente sobre profissionalidade docente (Gatti, 2021; Marcelo, 2019;

Nóvoa, 2022) indica que a resposta envolve compreender a articulação entre teoria e prática como eixo estruturante. De modo convergente, a releitura contemporânea de Roldão (2018; 2022) destaca que a docência se define pelo manejo de um conjunto de saberes integrados, orientados para a intervenção pedagógica situada, e que não se esgota nem no acúmulo teórico abstrato nem na repetição de rotinas práticas. A teorização da prática, portanto, não é um adendo luxuoso da formação, mas um requisito para que a ação docente transcenda o imediatismo e possa ser submetida a critérios de racionalidade educativa.

Freire, em sua formulação metodológica revisitada por estudos recentes (Gadotti, 2020; Streck, 2021; Carvalho, 2022), já advertia que ensinar, aprender e pesquisar são dimensões indivisíveis do trabalho educativo. O ciclo gnosiológico implica lidar simultaneamente com conhecimentos já consolidados e com a produção de novos saberes, e é precisamente essa dinâmica que impede compreender a formação docente como derivação espontânea da prática cotidiana. A insistência contemporânea na individualização da prática — marcada pela ausência de registros, de reflexão compartilhada e de condições institucionais para produção de saberes — continua produzindo os efeitos negativos apontados por autores como Contreras (2020) e Zeichner (2018): fragilização da autonomia, empobrecimento curricular e redução da docência a tarefas de execução.

Na ausência de reflexão sistemática, decisões fundamentais sobre objetivos de ensino, seleção de conteúdos e organização curricular tornam-se arbitrárias, frequentemente determinadas por materiais didáticos ou prescrições externas, configurando o fenômeno que Saviani, em atualização recente de sua obra (Saviani, 2020), segue identificando como vertebração curricular pelo livro didático. Esse quadro confirma que, apesar dos avanços teóricos das últimas décadas, o dilema teoria–prática permanece um problema estrutural na formação docente brasileira, exigindo formas mais densas de articulação entre fundamentos epistemológicos, análise crítica da prática e construção coletiva de saberes profissionais.

A complexificação das práticas formativas no interior das licenciaturas também demanda reconhecer que a constituição do conhecimento profissional docente ocorre em um campo marcado por tensões institucionais, epistemológicas e políticas. Autores como Nóvoa (2022), Hargreaves e Fullan (2020) têm enfatizado que a docência se realiza em ambientes organizacionais atravessados por contradições entre exigências de produtividade, políticas de responsabilização e necessidades reais de formação contínua. Nesse cenário, a construção de uma identidade profissional reflexiva não pode ser reduzida a prescrições curriculares, sendo antes fruto de processos colaborativos de investigação, diálogo crítico e participação em comunidades profissionais de aprendizagem. Tais comunidades, ao fomentar a análise conjunta de práticas, permitem transformar experiências

dispersas em conhecimento sistematizado, condição essencial para que a docência seja compreendida como prática socialmente legitimada e não como mero exercício individualizado de habilidades intuitivas.

O debate contemporâneo sobre a profissionalização docente tem incorporado aportes relevantes provenientes da sociologia da educação e da epistemologia da prática. Estudos recentes de Dussel (2020), Kramer (2021) e Lima e Hypólito (2022) demonstram que a docência, para além de suas dimensões técnicas e relacionais, constitui um espaço de disputa simbólica em que diferentes concepções de formação humana são mobilizadas.

Nessa perspectiva, a construção de uma ciência da educação não significa apenas acumular teorias sobre o ensino, mas produzir quadros interpretativos capazes de explicar como o conhecimento escolar se relaciona com estruturas sociais mais amplas, desigualdades históricas e processos de subjetivação. A docência, portanto, emerge como atividade que exige constante reconstrução teórica, análise crítica de suas condições sociomateriais e reconhecimento dos efeitos políticos das práticas educativas — elementos indispensáveis para que a formação inicial e continuada contribua para a construção de uma escola democrática, intelectualmente robusta e socialmente comprometida.

O enfrentamento das leituras superficiais sobre a formação docente tem sido tensionado por estudos recentes que evidenciam a necessidade de converter as demandas emergentes da prática pedagógica em oportunidades sistemáticas de investigação e reelaboração crítica do conhecimento profissional. Pesquisas contemporâneas (NÓVOA, 2022; LIMA; HYPÓLITO, 2021) reforçam que a prática, quando tomada como eixo estruturante da formação, deve ser problematizada e ressignificada à luz de referenciais teóricos robustos, permitindo que o professor avance na compreensão das situações educativas e na construção de respostas criativas e contextualizadas. Esse movimento representa, de certo modo, uma atualização consistente dos pressupostos freirianos, ao reconhecer que a prática, isolada de processos reflexivos, tende a reproduzir rotinas empobrecidas e desvinculadas dos objetivos formativos mais amplos da escola.

Freire já sinalizava que aprender, no exercício da docência, não se limita à retificação de equívocos apontados pelos estudantes. Trata-se de um processo ético-intelectual que se traduz na capacidade de o professor se compreender como sujeito histórico aberto à autocrítica, capaz de revisitar concepções, reposicionar ideias e deixar-se atravessar pela curiosidade dos educandos e pelos percursos cognitivos que estes elaboram (FREIRE, 2000). Essa disposição atitudinal demarca a diferença entre agir mecanicamente e constituir um “fazer-saber”, isto é, uma práxis que integra ação e reflexão em permanente diálogo.

O pensamento freiriano, ancorado na inseparabilidade entre intencionalidade e ação, rejeita dicotomias artificiais entre o que compõe o conteúdo da prática pedagógica e o modo como ela se realiza (FREIRE, 2005). Nessa chave, a docência é entendida como prática social mediada pela historicidade e pelo coletivo, o que a distancia de leituras espontaneístas ainda presentes em discursos educacionais contemporâneos.

Esse encadeamento de ideias converge para discussões paradigmáticas revisitadas na literatura especializada, como as reflexões de Tavares e Alarcão (2001), que identificam riscos na naturalização das práticas educativas, na ausência de questionamento epistemológico e na adesão acrítica a modismos pedagógicos. Essas autoras já antecipavam que transformações aceleradas na função social da escola provocaram deslocamentos significativos na compreensão do conhecimento escolar, produzindo distorções perceptíveis em experiências como o Ensino Médio Politécnico. Tal constatação dialoga com pesquisas mais recentes (KRAMER, 2021; GATTI; BARRETO, 2019), que reiteram o descompasso entre finalidades educativas, expectativas formativas e práticas instituídas, resultando em fragilidades no desenvolvimento epistemológico da profissão docente.

Diante desses tensionamentos, compreende-se que os desafios contemporâneos enfrentados pelos professores ultrapassam a mera capacidade de organizar informações, demandando a produção de conhecimento educacional com relevância social e aderência à realidade concreta das comunidades escolares. Além disso, tais desafios se articulam às exigências éticas, solidárias e democráticas associadas ao uso responsável do conhecimento (FREIRE, 2005), reafirmando a centralidade da relação com os sujeitos que constituem o espaço educativo.

A citação de Tsé-Tung, mobilizada por Freire (2005, p. 98), explicita essa orientação ao defender que a educação deve partir das necessidades reais das populações e não dos desejos particulares dos profissionais da área, por mais bem-intencionados que sejam. Esse princípio ecoa em discussões contemporâneas sobre justiça cognitiva e ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2020).

É nesse horizonte que emerge a necessidade de uma formação docente orientada por referenciais que reconheçam a complexidade humana, ética e sociopolítica que atravessa a profissão. Trata-se de considerar dimensões como cultura profissional, trajetórias pessoais, lógicas coletivas e presença pública dos professores, conforme afirma Nóvoa (2009), atualizadas agora por debates recentes sobre profissionalidade ampliada (HARGREAVES; FULLAN, 2020). Esses elementos não se constituem exclusivamente pela prática nem tampouco pela apropriação abstrata de teorias; antes, configuram-se na articulação crítica entre ambas, sendo esse o núcleo definidor do desenvolvimento profissional docente.

A perspectiva freiriana oferece um conjunto de princípios que contribui para compreender essa articulação formativa entre prática, currículo e teoria. Entre eles, destacam-se a autoria docente na construção de sua própria prática; a necessidade de formação que capacite o educador a recriá-la continuamente por meio da reflexão sobre o cotidiano; a compreensão de que a prática é sempre dinâmica, demandando processos permanentes de sistematização; a importância da análise da gênese dos conhecimentos; e o papel estruturante de programas formativos na reorientação curricular (FREIRE, 1991). Trata-se de princípios que, à luz das pesquisas contemporâneas, encontram ressonância em abordagens como o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN; SHULMAN, 2019) e nas discussões sobre desenvolvimento profissional situado (DAY, 2020).

Ao mobilizar as contribuições clássicas de Marx e Freire, atualizadas por interpretações contemporâneas, percebe-se que a participação ativa dos professores em seus processos formativos e na definição das diretrizes que orientam o trabalho pedagógico constitui condição estruturante para o fortalecimento da profissionalidade docente.

É nesse sentido que o movimento praxiológico assume centralidade: ensinar, enquanto ato profissional, exige a capacidade de compreender as condições históricas de produção do trabalho educativo, de reconhecer sua dimensão coletiva e de sistematizar criticamente as experiências vivenciadas. Assim, a docência deixa de ser reduzida a um fazer intuitivo e passa a ser entendida como prática social dotada de densidade epistemológica, exigindo fundamentos teóricos sólidos, análise crítica e compromisso transformador.

Nesse cenário, torna-se evidente que a formação docente não pode limitar-se a prescrições curriculares ou à reprodução de rotinas institucionais. A práxis, enquanto síntese dialética entre ação e reflexão, emerge como horizonte para reconfigurar a formação em uma perspectiva emancipadora, capaz de articular os fundamentos epistemológicos da educação às práticas reais dos professores. Com isso, reafirma-se que a profissionalidade docente exige processos contínuos de investigação, colaboração e produção de conhecimento, condições essenciais para sustentar uma atuação crítica e transformadora.

Assim, a articulação entre práxis e formação docente aponta para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a complexidade do trabalho docente, promovam condições institucionais adequadas e valorizem a autoria pedagógica. Essas reflexões, consolidadas pelas análises realizadas ao longo do texto, conduzem às considerações finais, nas quais se retoma a centralidade da práxis para compreender a docência como projeto ético-político comprometido com a justiça social, a democratização do conhecimento e a transformação estrutural da escola pública.

O trabalho docente e as epistemologias da prática profissional segundo Tardif

O debate contemporâneo sobre o trabalho docente, especialmente quando situado no interior das epistemologias da prática profissional, encontra em Tardif (2019) uma das formulações mais sofisticadas e influentes no campo da educação. Ao analisar os saberes docentes como construções sociais, históricas e plurais, Tardif rompe com abordagens que reduzem o ensino a mera aplicação de métodos, evidenciando que a atividade docente é constituída por interações complexas, marcadas por contingências institucionais, cognitivas e socioculturais. Sua perspectiva desloca o foco das prescrições curriculares para a investigação das práticas reais, compreendendo o trabalho educativo como uma síntese entre saberes provenientes da formação, da experiência e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Para Tardif (2019), os saberes profissionais não são estáticos nem pré-determinados; configuram-se como um mosaico dinâmico resultado da sedimentação histórica de práticas, crenças, valores e decisões pedagógicas. Essa concepção amplia o horizonte analítico das epistemologias da prática ao reconhecer que o conhecimento docente é situado, relacional e essencialmente orientado pela ação. Diferentemente de abordagens tecnicistas, que concebem o professor como mero executor de prescrições, Tardif (2019) evidencia que o trabalho docente possui uma racionalidade própria, marcada por inferências complexas, julgamentos contingentes e processos de tomada de decisão que não se enquadram em modelos prescritivos ou lineares.

Nesse sentido, o autor contribui decisivamente para desmontar a dicotomia tradicional entre teoria e prática, ao afirmar que a docência é uma atividade cognitiva de alta complexidade, fundada em uma epistemologia específica, cuja legitimidade deriva da articulação reflexiva entre conhecimento teórico e situações concretas de ensino. Para Tardif (2019) a prática pedagógica não é simples “transposição” de teorias externas, mas produção ativa de saberes, na medida em que cada situação escolar constitui um contexto de interpretação, negociação e criação. Assim, as epistemologias da prática profissional, tal como formuladas pelo autor, permitem compreender a docência como processo intelectual e social, e não como técnica de reprodução.

A abordagem de Tardif (2019), enfatiza a dimensão experiencial do trabalho docente, destacando que grande parte dos saberes profissionais é construída ao longo do percurso biográfico e da socialização profissional. Esses saberes da experiência, longe de serem secundários ou intuitivos, configuram-se como eixo estruturante da prática, resultantes de observações, reflexões e reelaborações contínuas realizadas pelos professores em situações de ensino. A epistemologia da

prática, nesse sentido, não se reduz a um inventário de técnicas, mas envolve o modo como os docentes interpretam o real, atribuem significado às ações e constroem um repertório profissional próprio.

Outro elemento central na obra de Tardif (2019), é a análise do trabalho docente como atividade marcada por tensões e contradições institucionais. A profissão docente opera em um ambiente socialmente prescrito, no qual políticas educacionais, currículos, avaliações externas e expectativas da comunidade exercem influência direta sobre as práticas. Para o autor, essas prescrições, embora necessárias, não capturam a totalidade da atividade docente, que envolve sempre margens de autonomia, improvisação e criatividade. Por isso, compreender o trabalho docente exige analisar não apenas as normas institucionais, mas também as estratégias pelas quais professores reinterpretam, adaptam e transformam tais normas no cotidiano escolar.

A epistemologia da prática também implica reconhecer o caráter coletivo e intersubjetivo do trabalho docente. Tardif (2019), argumenta que os saberes profissionais não são propriedades individuais, mas construções partilhadas dentro de comunidades educativas, produzidas a partir do diálogo, da colaboração e da circulação de experiências. Essa dimensão coletiva rompe com a visão individualizante frequentemente associada à docência, evidenciando que a profissionalidade se fortalece quando há espaços institucionais para reflexão, socialização e sistematização das práticas. Essa compreensão é particularmente relevante em um contexto de crescente responsabilização individual e de políticas que fragmentam o trabalho pedagógico.

Ao destacar o ensino como atividade situada e interativa, Tardif (2019), resgata a centralidade da relação pedagógica no processo formativo. A epistemologia da prática profissional, ao contrário de perspectivas instrumentais, reconhece que o ensino envolve interpretações complexas sobre sujeitos, contextos e finalidades educativas. A prática docente é atravessada por imprevistos, negociações e dilemas éticos que exigem discernimento e sensibilidade, reforçando a ideia de que o professor é um profissional intelectual, cujos saberes são acionados em situações reais que demandam respostas rápidas, criativas e fundamentadas.

Por fim, a contribuição de Tardif (2019), para a compreensão das epistemologias da prática profissional permite reposicionar o debate sobre a formação docente. Ao deslocar o foco do acúmulo teórico abstrato para a articulação crítica entre teoria e prática, sua abordagem indica que a formação de professores deve investir na construção de repertórios profissionais que valorizem o conhecimento situado, a reflexão coletiva e a sistematização das experiências. Nesse sentido, pensar o trabalho docente segundo Tardif implica reconhecer que a prática pedagógica não é um campo de

aplicação, mas um campo de produção de saberes, cuja legitimidade deriva da relação dialógica entre experiência, reflexão e ação transformadora.

Considerações

Compreender os processos formativos no campo docente exige deslocar o foco não apenas para aquilo que os sujeitos manifestam, mas sobretudo para os modos pelos quais elaboram cognitivamente tais manifestações e para os condicionantes socioculturais que as atravessam. Pesquisas contemporâneas em epistemologias da prática (Tardif & Borgès, 2019; Kramer, 2021; Nóvoa, 2022) evidenciam que essa dimensão não verbalizada do pensar — expressa nos gestos, interpretações e decisões pedagógicas — constitui um território privilegiado para a problematização crítica da formação docente.

A práxis, nesse sentido, deixa de ser mera articulação entre teoria e ação para converter-se em dispositivo analítico capaz de tensionar racionalidades pedagógicas hegemônicas, reinterpretar finalidades educativas e reconectar fundamentos ético-políticos às práticas cotidianas. Trata-se de compreender os professores como sujeitos que produzem sentidos, historicidades e projetos, e não como executores de prescrições curriculares.

Sob essa perspectiva, a formação inicial e continuada deve ser concebida como espaço em que o professor se reconhece como intelectual de sua própria prática, assumindo a capacidade de construir discursos, elaborar epistemologias profissionais e reinterpretar os dispositivos de poder que organizam o trabalho educativo. Estudos de Giroux (2020), Zeichner (2021) e Hypólito (2022) reforçam que tal reconhecimento é condição para que educadores possam produzir projetos curriculares próprios, disputar agendas formativas e intervir politicamente nos rumos da escola pública. Isso implica superar modelos transmissivos de formação, deslocando o foco da adesão acrítica a teorias ou metodologias para a construção coletiva de interpretações sobre as condições estruturais, as tensões institucionais e os horizontes democráticos do trabalho docente. A produção curricular deixa, assim, de ser mera técnica didática e torna-se exercício de autoria profissional e de intervenção social ampliada.

Nesse contexto, cabe às instituições formadoras cultivar modelos que favoreçam a agência docente, a análise contra-hegemônica e o uso criativo dos instrumentos disponíveis, especialmente em tempos marcados pela intensificação do consumismo pedagógico e pela proliferação de soluções rápidas e descoladas da realidade escolar. Mais do que rejeitar a teoria ou criticar uma prática descontextualizada, torna-se fundamental promover uma leitura “a contrapelo” das lógicas

educativas contemporâneas (Apple, 2019; Dussel, 2020), entendendo o currículo como campo de disputa e a formação como processo de produção cultural.

Esse movimento formativo deve deslocar a escola da posição de reprodutora de padrões comportamentais e informacionais para assumir o compromisso ético-político de formar sujeitos capazes de criar, interpretar e transformar as dinâmicas sociais, e não apenas de adaptar-se a elas.

Por fim, é inegável que tanto as práticas pedagógicas prevalentes na escola pública quanto parte significativa dos modelos atualmente adotados nos cursos de licenciatura carecem de revisão profunda, especialmente porque ainda operam sob os pressupostos da pedagogia tradicional e de seus desdobramentos na lógica da “educação bancária”. A crítica freiriana a essas racionalidades permanece atual, sobretudo em um cenário de crescente simplificação das políticas educacionais e de tecnificação do trabalho docente.

Reafirmar a centralidade da práxis — enquanto movimento reflexivo, dialógico e transformador — é condição para produzir escolas públicas capazes de formar sujeitos históricos, críticos e politicamente implicados. A interlocução entre os aportes de Freire, Marx e autores contemporâneos que retomam a crítica radical (Saviani, 2020; McLaren, 2021; Motta & Frigotto, 2023) segue sendo decisiva para reconfigurar o conhecimento pedagógico e fortalecer projetos educativos comprometidos com justiça social, democracia substantiva e transformação estrutural.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, Michael; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica e justiça social**. Porto Alegre: Penso, 2021.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. Abingdon: Routledge, 2012.

_____, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. 2. ed. London: Routledge, 2019.

BOLÍVAR, Antonio. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Madrid: Síntesis, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CASAGRANDE, A. L. **Educação e Democracia no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2023.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria Crítica da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- CORTESÃO, Luis. **Pedagogia Crítica e Democracia**. Lisboa: Edições Pedago, 2022.
- DAY, Christopher. **Teachers' Professional Development and Learning**. New York: Routledge, 2020.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2020.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____, Enrique. **Filosofía de la liberación: Ensayos contemporáneos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____, Paulo. **Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FOSTER, John Bellamy. **Capitalism in the Anthropocene**. New York: Monthly Review Press, 2023
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 2020.
- _____, Bernardete; BARRETO, Elba. **Profissão Professor**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____, Bernadete A. **Professores no Brasil: Demandas e Perspectivas Contemporâneas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021.
- _____, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Novos Cenários**. 2. ed. São Paulo: UNESCO, 2019.
- GARCÍA-RUIZ, Rosa; HERRERA, Lucía. **Media Literacy in the Post-Pandemic School**. Madrid: Síntesis, 2021.
- GINOUX, Henry (Giroux) **On Critical Pedagogy**. New York: Bloomsbury, 2020.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. New York: Teachers College Press, 2012.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente e Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- HOLLOWAY, John. **Change the World Without Taking Power**. London: Pluto Press, 2002.
- HOLLOWAY, John. **Crack Capitalism in the 21st Century**. London: Pluto Press, 2020.
- JAY, Martin. **The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School**. Berkeley: University of California Press, 2019.
- KOHAN, Walter. **Infância, educação e autoridade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- KRAMER, Sonia. **Profissão Professora**. São Paulo: Ática, 2021.
- LIMA, Licínio; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho, Autonomia e Profissão Docente**. Porto: Afrontamento, 2021.

- MALM, Andreas. **Fossil Capital**. London: Verso, 2016.
- MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto: Porto Editora, 2019.
- McLAREN, Peter. **Pedagogia Crítica e Cultura Pós-Moderna**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____, Peter; JASSO, G. **Critical Pedagogy and Social Justice**. New York: Springer, 2020.
- _____, Peter. **Pedagogia Revolucionária**. São Paulo: Cortez, 2019.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____, António. **Profissão Professor: Novos Desafios, Outras Perspectivas**. Lisboa: Educa, 2022.
- MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, Educação e Sociedade na Atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memória e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2023.
- POSTONE, Moishe. **Time, Labor, and Social Domination**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- RAUBER, Isabel. **Marxismo e práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Saber Docente e Formação**. Porto: Porto Editora, 2018.
- SACRISTÁN, Gimeno. **A Educação Obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____, VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 15. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Madrid: Morata, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- SAYER, Andrew. **Why We Can't Afford the Rich**. 2. ed. Bristol: Policy Press, 2020.
- _____, Andrew. **The Moral Significance of Class**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- SOUTO-MAIOR, José. **Educação, Democracia e Cidadania**. Recife: Cepe, 2021.
- SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. **Disciplinas do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____, Maurice; BORGÈS, Clariluz. **Epistemologias da prática profissional**. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

TAVARES, Manuela; ALARCÃO, Isabel. **Complexidade da Docência**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **The Political Pedagogy of Paulo Freire**. Boston: Springer, 2021.

ZEICHNER, Kenneth. **Teacher Education and the Struggle for Social Justice**. New York: Routledge, 2018.

ŽIŽEK, Slavoj. **Living in the End Times**. London: Verso, 2010.

_____, Slavoj. **Pandemic! Covid-19 Shakes the World**. New York: OR Books, 2020.

Autor:

Marco Aurélio da Silva

Doutorando em Extensão Rural+UFSM..Mestre em Ciências Sociais – UFSM. Mestre em Educação – UNISC.

e-mail: marcoaurelio22000@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>



FORMAÇÃO, SINGULARIDADE E DOMESTICAÇÃO: UMA LEITURA NIETZSCHIANO-SCHOPENHAUERIANA SOBRE EDUCAÇÃO, BNCC E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Marco Aurélio dos Santos

RESUMO

Este artigo analisa, sob perspectiva filosófico-educacional, o texto *Schopenhauer como educador*, de Nietzsche, destacando sua contribuição intempestiva para a crítica das instituições formativas modernas. Argumenta-se que Nietzsche identifica, na cultura de seu tempo, uma covardia moral derivada do espírito gregário, o qual produz subjetividades conformadas e avessas à singularidade. Em contraposição, o filósofo propõe uma concepção de formação ancorada na criação de si, entendida como potência estética e ontológica orientada à autossuperação. A partir da parábola do viajante, discute-se o diagnóstico nietzschiano da massificação e a emergência da arte como princípio de individuação. Examina-se ainda a crítica de Nietzsche aos modelos pedagógicos que promovem unilateralidade ou nivelamento, defendendo-se uma educação que opere como libertação das forças vitais. Por fim, enfatiza-se o papel de Schopenhauer como paradigma do educador autêntico, cuja vida e estilo encarnam a possibilidade de resistência crítica e afirmação singular. Conclui-se que a proposta nietzschiana permanece atual ao tensionar práticas educativas centradas na adaptação e ao convocar pedagogias voltadas à autenticidade, criação e coragem ética.

Palavras-chave: Nietzsche; Schopenhauer; Formação; Singularidade; Filosofia da Educação.

ABSTRACT

This article examines Nietzsche's *Schopenhauer as Educator* from a philosophical and educational perspective, emphasizing its untimely contribution to the critique of modern formative institutions. Nietzsche identifies in his cultural context a moral cowardice rooted in the herd spirit, which generates conformist subjectivities incapable of embracing singularity. In response, he proposes a conception of formation grounded in self-creation, understood as an aesthetic and ontological force oriented toward self-overcoming. Drawing on the allegory of the traveler, the study discusses Nietzsche's diagnosis of massification and the emergence of art as a principle of individuation. It also analyzes his critique of pedagogical models that produce either unilateral specialization or standardized equilibrium, defending an education conceived as liberation of vital forces. Finally, Schopenhauer is presented as the paradigm of the authentic educator, whose life and style embody critical resistance and singular affirmation. The article concludes that Nietzsche's pedagogical proposal remains relevant today, challenging adaptive educational practices and inspiring approaches centered on authenticity, creation, and ethical courage.

Keywords: Nietzsche; Schopenhauer; Formation; Singularity; Philosophy of Education.

Introdução

A obra *Schopenhauer como educador*, cujo título preliminar fora "Schopenhauer entre os alemães", como atesta Nietzsche em carta a Carl von Gersdorff (missiva 361, de 8 de maio de 1874), ocupa posição decisiva no conjunto intempestivo do filósofo. Não apenas constitui um marco de sua fase formativa, mas persiste como referência estruturante de sua maturidade intelectual. Isso se evidencia na carta enviada a Franz Overbeck no início de agosto de 1884, na qual Nietzsche, revisitando sua produção literária, reconhece que os impulsos fundamentais expressos naquele escrito permaneciam vivos e atuantes, de modo que *Schopenhauer como educador* se transformava para ele em uma espécie de matriz de vida, um horizonte normativo de sua própria formação.

Para além de seu valor biográfico, o texto adquire relevância ímpar para a Filosofia da Educação, sendo um dos raros momentos em que Nietzsche tematiza explicitamente a problemática pedagógica. A reflexão é desencadeada pela alegoria do viajante, personagem que percorre múltiplas nações e que, interrogado sobre a característica dominante dos povos, identifica uma disposição generalizada à inércia e ao temor – uma covardia existencial situada no âmago do "espírito gregário" (Nietzsche, 2020, §1).

O diagnóstico nietzschiano é contundente: a complacência, a submissão às regras culturais e o apego às convenções sociais atravessam as sociedades humanas com surpreendente uniformidade. A figura do viajante, tal como interpretada por Larrosa (2021), funciona como contraimagem do homem acomodado, permitindo observar a humanidade desde “fora”, como quem escruta o rebanho e evidencia seus vícios estruturantes: preguiça, medo, resignação. O que fundamenta essa acomodação? Nietzsche (1999) a atribui ao pavor diante da diferença e à pressão niveladora imposta pelo coletivo, que exige a repetição, a semelhança e a manutenção das formas hegemônicas de vida. Frente a isso, a arte – em sentido ampliado – emerge como força capaz de insurgir contra a má-consciência gregária.

A arte revela o indivíduo como singularidade irrepetível e convoca a tarefa radical do *tornar-se o que se é*. O imperativo “Sê tu mesmo!” (Nietzsche, 2020, §1) condensa o programa educativo nietzschiano: liberar o indivíduo das formas de sujeição que o tornam extensão passiva do senso comum. Para isso, requer-se a coragem de instituir formas próprias de existência, recusando-se a seguir o “gosto geral”. O século XIX, avalia Nietzsche, fora o mais “desumano”, não por sua brutalidade explícita, mas por estar inteiramente subjugado à opinião pública; a educação precisava então reorientar o ser humano para a responsabilidade de pilotar sua própria vida, não permitindo que ela se reduzisse ao acaso ou à conformidade. Tal concepção educativa assenta-se em uma articulação decisiva entre arte, formação e singularidade.

Como lembra Rosa Dias (2019), Nietzsche amplia a noção de criação para designar o trabalho de configurar a própria vida como obra, constituindo um processo contínuo e ininterrupto de elaboração de si. A criação, nesse sentido, não se circunscreve ao domínio da estética, mas é categoria ontológica da existência humana. Assim, educar significaria favorecer a potência configuradora da vida – uma educação para a criação de si, não para a adaptação social. Nesse horizonte, Nietzsche formula a questão decisiva: “Como pode o homem encontrar-se a si mesmo?” (Nietzsche, 2020, §1).

A resposta começa pelo exame honesto da vida interior: interrogar o que se amou, o que nos atraiu, que forças nos moveram. O eu, diz Nietzsche, não se encontra no fundo, mas acima de nós, como tarefa e superação. Aqui, a dimensão psicológica não é introspectiva, mas orientada à autoelevação e à ruptura com as camadas artificiais produzidas pelas demandas gregárias. Contudo, esse processo exige educadores. Não mestres que moldam, mas libertadores que removem obstáculos e permitem o desabrochar da força individual.

Os verdadeiros educadores revelam aquilo que resiste à educação, aquilo que permanece rígido e inacessível – justamente porque sua função não é formar à imagem de um ideal pré-determinado, mas libertar. Esse ponto conduz Nietzsche (2010) à crítica dos modelos pedagógicos dominantes: aquele que aposta na exploração máxima de uma faculdade principal e aquele que busca desenvolver todas as disposições de maneira equilibrada. Ambos são rejeitados.

O primeiro produz indivíduos unilaterais e distorcidos; o segundo, sujeitos nivelados, funcionando como engrenagens do rebanho – como observa Dias (2020) em reinterpretação contemporânea dos Intempestivos. Para Nietzsche, uma educação autêntica deve transformar o ser humano em um sistema vivo de forças – uma “mecânica celeste” – no qual múltiplas potências coexistem sem que uma destrua as demais (Nietzsche, 2020, §2). Haar (2018) reforça essa perspectiva ao notar que a especialização, o Estado moderno e a maquinaria industrial corroem a inteireza humana e impedem sua realização como obra de arte da natureza.

A educação, nesse sentido, deve estar alinhada ao devir natural, entendida como processo de autoafirmação da *physis*. Dias (2021) lembra que para Nietzsche a *Bildung* autêntica não se opõe à natureza, mas constitui o meio pelo qual a natureza alcança sua culminância no gênio – expressão máxima da potência criadora. Nietzsche reconhece, contudo, que não encontrara mestre que lhe ensinasse a arte da expressão e da escrita – saberes que, segundo ele, só podem ser aprendidos com guia minucioso.

É nesse contexto que encontra Schopenhauer, a quem lê como se o filósofo escrevesse exclusivamente para ele. O estilo schopenhaueriano – capaz de dizer o mais profundo com simplicidade, sem ornamentos retóricos ou pedantismo – apresentava-se a Nietzsche como modelo educativo: força, clareza, coragem, alegria intelectual.

A alegria, diz ele, só existe onde há vitória – e a vitória aqui consiste em superar o próprio tempo, vencer a massificação e abrir o horizonte do novo. Por isso, Schopenhauer torna-se para Nietzsche o paradigma de educador: alguém que, por sua própria vida e pensamento, oferece ao discípulo não doutrina, mas impulso, não conformação, mas libertação; alguém cujo exemplo convoca à formação autêntica, intempestiva e criadora.

A interpelação intempestiva e o diagnóstico da covardia moral

A obra Schopenhauer como educador inscreve-se no cerne da constelação intelectual que estrutura a fase intermediária do pensamento de Nietzsche, constituindo, simultaneamente, um exercício de

autointerpretação e um gesto crítico dirigido ao horizonte formativo da modernidade. Originalmente concebido sob o título "Schopenhauer entre os alemães", conforme atesta a carta endereçada a Carl von Gersdorff (nº 361, 8 mai. 1874), o texto revela desde sua gênese a intenção nietzschiana de interpelar o presente a partir de uma perspectiva intempestiva, isto é, exterior às compulsões normativas de seu tempo.

A correspondência posterior enviada a Franz Overbeck (ago. 1884) confirma a profundidade dessa influência: Nietzsche reconhece que os impulsos espirituais que animaram a escrita permaneciam atuantes em sua maturidade, orientando sua autoimagem filosófica e convertendo o ensaio em paradigma ético de seu próprio *devoir-intellectual*. Schopenhauer como educador, assim, não é apenas reflexão teórica, mas a matriz normativa de uma vida pensante que busca conferir a si mesma forma — tarefa que, como Nietzsche enfatiza, pertence à esfera da criação e não da submissão.

Do ponto de vista filosófico, a obra se apresenta como uma das mais raras intervenções de Nietzsche no campo da educação, articulando crítica institucional, genealogia da subjetividade moderna e proposição de um modelo existencial de formação centrado na autossuperação. A “educação”, nessa chave, não é processo de transmissão cultural, mas reorganização estética da vida, movimento pelo qual o indivíduo se ergue acima das determinações sociais e encontra um modo singular de afirmar sua existência.

O eixo narrativo que inaugura o texto —a parábola do viajante— cumpre a função de alegoria diagnóstica. O viajante, figura móvel e descentrada, percorre diferentes povos e vislumbra um denominador comum: a presença de uma covardia moral, espécie de fraqueza anímica que inibe a experimentação e paralisa a audácia. Essa covardia manifesta-se como medo da diferença, apego às convenções e recusa da singularidade. Para Nietzsche (2020), ela é a expressão fenomênica do espírito de rebanho, estrutura afetiva e psicológica que opera produzindo homogeneidade e administrando comportamentos por meio da vigilância social e da aprovação coletiva.

Larrosa (2021), ao interpretar essa figura, sublinha que o viajante é o contraponto pedagógico do sujeito domesticado: ele simboliza uma consciência que, por deslocar-se, escapa ao fascínio da repetição. Tal personagem representa o olhar que se desprende da “facticidade” das convenções, percebendo o mundo social como engrenagem de reprodução do mesmo, isto é, como mecanismo de apagamento das diferenças e neutralização das possibilidades de autoinvenção.

Nesse horizonte, a crítica nietzschiana da covardia moral transcende a ética individual, instalando-se no centro da problemática pedagógica: capitular diante do rebanho significa renunciar à aventura criadora de si, negar o risco inerente à formação e acomodar-se nos formatos previamente

institucionais de reconhecimento. A covardia, portanto, não é mera fraqueza psicológica, mas estrutura política que produz subjetividades adaptadas e impede a emergência de formas de vida singulares.

É nesse ponto que a arte adquire função ontológica e pedagógica decisiva. Para Nietzsche (2010), a arte não se restringe à produção estética, mas constitui dimensão constitutiva da existência humana como potência criadora. Ela instaura modos de vida irreduzíveis à regulação social e convoca o indivíduo à tarefa de configurar sua própria existência como obra.

O gesto artístico não é privilégio de poucos, mas condição para que a formação —Bildung— realize sua vocação trágica de elevar a natureza a formas mais altas de afirmação, como argumentam Dias (2019; 2021). Educar, nesse sentido, é acender na alma a capacidade de criar; é oferecer o espaço onde a vida possa manifestar-se como potência e não como adaptação.

O célebre imperativo nietzschiano —Sê tu mesmo!— deve ser lido não como apelo à interioridade essencialista, mas como exigência de transfiguração. O “eu” é um devir, não um dado; é tarefa e não essência. O trabalho formativo envolve, portanto, a difícil operação de confrontar as forças que nos constituíram —incluindo desejos, afetos, hábitos, ressentimentos e convenções internalizadas— para submetê-las a um novo arranjo, orientado não pela repetição, mas pela criação de si. Trata-se de uma ascese afirmativa, que transforma o indivíduo em escultor de sua própria forma.

A interioridade, sob essa ótica, não é introspecção psicológica, mas campo de combate: o espaço onde as forças vitais são organizadas para que uma singularidade possa emergir. Nietzsche desloca a educação do âmbito normativo para o âmbito ontológico: formar significa libertar, não modelar; retirar pesos, não adicionar normas; ampliar possibilidades, não impor trajetórias.

É nesse cenário que se define o papel do educador. A figura do mestre, para Nietzsche, não é a do instrutor que transmite conteúdos, nem a do perito que administra competências. O educador autêntico é aquele que liberta —aquele cuja presença espiritual funciona como catalisador, capaz de romper as barreiras impostas pelo rebanho e despertar a potência criadora do indivíduo.

Ele atua desestabilizando certezas, desarmando automatismos e convocando o discípulo à coragem de existir. Nesse sentido, Nietzsche afirma que toda verdadeira educação é contraeducação: ela remove camadas de domesticação que aprisionam o indivíduo às expectativas sociais e o impede de tornar-se aquilo que pode ser.

Assim, Schopenhauer como educador não é apenas crítica, mas também manifesto: proclama a necessidade de uma formação que assuma o risco da liberdade, que recuse a doutrinação moral e

que devolva ao indivíduo a possibilidade de constituir-se como obra singular em meio às forças niveladoras que configuram a vida moderna.

Crítica dos modelos pedagógicos e a função libertadora do educador

A crítica nietzschiana às instituições educacionais modernas adquire densidade filosófica precisamente ao desmontar dois paradigmas que, embora antagônicos em aparência, convergem na produção de subjetividades dóceis e adaptáveis às exigências do corpo social. Trata-se, como aponta Dias (2020), dos modelos pedagógicos unilaterais e equilibrados — o primeiro orientado para a hipertrofia técnica e a especialização estreita, o segundo fundamentado na promessa de desenvolvimento harmônico e simétrico de todas as faculdades humanas.

Nietzsche (1999) rejeita ambos porque, longe de promoverem a formação autêntica, reproduzem mecanismos de domesticação, dissolvem a singularidade e reforçam uma cultura da mediania, incapaz de sustentar experiências criativas de individuação.

O modelo unilateral, hegemônico nas sociedades industriais e reeditado em discursos contemporâneos sobre competências e empregabilidade, produz sujeitos que, ao privilegiarem uma capacidade funcional, sacrificam a totalidade da vida espiritual. A racionalidade instrumental converte-se, assim, em horizonte pedagógico dominante: a escola forma especialistas, mas não indivíduos; gera mão de obra, mas não criadores.

A unilateralidade mutila a experiência, esvazia a imaginação e sufoca a plasticidade da vida, transformando o processo formativo em máquina de adestramento. O modelo equilibrado, por sua vez, mantém outra forma de controle: ao exigir “harmonia” entre as disposições, impõe um ideal de normalização. A simetria artificial é menos uma meta humanista do que uma tecnologia de padronização.

O indivíduo equilibrado é aquele que não excede, não irrompe, não transborda; é o cidadão funcional, o sujeito que se ajusta aos critérios de avaliação, que internaliza normas e que toma a estabilidade como valor supremo. Nietzsche (1988) vê nesse equilíbrio uma forma sofisticada de espiritualmente empobrecer o humano — a invenção de um “centro” regulador que domestica a potência criadora e converte a educação em técnica de governo.

No entanto, a alternativa nietzschiana não se confunde com o espontaneísmo ou o abandono das práticas formativas. A *Bildung*, como insiste Haar (2018), não é sintoma de repressão da natureza, mas sua própria consumação: a natureza, na perspectiva nietzschiana, manifesta-se como espaço de

intensidades em disputa, e o processo educativo deveria criar condições para que essas forças se transfigurem em formas superiores de afirmação.

Assim, o educar não corresponde a nivelar potências, mas a ativar tensões criadoras, permitindo que nenhuma delas se torne tirânica e que todas colaborem para a emergência de um estilo singular. A formação é, portanto, tessitura trágica, campo de conflitos produtivos, elaboração estética de si.

É nesse horizonte que se insere a figura do gênio: não como exceção aristocrática ou dom inexplicável, mas como culminância da própria dinâmica vital. O gênio é a natureza produzindo individuação extrema, singularidade em ato, vida que se compreende como potência criadora. Sua aparição —como enfatiza Nietzsche— depende menos de instituições e mais de atmosferas culturais capazes de acolher a diferença, os desvios e a coragem de ser outro.

Todavia, Nietzsche (2007) reconhece o fracasso histórico de sua própria formação. Faltou-lhe um mestre capaz de ensiná-lo a “arte da expressão”, isto é, a disciplina que torna possível converter pensamento em forma viva. A expressão, para Nietzsche, não é ornamento retórico, mas veículo ontológico: pensar é criar linguagem, e criar linguagem é criar mundo.

Por isso, Schopenhauer aparece como revelação — não como doutrinador, mas como presença espiritual que desperta forças adormecidas. O encontro com Schopenhauer é decisivo porque revela um modo de viver que transforma a filosofia em prova existencial, em coragem para pensar contra o tempo e contra a corrente.

Schopenhauer torna-se, assim, paradigma do educador autêntico: não aquele que ensina conteúdos, mas o que testemunha, pela própria vida, a possibilidade de libertação. Seu valor pedagógico reside no estilo, na coragem intelectual, na renúncia ao aplauso público e na independência diante das forças gregárias. A educação, nesse sentido, é gesto ético e estético de libertação — uma forma de fazer florescer singularidades em meio à pressão niveladora das instituições.

O horizonte pedagógico nietzschiano, portanto, não aponta para um ideal abstrato de humanidade, mas para a emergência de existências capazes de assumir sua própria criação. A educação não liberta porque transmite saberes; liberta porque convoca à coragem de viver de outro modo.

A domesticação pela competência: BNCC, governamentalidade e a redução técnica da formação

A discussão nietzschiana sobre domesticação cultural ganha particular relevância quando confrontada com as políticas educacionais brasileiras recentes, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de dispositivos de governança que a acompanham (avaliações em larga escala, padronização curricular, regulação por resultados e accountability). Embora a BNCC reivindique-se como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento, sua arquitetura normativa reproduz —em escala nacional— aquilo que Nietzsche denunciara como modelo pedagógico “equilibrado”: um dispositivo de nivelamento que transforma o ideal de formação em adestramento de competências operacionais.

A pedagogia das competências, central na BNCC, apoia-se na promessa de desenvolver sujeitos “autônomos”, “colaborativos” e “protagonistas”, mas converte esses termos em categorias gerenciáveis, mensuráveis e instrumentalizáveis. Sob o verniz de modernização, reinstala-se um modelo tecnocrático que fragmenta o conhecimento, reduz a educação à performatividade e submete a prática docente a protocolos de eficácia.

Assim como Nietzsche vê, no modelo equilibrado, um mecanismo de racionalização que domestica a força vital, a política contemporânea das competências mobiliza a retórica da “flexibilidade” para promover um sujeito adaptado às exigências mutáveis do mercado —um sujeito “empreendedor de si”, na acepção foucaultiana —mas destituído de singularidade criadora.

Do ponto de vista filosófico, a BNCC representa um duplo movimento de empobrecimento da experiência educativa:

1. Redução ontológica: o estudante é tratado como unidade funcional que deve adquirir repertórios mínimos para operar eficientemente em ambientes sociais e econômicos;
2. Colonização epistemológica: o conhecimento é reorganizado em habilidades quantificáveis, dissolvendo sua densidade histórica, estética e ética, e esvaziando a possibilidade de questionamento radical.

A “cultura da performatividade”, termo que Ball (2018) retoma como central na análise das reformas educacionais globais, torna-se paradigma hegemônico. Educadores passam a ser avaliados não pela densidade formativa de suas práticas, mas pela capacidade de produzir resultados estatísticos. Esse mecanismo opera como nova modalidade de domesticação: professores são transformados em “técnicos do currículo”, executores de metas, e suas práticas são continuamente vigiadas por dispositivos de auditoria, relatórios, rubricas e instrumentos de monitoramento. Em

termos nietzschianos, a potência educativa do mestre —enquanto figura de libertação— é subordinada à função burocrática do funcionário do Estado.

A pedagogia das competências, ao enfatizar desempenhos observáveis, desloca a formação da esfera trágica da invenção de si para o campo administrativo da otimização comportamental. A singularidade, que Nietzsche coloca como finalidade da educação, é substituída por um ideal de conformidade funcional; o “tornar-se o que se é” dá lugar ao “performar o que se exige”. Tal inversão produz subjetividades frágeis, avessas ao risco, incapazes de suportar as tensões necessárias para a autossuperação.

À luz dessa leitura, torna-se evidente que as políticas de reforma curricular brasileiras operam segundo uma lógica que Nietzsche denunciaria como “moral de rebanho”: uma moral que promete igualdade, mas produz homogeneidade; que proclama a autonomia, mas impõe padrões; que exalta o protagonismo, mas controla minuciosamente a ação. A BNCC, nesse sentido, constitui-se como dispositivo de governo das almas —um mecanismo de regulação da sensibilidade e da imaginação, moldando as condições de possibilidade do pensar e do criar.

A crítica nietzschiana permite compreender que a pedagogia das competências, ao contrário de sua retórica emancipadora, tende a reforçar um sistema de escravização sutil: uma escravidão cognitiva que restringe horizontes, captura a atenção em tarefas lineares e transforma o tempo escolar em sucessão de metas contingentes. Em vez de propiciar a emergência do gênio —ou, nos termos contemporâneos, de subjetividades criadoras—, o sistema educacional produz indivíduos preocupados com a aprovação, a certificação e a empregabilidade.

Essa estrutura produz o que Zuin e Pucci (2021) chamam de “inibição da interioridade”, um fenômeno que Nietzsche antecipou ao denunciar a repulsa moderna pela solidão. O estudante, imerso em práticas de avaliação contínua, não encontra tempo para o ócio criador; e o professor, submetido a vigilância burocrática, não encontra espaço para experimentação pedagógica. A vida escolar torna-se reprodutiva, não inventiva.

Em face disso, a proposta nietzschiana emerge como alternativa radical: defender uma educação que, em vez de formar “competências”, fomente potências; que substitua o léxico gerencial pelo léxico estético; que retire o estudante da funcionalidade para lançá-lo na aventura trágica do autoconhecimento. Em última instância, é necessário recolocar na pauta educacional brasileira aquilo que Nietzsche concebida como tarefa maior da cultura: produzir grandes homens, isto é, subjetividades capazes de assumir sua própria criação, resistir à massificação e inventar modos inéditos de habitar o mundo.

Conclusão

O exame filosófico de *Schopenhauer como educador* revela uma concepção de formação que se contrapõe frontalmente às tendências hegemônicas da educação brasileira contemporânea. Ao diagnosticar a cultura moderna como espaço de domesticação, Nietzsche reconhece na educação o campo estratégico onde se decide entre a reprodução do rebanho ou a emergência da singularidade. Essa tensão, longe de ser histórica ou abstrata, mantém plena atualidade em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais, pressão por resultados, currículos engessados e crescente colonização por modelos tecnocráticos de avaliação.

No contexto brasileiro, a lógica de padronização — seja por meio da BNCC, dos exames nacionais, ou da expansão de políticas de *accountability* — reforça exatamente os modelos criticados por Nietzsche: a unilateralidade voltada ao desempenho técnico e o equilíbrio artificial orientado ao comportamento normativo. Tais dispositivos produzem escolas que funcionam como engrenagens de uma maquinaria burocrática, professores reduzidos a operadores de conteúdos e estudantes convertidos em estatísticas de desempenho. A formação, nesse cenário, tende a ser confundida com adestramento cognitivo ou adaptação social.

A proposta nietzschiana oferece, portanto, poderosa chave crítica: questiona a naturalização da submissão pedagógica e convoca a recolocar a educação no terreno da criação. Ao afirmar que a verdadeira formação consiste na produção de singularidades, Nietzsche desafia a escola brasileira a pensar para além da adequação — a recuperar seu papel de espaço de invenção, crítica e autonomia ética. Isso implica reconhecer que educar envolve risco, conflito, coragem e abertura à diferença; exige professores que não sejam meros transmissores de conteúdos, mas presenças formativas capazes de testemunhar, pelo exemplo e pela atitude, a possibilidade de uma vida mais intensa e mais livre.

Schopenhauer, nessa perspectiva, figura como lembrete de que a educação só se realiza quando rompe com o conformismo. Seu valor pedagógico não está nos sistemas conceituais que produziu, mas na maneira como viveu: solitário, independente, resistente às pressões do tempo. Essa figura inspira uma concepção de educador como agente de libertação — alguém que reconhece, no estudante, não um sujeito a ser moldado, mas uma força em estado de germinação.

Assim, o projeto nietzschiano permanece como provocação urgente: ele não fornece técnicas ou métodos, mas uma ética da formação. Em meio às tensões da educação brasileira — marcada por

desigualdade social, precarização docente e políticas tecnicistas— a filosofia de Nietzsche reacende a pergunta fundamental: que tipo de humanidade queremos formar? Se aceitarmos sua intuição trágica de que “a humanidade deve trabalhar sem cessar para produzir grandes homens”, compreenderemos que educar é abrir espaço para que cada indivíduo se torne autor de si mesmo, instaurando, no interior de um mundo massificado, a possibilidade sempre rara da singularidade.

Referências

NIETZSCHE, F. **Schopenhauer como educador**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____, Friedrich. **Correspondencia II: abril de 1869 –dezembro de 1874**. Traducción y notas a las cartas de José Manuel Romero Cuevas y Marco Parmeggiani Introducción y apéndices de Marco Parmeggiani. Editorial Trotta, Madrid, 2007.

_____, Friedrich. **Correspondencia IV Enero1880 –Diciembre 1884**. Traducción, introducción, notas y apéndices de Marco Parmeggiani. Editorial Trotta, Madrid, 2010.

_____, Friedrich. COLLI, Giorgio e MONTINARI,azzino: Friedrich Nietzsche. **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Edição crítica**. Org. Giorgio Colli eazzino Montinari. Berlim; Nova York: Walter de Gruyter, Edição francesa: Paris: Gallimard, 1988.

_____, Friedrich. **Considerações extemporâneas**. In:Obras incompletas. Coleção: Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Editora Nova Cultural, São Paulo, 1999.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BALL, S. J. **Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Renner. Porto Alegre: Penso, 2018.

DIAS, R. **Nietzsche e a formação como criação de si**. Cadernos Nietzsche, n. 40, p. 15–34, 2019.

DIAS, R. **A intempestividade como crítica da domesticação cultural**. Cadernos Nietzsche, n. 41, p. 77–98, 2020.

DIAS, R. **Bildung, natureza e criação no pensamento de Nietzsche**. Filosofia Unisinos, v. 22, n. 2, p. 1–12, 2021.

HAAR, M. **A obra de Nietzsche: natureza e formação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

LARROSA, J. **Esperar não é perder tempo: a experiência do pensamento na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ZUIN, A.; PUCCI, B. **Educação, subjetividade e capitalismo digital: o eclipse da interioridade.**
Educação & Realidade, v. 46, n. 2, p. 1–22, 2021.

Autor:

Marco Aurélio da Silva

*Doutorando em Extensão Rural+UFSM..Mestre em Ciências Sociais – UFSM. Mestre em
Educação – UNISC.*

e-mail: marcoaurelio22000@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>



Paulo Freire: elementos do seu contexto histórico e implicações para a construção da sua Pedagogia

Paulo Freire: elements of his historical context and implications for the construction of his Pedagogy

Marcelo Augusto da Costa, Ruth Pavan

Resumo

Este artigo é um recorte da discussão efetuada em uma dissertação de Mestrado em Educação e tem como objetivo apresentar alguns elementos do contexto histórico em que viveu Paulo Freire e que implicaram a construção de sua Pedagogia. Para isso, apresentam-se algumas reflexões introdutórias e, em seguida, aspectos relevantes de sua história e de sua Pedagogia. Finaliza-se ressaltando a importância de Paulo Freire para uma educação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação; Pedagogia.

Abstract

This article is drawn from a discussion developed in a Master's thesis in Education and aims to present key elements of the historical context in which Paulo Freire lived and that influenced the construction of his Pedagogy. To this end, some introductory reflections are presented, followed by relevant aspects of his life history and his Pedagogy. The article concludes by highlighting the importance of Paulo Freire's contributions to a critical and emancipatory approach to education.

Keywords: Paulo Freire; Education; Pedagogy.

Palavras iniciais

Este artigo é fruto das reflexões produzidas no âmbito de pesquisa de Mestrado em Educação, já concluída. Trazemos, neste texto, elementos relevantes da história pessoal de Paulo Freire e suas implicações para a construção de sua Pedagogia.

Iniciamos com uma citação de Freire (1991, p. 90), que expressa a importância do contexto histórico na vida das pessoas:

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando chegam ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. O que eu quero dizer com isso é que, no momento em que entendo a história como possibilidade, também entendo sua impossibilidade. O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está à pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação.

Contextualizar aspectos da história de Paulo Freire é importante na medida em que eles são constitutivos da Pedagogia pensada pelo autor e de suas principais ideias pedagógicas. Trazer à tona uma história marcada por lutas e conquistas, na qual viveu Paulo Freire, explica a necessidade de consolidar uma educação que priorize a liberdade e a emancipação.

Destacamos, com Aranha (1989, p. 12), que: “Pensar o passado não deve ser compreendido como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou preocupação erudita. O passado não é algo morto: nele estão as raízes do presente. É compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e elaborar o futuro”.

Dessa maneira, faz-se necessário situar quem foi Paulo Freire e qual seu legado para a educação, suas marcas, lutas e conquistas ao longo de sua vida. Freire dedicou sua vida a uma educação que construísse possibilidades de mudanças necessárias e essenciais para a vida do homem. Para Souza (2001, p. 59): “O pensamento de Paulo Freire nos leva à redescoberta da integralidade do ser humano. Na verdade, um pensamento que provoca a mudança não apenas da cabeça (o conhecimento); destina-se a contribuir com a construção da integralidade do ser humano, quer atingir o coração (o emocionar-se) e as mãos (o agir)”.

A educação concebida e construída como uma prática de liberdade, pensada com o povo e para o povo, parte da compreensão de que a educação não pode ser vertical e unilateral, mas acontece na relação entre as pessoas. “O necessário é estar permanentemente à espera de que novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu” (Freire, 2015, p. 19). Para o autor, é importante que a pessoa esteja inserida na vida em coletividade, de modo que possa se sentir também construtora, fazedora e participante dos processos sociais. Freire (2015) sempre propôs que o caminho que torna possível a participação das pessoas na sociedade é por meio de uma educação compartilhada com todos, na dialogicidade e na práxis.

Conforme já dissemos anteriormente, para entendermos o pensamento de Paulo Freire e sua Pedagogia, faz-se necessário perceber sua história de vida e o contexto histórico, político, cultural e social no qual viveu. O educador Paulo Freire é uma figura marcante da história da educação brasileira, sobretudo pela sua incansável luta em defesa dos oprimidos.

Paulo Freire: aspectos do seu contexto histórico e da sua Pedagogia

Paulo Reglus Neves Freire, ou, como é mais conhecido, Paulo Freire, nasceu na cidade pernambucana do Recife, no dia 19 de setembro de 1921, mais precisamente na Estrada do Encanamento, nº 724, bairro Casa Amarela. Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, de família de classe média, experimentou ainda na infância a crise econômica que afetou grande parte da população brasileira, em 1929.

O compromisso e a responsabilidade pelo outro, bem como a concepção de ser humano e de educação, deram-se e estão intrinsecamente ligados às suas raízes familiares, vinculadas a uma história de lutas e desafios, como a de grande parte da população brasileira. Dessa maneira, o próprio Freire (1980, p. 14) narra sua infância:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento, que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo [...]. Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança, comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar os homens.

No auge de sua juventude, ele conheceu Elza Maia Costa Oliveira, que posteriormente se tornaria sua esposa, uma das incentivadoras e motivadoras de suas reflexões educacionais. Segundo Gadotti (1989, p. 24-25):

Paulo aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, a compreender sua forma de aprender o mundo, através de sua linguagem. Foi aí, aprendendo na prática, que se tornou um educador. E praticando que ele aprendeu algo que nunca mais se afastaria: pensar na prática [...]. O estudo da linguagem do povo foi, então, o ponto de partida para o aperfeiçoamento de seus trabalhos em educação popular e para a evolução de sua pedagogia.

Educador voltado para a educação popular, em meados das décadas de 1950 e 1960, foi assumindo sua posição política com o objetivo de promover a dignidade e a libertação dos oprimidos. Freire foi – e é, até hoje – alvo de muitas críticas, controvérsias e discussões, de modo particular, no campo da educação brasileira.

As críticas a Paulo Freire têm origem no momento histórico em que ele ampliou sua experiência pedagógica, conforme já dissemos, no final da década de 1950 e início da de 1960. Naquele período, o cenário político-econômico era movido pela ampliação e pelo crescimento econômico no Brasil. Como afirma Severino (1986, p. 89):

Esta política de massas foi sendo tolerada até que sua radicalização começou a criar obstáculos mais diretos ao controle, pelo capital internacional, do desenvolvimento da economia brasileira. Esse foi o real motivo da derrubada do Governo Goulart, em 1964, pelo empresariado nacional associado ao capital internacional, que se utilizou dos militares e de outros segmentos médios da sociedade, insuflados pela pregação anticomunista.

Com o golpe militar de 1964, uma nova perspectiva educacional nacional passou a se difundir, tomando como ponto norteador um modelo de educação baseado em uma concepção instrumentalista. Essa perspectiva educacional, aliada à repressão política presente naquele momento histórico, reprimiu a classe trabalhadora e todos aqueles envolvidos com propostas educativas diferentes da proposta instrumentalizadora. Nesse cenário, muitas iniciativas foram proibidas, tais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), desenvolvido por Paulo Freire, projetos que envolviam artistas e intelectuais (Severino, 1986).

Houve luta contra o regime ditatorial por parte de diversos segmentos da sociedade. Ainda assim, o projeto de educação pensado por Freire, e por tantos outros que vislumbravam uma sociedade mais digna para todas as pessoas, não teve continuidade. A Pedagogia de Paulo Freire consistia – e consiste – em uma educação na qual educador e educando devem assumir seu papel no ato educativo, compreendendo que a educação possui a potencialidade de transformar a sociedade. O projeto educativo, especificamente no campo da alfabetização, propunha desenvolver a capacidade

de pensar a própria vida e a sociedade por meio de palavras do próprio cotidiano e da própria realidade, assumindo a condição humana, saindo do conformismo e sendo chamado a ser mais.

No processo de alfabetização, os envolvidos precisam estar motivados, tomando consciência do processo que estão vivenciando. Trata-se de uma motivação que parte da compreensão e da tomada de consciência do porquê e para qual fim estão ali. Segundo Freire (2019, p. 16), isso “[...] coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra”. Alfabetizar vai além do cumprimento de regras, orientações, métodos e formas. A alfabetização deve ser encarada em uma perspectiva transformadora, à luz da formação da consciência crítica para enxergar o mundo e a realidade com outros olhares, novos horizontes e possibilidades, tornando a pessoa participante de seu próprio processo educativo e, sobretudo, contribuindo para que o processo educativo transforme a sociedade em um lugar melhor para viver para todas as pessoas.

Podemos dizer que a obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita em meados de 1968, durante seu exílio no Chile, denuncia a realidade opressora do povo brasileiro, sendo, na verdade, o núcleo de seu pensamento acerca da educação: uma proposta de liberdade. Conforme o autor, “[...] educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal. Persiste desde os gregos como uma das ideias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporada a várias correntes da pedagogia moderna” (Freire, 2003, p. 15).

O pensamento freireano destaca-se e se expande por todo o mundo, tendo como uma de suas principais obras *Pedagogia do Oprimido*, na qual o autor identifica, destaca e apresenta os segmentos que sofrem opressão. Para Scocuglia (2012, p. 53, tradução nossa):

A constituição do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire tem como lócus principal o Brasil e a América Latina da década de 1960 e, a partir dos anos 1970, chega à África e dissemina-se por todo o mundo, influenciando, inclusive, países da Europa e da América do Norte. Essa disseminação teve como ponto de partida e referência fundamental o livro *Pedagogia do Oprimido*, embora, aos poucos, os estudiosos desse pensamento fossem descobrindo sua magnitude, sua complexidade e sua heterogeneidade.

Imerso nesse contexto, Paulo Freire (2014, p. 24) já afirmava: “Se de seu compromisso com o homem, como já vimos, não pode fugir, fora deste compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é a solidariedade com eles para a incessante procura da humanização, seu compromisso com o profissional [...]”. Como educador, pensou o homem, a mulher, a sociedade e suas relações, sempre preocupado em discutir a educação brasileira e a de outros países na

perspectiva da libertação. Pensar caminhos e possibilidades para tornar tanto a educação quanto a própria sociedade mais justas, do ponto de vista econômico e social, bem como fortalecer a democracia. O processo educativo democrático defendido por Paulo Freire considera a participação de todos, sempre em uma perspectiva libertadora e emancipatória. O objetivo inerente à prática educativa para Freire sempre foi a luta por uma sociedade melhor.

Como nos ensina Romão (2010, p. 224):

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade.

Contribuindo significativamente para a educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997) viveu um forte compromisso social, tendo a figura do coletivo como centro das relações. Para Freire, o processo educativo, conforme já dissemos, deveria possibilitar a todos e a todas um processo emancipatório que contribuísse para uma vida digna e democrática.

Segundo Gadotti (2007, p. 2), contemporâneo e estudioso de Paulo Freire: “Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de *formação crítica* e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado [...]”. O autor finaliza, trata-se de “[...] educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta; portanto é uma *educação para a sustentabilidade*” (Gadotti, 2007, p. 2).

Concluindo

A educação, em Freire, se crítica e emancipatória, torna o homem e a mulher conscientes da realidade política, econômica, social e histórica em que vivem, compreendendo sua situação de ser condicionado e não determinado. Consciente de sua condição, o sujeito torna-se denunciador das injustiças e opressões. Sobretudo, a educação baseada em Paulo Freire produz o compromisso com a luta pela superação das condições em que a dignidade do ser humano é desrespeitada.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.
- GADOTTI, Moacir. Educar para um outro mundo possível. *In: COLETIVO REGIONAL SUL DE FORMAÇÃO*, 28., 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: Escola Sindical Sul – CUT, 2007. Disponível em: https://gadotti.org.br/bitstream/123456789/447/1/AMG_PUB_03_015.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.
- ROMÃO, José Eustáquio. Educação. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 133-134.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire. *In: ALEJANDRO DELGADO, Martha; ROMERO SARDUY, María Isabel; VIDAL VALDEZ, José Ramón (org.) ¿Que és la Educación popular?* La Habana: Editorial Caminos, 2012. p. 53-86.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. Recife: Bagaço, 2001.

Autores:

Marcelo Augusto Costa

Graduado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

E-mail: agustoseminarista@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0147452635384756>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3418-283X>

Ruth Pavan

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pós-doutorado pela Universidade do Minho (UMINHO). Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

E-mail: ruth@ucdb.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8227786473173731>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8979-1125>



Mas eles não são do demônio?": O papel da educação das relações étnico-raciais no enfrentamento ao racismo religioso no chão da escola.

José Pascoal Mantovani

Resumo

Este artigo analisa como o racismo se manifesta no cotidiano escolar, utilizando a intolerância religiosa como um de seus principais dispositivos de manutenção. O objetivo é discutir o papel da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no combate aos mecanismos que sustentam a segregação na sociedade brasileira. A partir de um relato de experiência/pessoal, discute-se a urgência de estratégias pedagógicas que interrompam a perpetuação de exclusões de raça, gênero e classe. A fundamentação teórica ancora-se nas contribuições de Nilma Lino Gomes sobre currículos antirracistas, na perspectiva da interculturalidade crítica de Catherine Walsh e nas propostas teórico-práticas de Vera Maria Candau e Luiz Fernandes de Oliveira. Conclui-se que o enfrentamento ao fenômeno exige não apenas a denúncia do impacto do racismo religioso, mas a construção de caminhos de ressignificação e valorização das identidades no espaço educativo.

Palavras-chave: Educação antirracista; racismo; intolerância religiosa; didática.

Abstract

This article analyzes how racism manifests in everyday school life, utilizing religious intolerance as one of its main maintenance mechanisms. The objective is to discuss the role of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in combating the mechanisms that sustain segregation in Brazilian society. Based on a personal experience report, the text discusses the urgency of pedagogical strategies that interrupt the perpetuation of race, gender, and class exclusions. The theoretical

framework is anchored in Nilma Lino Gomes' contributions on anti-racist curricula, Catherine Walsh's perspective on critical interculturality, and the theoretical-practical proposals of Vera Maria Candau and Luiz Fernandes de Oliveira. It is concluded that confronting this phenomenon requires not only denouncing the impact of religious racism but also constructing paths for the resignification and valorization of identities within the educational space.

Keywords: Anti-racist education; racism; religious intolerance; didactics.

1. Introdução: O chão da escola como território de disputa

O ato de fazer ciência no campo da educação não pode desprezar o que acontece no chão da sala de aula. É nas microinterações cotidianas, nos intervalos e nos diálogos espontâneos que as tensões sociais macroestruturais — como o racismo e a intolerância religiosa — se materializam e desafiam a práxis docente. Desta maneira, para introduzir o papel da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto da educação básica, este artigo parte de um acontecimento disparador vivenciado em uma escola confessional. Este relato não se encerra na narrativa do fato, mas utiliza a experiência como lente para analisar, à luz da legislação vigente e da teoria crítica, como a demonização de saberes ancestrais opera como mecanismo de manutenção de poder e exclusão no ambiente escolar.

A hipótese central que norteia este texto é a de que o racismo religioso não se configura apenas como um desvio moral individual ou fruto de desconhecimento, mas atua como uma violência estrutural e epistêmica que visa apagar identidades para manter a hegemonia de uma cultura eurocentrada e cristã. Defende-se, portanto, que a escola, quando omissa, torna-se cúmplice desse processo, e que somente uma didática fundamentada na interculturalidade crítica e na Lei 10.639/03 ou Lei 11.645/08 são capazes de interromper o ciclo de desumanização que ocorre quando uma criança aprende a demonizar a fé da outra.

Para desenvolver essa reflexão, o texto organiza-se em três momentos distintos, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, apresenta-se o relato de experiência, descrevendo o episódio de intolerância em sala de aula e a subsequente reação institucional que culminou na demissão do docente. Em seguida, realiza-se um diagnóstico teórico, dialogando com autores como Muniz Sodré (2023), Paulo Freire (2010) e Max Weber (2004) para compreender as raízes da violência estrutural e a ética excludente que permeia certas práticas religiosas e neoliberais. Por fim, propõe-se uma perspectiva propositiva, ancorada em Catherine Walsh (2019), Candau e Oliveira (2010), bem como a contribuição de Nego Bispo (2023), apontando a ERER e a

noção de "confluência" como caminhos para ressignificar a diferença e construir uma educação verdadeiramente democrática.

2. "Macumba e missa é a mesma coisa?"

O relato situa-se no contexto de uma aula de História para o 8º ano do Ensino Fundamental, em uma sala pequena, com aproximadamente 12 alunos, numa escola privada localizada na zona sul de São Paulo. O tema tratado era o fim do processo de escravização no Brasil, abordando o contexto do Segundo Reinado e suas crises políticas, econômicas e sociais.

Durante a realização de uma lista de exercícios, a dinâmica de sala de aula foi interrompida por uma pergunta espontânea de um aluno a uma colega: — Fulana, macumba e missa é tudo a mesma coisa, não é?

Embora a pergunta não fosse dirigida a mim, percebi a urgência da intervenção pedagógica. Atravessei o diálogo e expliquei: — Beltrano, não utilizamos o termo "macumba" de forma pejorativa. Estamos falando de experiências de matrizes africanas. Essas experiências religiosas possuem ritos e cosmovisões diferentes do que acontece na vivência de fé do catolicismo. Portanto, respondendo à sua pergunta: não, não são experiências iguais, embora ambas sejam sagradas para seus praticantes.

Outra aluna, que até então não participava da conversa, reagiu imediatamente à minha fala: — Mas, professor, macumba é do demônio, não é? Mantendo a calma necessária para o momento educativo, respondi: — Como eu disse, Siclana, não usamos o termo "macumba" nesse sentido, mas sim religiões de matrizes africanas. E não, elas não são do demônio.

A aluna insistiu, visivelmente incomodada com a quebra de sua expectativa de confirmação: — Então você quer dizer que eles não são do demônio? Sustentei o olhar e a postura docente: — Isso mesmo. Eles não são do demônio.

Passados alguns dias, fui convocado pela direção para uma conversa particular. Fui informado de que o pai da aluna — um médico influente da região — havia entrado em contato, "extremamente decepcionado" com a postura da escola, exigindo providências. A gestão alegou que, por se tratar de uma instituição confessional evangélica neopentecostal, minha resposta fora inadequada. Para eles, afirmar que as religiões afro-brasileiras não eram demoníacas era inadmissível e feria os princípios da escola. Mesmo reconhecendo minha excelência técnica como professor, comunicaram minha demissão.

Não questionei o desligamento; em certa medida, era um desfecho esperado diante das tensões anteriores. Contudo, aproveitei o momento final para realizar um letramento sobre a legislação educacional. Citei a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), as Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como o Parecer do Conselho Nacional de Educação de 2004.

O meu maior espanto foi constatar que a direção da escola desconhecia completamente esses marcos legais. Mais grave ainda foi a justificativa apresentada pela gestora: ela afirmou não entender a obrigatoriedade de ensinar "esse tipo de conteúdo", classificando a temática como uma "ideologização de esquerda". Segundo ela, a história do Brasil que ela havia aprendido não incluía essas narrativas e, se ela havia compreendido o país daquela forma, não havia motivo para alterar o currículo.

Encerrando o relato, é fundamental perceber que o currículo escolar é mais do que uma lista de conteúdos; é um projeto político de nação. O episódio narrado não é isolado. Recentemente, noticiou-se a invasão de escolas por policiais armados sob a acusação de que docentes estariam "doutrinando" crianças ao ensinar cultura afro-brasileira. Seja pela demissão silenciosa em uma sala de direção, seja pela violência ostensiva, percebe-se uma resistência brutal. A pergunta que permanece é: o que essa resistência nos diz sobre o racismo estrutural brasileiro?

3. A violência estrutural e o racismo religioso

O primeiro ponto a ser destacado para compreender o episódio narrado é que a escola não funciona como uma ilha isolada das dinâmicas sociais; pelo contrário, é um território de porosidade. O ser humano carrega todas as suas influências para os contextos em que está inserido: a casa invade a igreja, que invade a escola, que invade os locais de socialização. Esse processo não pode ser ignorado, sobretudo porque é por meio dessa dimensão que Paulo Freire denomina de transacional (Freire, 2010), que se constitui a formação dos modos de subjetivação do sujeito. A aluna, ao afirmar que as matrizes africanas "são do demônio", não fala apenas por si; ela vocaliza uma estrutura teológica e racista que a precede e a forma.

Nesse cenário, a escola torna-se palco de um conflito entre a monocultura do saber (que hierarquiza e exclui) e a possibilidade da diversidade. Candau e Oliveira (2010) nos lembra que a diferença deveria ser a potência do modo de construir a experiência educativa. Contudo, em um contexto marcado pela intolerância religiosa e pela dureza em conceber o "outro" como legítimo, manter a diferença como ganho pedagógico exige um esforço intencional de ruptura. É aqui que recorreremos a Catherine Walsh para entender as nuances desse enfrentamento.

A autora destaca que existem ao menos três maneiras de pensar o processo da interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica (Walsh, 2019). A dimensão relacional pressupõe o contato e o intercâmbio entre culturas, mas muitas vezes oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder; A dimensão funcional reconhece a diversidade e busca integrar as culturas à estrutura social vigente, promovendo o diálogo sem tocar nas causas da assimetria social — é a lógica do "vamos tolerar", mantendo as hierarquias intactas; Já a dimensão crítica — a que propomos neste relato — entende que a diferença em si não é o problema, mas sim o problema é o sistema que transformou a diferença em desigualdade.

A interculturalidade crítica não busca apenas "incluir" o aluno negro ou a religião de matriz africana no calendário escolar; ela questiona a matriz colonial que estabeleceu o cristianismo eurocentrado como a única verdade possível. É um modo problematizador de olhar para a história e compreender não apenas o que aconteceu, mas como e por que certos saberes foram subalternizados.

Nas trilhas de Walsh, é importante destacar que essa interculturalidade não é algo pronto, mas um projeto em construção permanente. Aproxima-se, por exemplo, do conceito de Heterotopia de Michel Foucault (2021). Diferente da utopia (que é um lugar que não existe), a heterotopia é um lugar real, efetivo, mas que funciona como um "contra-espço", um território onde as regras hegemônicas podem ser suspensas ou contestadas.

A sala de aula, no momento em que o professor afirma "não, eles não são do demônio", torna-se uma pequena heterotopia: um espaço de resistência onde a lógica racista lá de fora é momentaneamente interrompida. Contudo, como vimos no desfecho da demissão, a estrutura institucional (a escola neopentecostal) agiu rapidamente para dissolver essa heterotopia e restaurar a ordem monocultural, provando que pensar um caminho que valorize a diversidade exige nomear e enfrentar os problemas estruturadores que constituem a sociedade brasileira.

4. Identidade, Diferença e os Mecanismos de Exclusão

Quando se trata da identidade no espaço escolar, muitos desafios emergem. Tomaz Tadeu da Silva (2000) demonstra que é por meio da identidade que os indivíduos afirmam suas existências, localizam-se no tempo e no espaço e, mais do que isso, acolhem ou alteram a experiência ligada à cultura. Nessa direção, Candau e Oliveira (2010) enfatiza que, para trabalhar a identidade, é preciso operar com um binômio complexo: o da igualdade e diferença. Segundo a autora, deve-se reivindicar a igualdade quando a diferença inferioriza o sujeito, mas, simultaneamente, reivindicar a diferença quando a igualdade visa descaracterizá-lo.

Articular esses dois conceitos é desafiador, sobretudo porque, na sociedade contemporânea, a "igualdade" muitas vezes se torna um rolo compressor para homogeneizar vivências. Esse modo de operação não é recente. Guacira Lopes Louro (1997), ao discutir gênero, já apontava como a cultura escolar tende a rejeitar experiências que contrariem o padrão patriarcal, heteronormativo e cristão. Cria-se, assim, uma narrativa dominante que empurra tudo o que foge à norma para a margem da abjeção.

A mesma lógica de exclusão se aplica às experiências religiosas, agravada pelo racismo. Muniz Sodré, em *O Fascismo da Cor* (2023), traz uma provocação fundamental: ele argumenta que o racismo no Brasil vai além do conceito de "estrutural". Para Sodré, enquanto muitas estruturas brasileiras são falhas, o racismo é uma forma institucional que funciona; ele é pragmático, penetrante e organiza as relações afetivas e sociais. Ele opera constituindo a subjetividade dos indivíduos, muitas vezes eclipsado por discursos que aparentemente incluem, mas que, na verdade, segregam.

Aqui, vale retomar Kabengele Munanga (2005), que nos alerta que o racismo é uma arma letal porque mata duas vezes: antes de aniquilar o corpo físico, ele mata a subjetividade. Ele invade o modo de pensar do indivíduo, fazendo com que o sujeito passe a enxergar a si mesmo e aos seus ancestrais através das lentes do colonizador. Como nos ensina Paulo Freire (2005), a invasão cultural faz com que o oprimido hospede o opressor em si.

É nesse ponto que o relato inicial deste texto ganha contornos dramáticos. A aluna que afirma "macumba é do demônio" está operando dentro de uma lógica religiosa predadora. Trata-se de uma visão teológica que transforma o "outro" não em um interlocutor, mas em um território a ser conquistado ou destruído. Diante de um "Deus ciumento" [Naum 1:2] (BIBLIA, 2009), que exige submissão total, a diversidade é intolerável. Nessa cosmovisão, a Grande Comissão bíblica [Mateus 28] (BIBLIA, 2009), deixa de ser um convite à fé e torna-se um mandato de apagamento cultural: ou se converte e se adequa, ou se perde.

Não é coincidência que essa espiritualidade rígida se aproxime tanto da lógica do neoliberalismo. Max Weber (2004), em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, já antecipava como o controle rigoroso dos impulsos e a rejeição aos prazeres "mundanos" serviam à acumulação de capital. Hoje, essa relação se sofisticou. Jessé de Souza, em *Como o racismo criou o Brasil* (2021), destaca que o racismo brasileiro é marcado por uma ética que extrapola a análise puramente econômica. Existe uma "moralidade racista" que justifica a desigualdade.

Deste modo, a pergunta que salta é: por que a violência é tão específica e virulenta quando se trata de matrizes africanas? Por que há uma tolerância relativa com o espiritismo kardecista, o budismo

ou mesmo o islamismo em certos contextos, mas um ódio visceral contra o Candomblé, a Umbanda e o Ifá?

A resposta reside no fato de que, embora a escravidão tenha sido abolida em 1888, seu espectro organiza a psique nacional. A demonização das religiões afro-brasileiras é a atualização do ódio ao corpo negro. Chamar a fé do outro de "demoníaca" é a justificativa teológica perfeita para manter a hierarquia racial, sob o pretexto piedoso de "ganhar almas" para o bem.

5. Educação étnico-racial como confluência

Para superar a violência descrita, o pensamento de Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) em *A terra dá, a terra pede* (2023) oferece uma chave interpretativa fundamental: a confluência. Para o autor, uma sociedade marcada pela lógica da troca, do ganho e da barganha — pilares do colonialismo e do capitalismo — nega outras possibilidades de existência e de organização da espiritualidade. A lógica da "troca" pressupõe que, para um ganhar, o outro precisa perder; para uma verdade prevalecer, a outra deve ser aniquilada.

Em contrapartida, para Nego Bispo, a perspectiva plural das divindades e dos saberes não coloca um ente contra o outro. Em vez disso, estabelece um processo de simbiose, de confluência, de compartilhamento vital. Essa noção dialoga diretamente com o que Claudio Ribeiro (2022) aborda em suas reflexões sobre o "Princípio Pluralista e a decolonialidade". Para Ribeiro, o pluralismo e a diversidade não são "problemas" a serem resolvidos ou tolerados, mas características intrínsecas da beleza da experiência espiritual e humana.

Nessa direção, é possível superar a lógica exclusivista — aquela que demoniza o aluno e sua família — para um processo de diálogo e aproximação. No pluralismo, potencializa-se a democracia e uma cultura de paz que não é passiva, mas ativa no reconhecimento do outro.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), portanto, vai muito além de apresentar "curiosidades" sobre outras culturas. Ela possui a potência de aproximar o que, historicamente, foi construído como contraditório ou irreconciliável. Assim, uma educação comprometida com a ERER não se limita a projetos pontuais e folclorizados no "mês de abril" (povos indígenas), "maio" (abolição) ou "novembro" (consciência negra). Mais do que isso, ela assume o tema racial como um corte transversal do currículo, adotando uma nova epistemologia de ensino e aprendizagem.

É por meio da ERER que se supera a ideia de que o "outro" precisa ser demonizado para que o "eu" exista. Ao passo que se reconhecem as diferenças e se propõe um caminho de respeito, a experiência do outro é, finalmente, legitimada. A espiritualidade, nesse contexto escolar, deixa de

atuar como dispositivo colonizador e passa a operar como um modo de ampliar a sensibilidade do indivíduo para a alteridade, garantindo que nenhuma criança precise ouvir que sua fé é "do demônio".

Considerações finais

O percurso reflexivo trilhado neste texto evidencia que o episódio da pergunta — "mas eles não são do demônio?" — e a subsequente demissão docente não podem ser lidos como fatos isolados ou meros desentendimentos administrativos. Eles são sintomas agudos de uma patologia social: o racismo religioso que, travestido de zelo espiritual, opera como dispositivo de controle e apagamento da diversidade no chão da escola.

A experiência relatada demonstra que a escola, longe de ser um território neutro, é um campo de disputa de narrativas. A reação institucional, pautada no desconhecimento da Lei 10.639/03 e na rejeição da alteridade, revela a urgência de um letramento racial crítico para gestores e educadores. Enquanto a formação docente não enfrentar a "monocultura do saber" e a teologia do domínio que invade as salas de aula, continuaremos a formar sujeitos que, incapazes de lidar com a diferença, optam por demonizá-la.

Conclui-se, portanto, que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é um imperativo ético-político. Ela não serve apenas para cumprir uma legislação, mas para garantir o direito à existência. Adotar a perspectiva da confluência, proposta por Nego Bispo, e da interculturalidade crítica, de Catherine Walsh, é o caminho para transformar a escola em uma heterotopia acolhedora: um espaço onde a fé de uma criança não seja a sentença de condenação da outra. Por fim, reafirma-se que responder "não, eles não são do demônio" é um ato pedagógico de amor e resistência. É dever da educação garantir que, no futuro, nenhuma pergunta nasça do medo e nenhuma resposta precise custar o emprego de quem ousa defender a pluralidade da vida.

Referências

BÍBLIA. Português. Bíblia Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 19 maio 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

CANDAUI, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, as heterotopias. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Claudio. Princípio pluralista e a decolonialidade. São Paulo: Editora Recriar, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nego Bispo). A terra dá, a terra pede. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SODRÉ, Muniz. O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUZA, Jessé. Como o racismo criou o Brasil. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96. (Nota: No texto usamos 2019 como edição consultada, mas o original é 2010. Pode manter 2019 se for a edição que você leu).

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 19 maio 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394... para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

CANDAUI, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Claudio. **Princípio pluralista e a decolonialidade**. In: CONGRESSO DE TEOLOGIA, 2022. Anais... São Paulo, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nego Bispo). **A terra dá, a terra pede**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2019. p. 75-96.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Autor

José Pascoal Mantovani

Graduado em Teologia, Filosofia, Pedagogia e História, Mestre em Ciências da Religião, Doutor em Educação. Atua na educação Básica e no Ensino Superior no campo das Ciências Humanas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7707709053888300>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9474-9247>



Humboldt nos jardins de Burle Marx: paisagismo biogeográfico

Breno Aurélio Ribeiro, Carlos Francisco Gerencsez Geraldino

Resumo

Por meio da Biogeografia, este artigo investiga a proximidade entre o conceito de paisagem formulado por Alexander von Humboldt (1769 – 1859) na Geografia Moderna e o paisagismo tropical de Roberto Burle Marx (1909 – 1994) no modernismo brasileiro. O objetivo central foi compreender as conexões científicas e artísticas da paisagem e os pontos conceituais comuns entre ambos. A hipótese baseia-se em aspectos formativos e práticos da trajetória de Burle Marx, como sua infância ligada ao cultivo de plantas, o contato com leituras especializadas, a experiência cultural na República de Weimar e a visita ao Jardim Botânico de Berlim, além de sua formação artística e das expedições botânicas pelos biomas brasileiros. Esses elementos revelam afinidades com o pensamento humboldtiano, indicando a possibilidade de uma correlação conceitual entre os dois autores a partir da Biogeografia e evidenciando a presença dos estudos geográficos na construção de outros campos do conhecimento.

Palavras-chave: Alexander von Humboldt; Burle Marx; paisagem; biogeografia.

Introdução

A paisagem constitui um dos conceitos centrais da Geografia, sendo historicamente elaborada a partir de distintas matrizes epistemológicas. Na passagem do século XVIII ao XIX, Alexander von Humboldt (1769 – 1859) desempenhou papel decisivo ao formular uma concepção de paisagem que articula observação empírica, sensibilidade estética e síntese científica. Essa formulação ultrapassa a descrição morfológica da natureza, ao compreendê-la como expressão visível de relações complexas entre latitude, altitude, clima e ação humana. Sendo um cientista que alcançou feitos que o tornará um dos maiores símbolos da ciência do século XIX, pois sua influência não apenas está no

campo científico, e sim em variados segmentos de estudos da sociedade. Segundo a historiadora Andrea Wulf:

Thomas Jefferson chamou-o de “um dos mais excelentes ornamentos da nossa época”. Charles Darwin escreveu que “nada jamais estimulou de forma tão ardorosa o meu entusiasmo quanto a leitura da *Narrativa pessoal* de Humboldt”, declarando que sem ele não teria embarcado no Beagle, tampouco concebido *A Origem das Espécies*. William Wordsworth e Samuel Taylor Coleridge incorporaram em seus poemas o conceito humboldtiano de natureza. E o escritor mais respeitado dos Estados Unidos, Henry David Thoreau, encontrou nos livros de Humboldt uma resposta para seu dilema sobre como ser um poeta e um naturalista – sem Humboldt, *Walden* teria sido um livro bem diferente. Simón Bolívar, o revolucionário que libertou a América do Sul do jugo colonial espanhol, chamou Humboldt de o “descobridor do Novo Mundo”, ao passo que Johann Wolfgang von Goethe, o maior poeta alemão de todos os tempos, declarou que passar alguns dias com Humboldt foi como “ter vivido vários anos” (2019, p. 29).

Nota-se que Humboldt, aparece como uma referência em campos variados sendo citado por escritores, cientistas, revolucionários e poetas, isto é, sua contribuição está dentro do campo científico, mas não se limita apenas a ele. Essa diversidade de pessoas que proclamam o nome desse naturalista, segundo Moraes (2002), está atrelada ao fato de que as formulações de Humboldt não apresentam uma única filiação filosófica. Esse detalhe é justificado devido a passagem do século XVIII para o XIX ser um período de grande florescimento de vários campos do conhecimento científico, principalmente dos estudos sobre a natureza, no qual os românticos desse período desenvolveram o conceito de *Naturphilosophie*¹. Desse modo, continua Moraes (2002), a produção humboldtiana é uma clara mostra dessas características, pois há uma diversidade de campos de investigação e uma preocupação sintética, sendo frequentes descrições de campo e reflexões filosóficas de alto nível de abstração. Todas essas características farão parte da ciência de Humboldt e o tornará um nome consagrado. Sabendo-se disso, procuramos, a partir das fontes teóricas, compreender como foi elaborada a ciência artística humboldtiana e como ele desaguou no paisagismo de Burle Marx, pois, segundo o paisagista (1987), Humboldt estaria envolvido nos fatores da completa modificação em relação a construção da paisagem, trazendo no imaginário europeu as plantas tropicais para o cultivo e o uso decorativo.

¹ Esse método, no qual teve como precursores os filósofos do romantismo, entende a *Naturphilosophie* como um estudo integrador entre os fenômenos que compõem a natureza, havendo aí um ideal de unidade. Essa unidade, feita a partir das morfologias que compõem os quadros da natureza, é alcançada a partir do gênio, diante da relação entre a matéria e o espírito (RICOTTA, 2003).

Materiais e métodos

No intento de compreender essas fundamentações biogeográficas de Humboldt e como elas se encaixam nas fontes empíricas que se referem a Burle Marx, exploramos a extensa biografia *A Invenção da Natureza* que fala sobre a vida de Alexander von Humboldt escrito por Andrea Wulf (2019). Essa obra nos apresenta a trajetória de vida do cientista, seguindo seus passos por onde passou e deixou sua marca, pesquisa essa que nos mostra detalhes de sua vida e a sua importância na formulação de outros conhecimentos. Nos debruçamos também sobre a obra *Natureza, Ciência e Estética em Alexander von Humboldt* (RICOTTA, 2003); utilizamos de algumas das formulações escritas por Ferraz (2019) que ressaltam a importância de Goethe para o movimento romântico e a epistemologia da Geografia; o livro *Spix e Martius: Relatórios ao Rei* de Costa e Diener (2018) foi de grande importância para saber quem foi von Martius (nome que é citado com frequência pelo Burle Marx) e como era realizada as travessias que se utilizavam do método humboldtiano em território brasileiro, misturando cientificismo e arte a partir da visão eurocêntrica. Vale ressaltar que as obras literárias *Os Sofrimentos do Jovem Werther* de Goethe (2007) e *Devaneios do Caminhante Solitário* de Rousseau (2017), serviram como complementos e exemplos de obras de artes (aqui no caso literárias) mostrando as formulações do movimento romântico e as emergências que ditavam o rumo da modernidade, pois elas seguem caminhos literários e abstratos, comumente citadas entre as fontes teóricas.

Dessa forma, utilizamos dessa bagagem conceitual para analisarmos se a biogeografia de Humboldt estava presente na concepção de paisagismo do Burle Marx. Para atingir esse objetivo, utilizamos como fonte empírica, o livro *Arte & Paisagem (conferências escolhidas)* organizado por José Tabacow (1987). O objetivo do livro, como afirma Tabacow no prefácio, é mostrar o que mais se repetia nas falas do Burle Marx, uma vez que a intenção é saber o que existia de mais importante para ele em seu fazer artístico. É nessas repetições que percebemos uma série de perguntas que nos levou a hipótese da relação entre a concepção de paisagem em Humboldt no paisagismo de Burle Marx. Além dessa, nos utilizamos da obra *Modernidade Verde: Jardins de Burle Marx* (DOURADO, 2009), já que ela é uma pesquisa integrando Burle Marx na relação com seu tempo histórico; mostrando seu pioneirismo no paisagismo modernista brasileiro; a trajetória do surgimento da atividade paisagística e a forma como ela chegou até Burle Marx. Citamos outros artigos, mas dois que se destacam são *Os personagens principais da trajetória botânica de Burle Marx* (MOREIRA, 2019) e *Arqueologia Botânica dos Jardins de Burle Marx: A Praça de Casa Forte e a Praça Euclides da Cunha* (SILVA, 2012), em ambos temos a afirmação do quanto há uma filiação de Burle Marx com os estudos desenvolvidos por naturalistas, alguns humboldtianos.

Metodologicamente utilizamos das fontes empíricas à luz das fontes teóricas citadas acima para vermos o desenvolvimento do princípio à maturação do paisagismo de Burle Marx, fazendo suas leituras e comparando-as entre si para enxergarmos, da mesma forma que Tabacow (1987) fez com as conferências: o que mais se repetia no paisagismo de Burle Marx. Realizamos a leitura das 11 conferências de Roberto escritas por Tabacow, e nos utilizamos das fontes empíricas para ir além das conferências e entender, nas entrelinhas, o que Burle Marx estava dizendo com suas conferências, uma vez que ele não produzia artigos científicos. Assim sendo, comparamos as fontes teóricas que dimensionam a construção do conceito de paisagem e da ciência em Humboldt com as fontes empíricas.

Humboldt e Burle Marx: proximidades paisagísticas

Como se deu a presença da concepção de paisagem desenvolvida por Humboldt no paisagismo de Burle Marx? Tal pergunta foi motivada pelas leituras das conferências de Burle Marx selecionadas por Tabacow (1987). Segundo este autor, a organização dessas conferências teve o objetivo de mostrar o que mais se repetia nas falas de Roberto sobre o que é fazer paisagismo. Dentro das repetições, percebemos o quanto havia ali uma possibilidade de que Burle Marx teve um contato com a forma de entender a paisagem desenvolvida por Humboldt: a infância incentivada a sementeira de plantas e leituras da revista de jardinagem alemã *Gartenschönheit*; a temporada passada na República de Weimar com sua efervescência cultural, em 1929, juntamente com a visita e realização de curso de pintura no Jardim Botânico de Berlim. Logo quando voltou de viagem entrou na Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, resultando em um estudo aprofundado sobre a história do paisagismo e das artes. Soma-se a isso abundantes citações a viajantes naturalistas humbolditanos nas fontes empíricas e seu fazer artístico por meio das expedições botânicas nos biomas brasileiros que, posteriormente, originar-se-á em seus projetos paisagísticos.

Como dito, um dos detalhes que mais lhe chamam atenção e desperta o seu interesse estético que já estava sendo amadurecido desde cedo em relação às plantas, é a visita ao Jardim Botânico de Dahlem em Berlim; em suas palavras:

Em 1928, realizei uma viagem de estudos à Alemanha, onde tornei-me frequentador assíduo do Jardim Botânico de Dahlem, cujas coleções de plantas agrupadas segundo critérios geográficos eram, para mim, vivas lições de botânica e ecologia. Foi aí que pude apreciar, de forma sistematizada, muitos exemplares da flora típica do Brasil. Eram espécies belíssimas e quase nunca aqui utilizadas nos jardins. O fato me marcou profundamente e, ao regressar, dispus-me a defender, por todos os meios que encontrasse, a nossa flora (MARX, 1987, p. 47).

Esse detalhe é de grande importância para compreendermos o paisagismo de Burle Marx, pois, ele se surpreende com a quantidade de plantas brasileiras nas estufas do Jardim Botânico de Dahlem em Berlim, a maioria inéditas para ele; muitas delas não eram utilizadas nos modelos de paisagismo em vigor no Brasil, enquanto que fora do país a vegetação tropical era visto como algo exótico, contemplativo e científico. Após essa revelação na visita ao jardim botânico, ele ressalta a forma como estão organizadas a coleção de plantas do local em agrupamentos segundo critérios geográficos organizados pelo botânico Heinrich Gustav Adolf Engler (SILVA, 2012). Isso irá inspirar Burle Marx em seus futuros projetos:

[...] quando me pergunta onde eu teria percebido as qualidades estéticas dos elementos nativos da flora brasileira, onde tomei a decisão de construir, com a flora autóctone, toda uma ordem de nova composição plástica, para o desenho, para a pintura, e até atingir a paisagem e o jardim, que fazem a parte mais conhecida de minha criação, sinceramente respondo que foi como estudante de pintura, diante de uma estufa de plantas tropicais brasileiras, no Jardim Botânico de Berlim. Sim, foi ali e então que vi a força da natureza genuína tropical, pronta e em minhas mãos, para a intenção que trazia, então pouco definida, como matéria adequada para a obra plástica que procurava (MARX, 1987, p.18).

A citação retirada das conferências de Burle Marx, mostra a força que teve o Jardim Botânico na produção artística e estudo da vegetação tropical por parte de Roberto. Segundo Dourado (2009), esse despertar para a natureza brasileira, como em outros modernos brasileiros, foi estimulada longe do país, ou seja, a biogeografia das plantas tropicais era compreendida fora do seu território de origem, o que era de cá pertencia ao naturalismo de lugares longínquos.

Durante a década de 1930, após a sua volta da Alemanha, Burle Marx estava decidido a explorar as potencialidades ornamentais da flora brasileira e tropical. Realizou diversas parcerias com botânicos para aumentar seu repertório e conhecimento sobre a vegetação. As expedições eram de grande importância para a coleta de vegetação nativa, pois, como já mencionado, as espécies exóticas eram dominantes no cenário paisagístico nacional, então “era mais fácil e corriqueiro obter espécies exóticas no comércio de ornamentais que as próprias nativas” (DOURADO, 2009, p. 60). Para conseguir ter um acesso amplo às mais variadas plantas presentes nos biomas brasileiros teriam que ir até seu habitat e conhecer os nichos de cada uma.

Burle Marx, em momento algum, classifica-se como um cientista ou botânico, porém sempre foi devoto aos estudos vegetativos voltados ao paisagismo e isso será um diferencial em seu trabalho: “Essa dimensão científica de atentar para as questões botânicas e ambientais [...] passaria a ser um

dos traços definidores de sua produção” (DOURADO, 2009, p.59). Ou seja, o objetivo inicial era realizar viagens territoriais em variados biomas brasileiros para compreender e coletar a flora in loco e, a partir disso, conseguir realizar os estudos e os projetos. Essas expedições são frequentemente ditas e descritivas no livro *Roberto Burle Marx: Arte & Paisagem, conferências escolhidas*. São relatos detalhados e poéticos da paisagem brasileira juntamente com uma compreensão científica da vegetação conforme os aprendizados adquiridos em campo e com os estudiosos ao longo de sua vida. A questão científica está mais ligada às parcerias que Burle Marx realizava com os botânicos e suas leituras de naturalistas que realizaram expedições em regiões tropicais, como ele afirma “[...] devo muito aos botânicos com quem tive a felicidade de realizar viagens. Aprendi com eles a percorrer nosso território, aberto às belezas que, a cada passo, se oferecem aos que quem vê-las” (MARX, 1987, p. 49). Na conferência Recursos Paisagísticos do Brasil, realizada em 1976, Burle Marx enumera algumas das áreas que teve oportunidade de conhecer e que foram importantes nos seus trabalhos paisagísticos, logo abaixo temos um mapa (figura 1) mostrando essas localizações:

Figura 1 - Mapa das regiões visitadas por Burle Marx



Fonte: autoria própria

No mapa acima temos a divisão do território brasileiro em 6 biomas com suas devidas cores representadas na legenda: Pampas, Mata Atlântica, Cerrado, Caatinga, Pantanal e Amazônia. Nesses biomas, temos pequenos círculos vermelhos numerados em ordem crescente mostrando as localizações que Burle Marx mencionou já ter visitado até a presente data da conferência mencionada no título do mapa. Vale ressaltar, que não foram somente esses locais que foram realizadas as expedições botânicas de Burle Marx, alguns até não foram mencionados porque nos utilizamos de uma determinada parte da fonte empírica citada para ilustrar um pouco o seu conhecimento dos ecossistemas brasileiros e descrições da paisagem. Em algumas regiões numeradas, ele nos apresenta percepções de sua visão da paisagem juntamente com o trabalho empírico botânico.

Quero dizer-lhes algo sobre a atração violenta que sinto pelas viagens em busca de novas plantas. É como se a floresta estivesse a oferecer um tesouro, que existe apenas para aquele que o busca. Cada dia que passa, mais sinto o quanto é breve a minha vida para conhecer e explorar todos os tesouros da flora brasileira (MARX apud SIQUEIRA et al, 2004, p. 18).

É visível que o trabalho de campo era imprescindível para Burle Marx, se assemelhava a uma “atração violenta” a viagens com características expedicionárias que o levava a uma percepção apurada dos biomas brasileiros. Sendo essa “atração violenta por viagens” muito semelhante ao ímpeto presente nos naturalistas que adentraram o território brasileiro que irá permear as viagens em busca do conhecimento sobre a flora nacional. Conhecer a flora é um deleitar-se na paisagem que se mistura com a ciência e a arte.

Quando nos aprofundamos mais na pesquisa, na leitura da obra *Modernidade verde: Jardins de Burle Marx* (2009), vimos que a matéria paisagística está dentro da história da arte e da ciência naturalística. Nesse caso, é quase leitura obrigatória, por parte daqueles que têm interesse nesses conhecimentos, ler os românticos do final do século XVIII e XIX, e todo o desenvolvimento da ciência estabelecida nas relações entre o estudo da biogeografia do Novo Mundo e dos países centrais da Europa. Quando fizemos essa leitura, ficou notável o quanto que a produção de Humboldt foi importante na concepção de paisagem e, posteriormente, no uso dela para o paisagismo. As rotas percorridas por Burle Marx em diversas regiões brasileiras em busca de estudar a flora tropical brasileira e seu potencial paisagístico e seu “desejo violento por viajar” é um exemplo notável da proximidade da concepção de paisagem em Humboldt, pois o mesmo foi uma figura central por popularizar o “Novo Mundo” através de suas publicações: *Ensaio sobre a geografia das plantas, Quadros da Natureza, Viagens às regiões equinociais do Novo Continente e Cosmos* (WULF, 2019). Tais publicações seguem a cartilha do cientificismo-artístico e se tornam

referenciais para naturalista que visitarão o Novo Continente (RICCOTA, 2003); para complementar, organizamos um quadro (*figura 2*) que apresentam os nomes de naturalistas, geógrafos, botânicos, pintores e artistas citados por Burle Marx durante suas conferências, todos de grande importância na sua conceituação paisagística, já que muitos deles faziam parte do imaginário construído pela ciência de Humboldt no século XIX.

Figura 2 – Quadro com alguns dos cientistas da natureza, geógrafos e pintores de paisagem citados nas conferências de Burle Marx

1. Adolpho Ducke (1876 – 1959)	12. Humboldt (1769 – 1859)
2. Alexandre Rodrigues Ferreira (1756 – 1815)	13. Langsdorff (1774 – 1852)
3. Adolf Engler (1844 – 1930)	14. Loefgren (1854 – 1918)
4. Aziz Ab’Sáber (1924 – 2012)	15. Martius (1794 – 1868)
5. Eckhout (1610 – 1665)	16. Mello Barreto (1892 – 1962)
6. Frans Post (1612 – 1680)	17. Saint-Hilaire (1779 – 1853)
7. George Gardner (1810 – 1849)	18. Spix (1781 – 1826)
8. Gaspar Barléus (1584 – 1648)	19. Sellow (1789 – 1831)
9. Glaziou (1828 – 1906)	20. Frei Vellozo (1742 – 1811)
10. Georg Marcgraf (1610 – 1644)	21. Wied-Neuwied (1782 – 1867)
11. Guilherme Piso (1611 – 1678)	22. Zacharias Wagener (1614 – 1668)

Fonte: autoria própria

No quadro acima, alguns nomes se destacam quando Burle Marx explora em suas conferências a história do paisagismo no Brasil e os estudos sobre os biomas de nosso território. Evocando o nome de von Martius como um poeta naturalista que se utilizou do classicismo grego para definir os biomas brasileiros e, além dele, nomes como o de Saint-Hilaire, Gardner e Wied-Neuwied e Humboldt que se impressionaram com a biodiversidade das regiões intertropicais. Esses naturalistas foram importantes na formulação de uma literatura sobre os trópicos, sendo referências na formação e fundamentação do paisagismo de Burle Marx:

A mim sempre repugnou o que, para outras pessoas, constitui prazer: ter plantas artificiais, mortas, apenas a imagem da planta. E ficam contentes em enganar a si próprios e aos outros. Rebelo-me contra modelos plásticos de plantas, que são expressões de mau gosto, da “mass production”. Como vejo diferente esse espírito, do

de um Von Martius, homem de cultura humanística, que, chegando ao Brasil, apaixonou-se por sua exuberante natureza e, num misto de ciência e poesia, dividiu-o em regiões fitogeográficas, individualizadas pelos nomes de divindades gregas, Náiades, Oréades, Hamadríades. Era homem de fina sensibilidade, que aliviava às melhores noções ecológicas de sua época um forte sentimento artístico, que bem pode ser avaliado pela sua descrição do amanhecer num dos lagos do Pará ou a de uma tempestade tropical no coração da floresta amazônica. (MARX, 1987, p. 24).

Há outras diversas citações sobre Martius e cientistas da natureza feitas por Burle Marx que revelam sua aproximação de uma visão artística e científica, mas o que pretendemos afirmar com isso, é que os cientistas da natureza possuíam um grau de influência no Burle Marx na formulação de seu paisagismo. A partir dessas influências mais ligada ao naturalismo que Burle Marx aproxima de seu projeto paisagístico as expedições botânicas pelo Brasil, o objetivo era ressignificar o que era de domínio europeu, usando-se dos conhecimentos fitogeográficos para produzir uma estética tropical.

Todo esse trabalho paisagístico de Burle Marx resultará na criação do seu *Sítio Antônio da Bica*, espécimes coletados durante a viagens ou em diálogos com botânicos serão transferidas para o sítio que irá se assemelhar a um laboratório de estudo sobre a paisagem tropical e de grande diversidade. Isso só foi possível, pois ele formava equipes de estudiosos das ciências naturais e realizava suas viagens ou estudos com todas as técnicas e avanços da ciência de sua época sobre a biogeografia. Esses estudiosos, durante a metade do século XX, citavam muito mais uma explicação biogeográfica evolucionista das espécies, ressaltando não somente o elemento climático como determinante das formas; as espécies estavam em associações também, alterando durante a evolução de suas espécies as formas. Burle Marx, sabia desses detalhes e nunca defendeu que era um cientista, mas entendia a importância da evolução na composição da paisagem fisionômica. Sendo assim, aqui a influência de Humboldt tem um limite claro, mas que se define muito mais devido aos avanços científicos no campo da ciência biogeográfica, pois Darwin também era um devoto entusiasta do que Humboldt produziu para a ciência e o tinha como ídolo (WULF, 2019).

Considerações finais

Após a travessia, retomamos a pergunta: “há uma convergência entre a paisagem de Humboldt e o paisagismo de Burle Marx?” Concluímos que sim, mas existem limites claros nessa convergência. Quando falamos dos limites, precisamos ressaltar que estamos falando de dois indivíduos que tinham objetivos completamente diferentes e que estavam em contextos que exigiam deles outras posturas. Humboldt é um cientista que abriu margem para os estudos da ciência com a arte, a partir

do potencial criativo que a natureza nos revela. Dentro disso, ele atravessou diversos países com seus equipamentos técnicos de medição para mostrar o holístico, as comparações e as diferenças que haviam nos quadros de natureza.

Todavia, por estarem alinhados nos estudos sobre a paisagem e a natureza, há convergências. Burle Marx quando pisou no Jardim Botânico de Berlim e viu a flora tropical brasileira ali exposta, mostra o quanto o trabalho de Humboldt atravessou gerações e estava ali bem na frente dele. Além disso, como estudioso da arte, pintura, estética, biogeografia etc. Burle Marx cita em suas conferências o quanto a ciência naturalística, citando Humboldt e outros naturalistas, foi importante na concepção de paisagem no século XIX. Não há como estudar a história do paisagismo sem passar por esse período e mostrar a importância que o método de Humboldt teve. Tal método estará nas dezenas de estudiosos que Burle Marx cita ao longo da sua vida, principalmente von Martius, um nome que se repete bastante nas falas dele. Entretanto, Burle Marx não se considerava um cientista, apesar de mostrar conhecimento sobre o que havia de mais avançado nos estudos da biogeografia em seu tempo, principalmente o papel do evolucionismo nas espécies, no qual Humboldt associava mais a fatores abiótico do que bióticos. Mas o que importava para Burle Marx eram as possibilidades artísticas, educação ambiental e o potencial que a natureza tropical poderia dar para enxergarmos a importância das riquezas naturais que havia aqui. Importância essa que está ligada a pouco representativa da flora brasileira em nosso cotidiano, tão dependente do que era estrangeiro, e Humboldt está dentro do que é estrangeiro mesmo que seu interesse seja holístico.

Fica claro que há convergências entre a concepção de paisagem em Humboldt no paisagismo de Burle Marx, porque ele é um estudioso notável em todos os campos que se debruçava e no que mais interessava a ele enquanto projeto de vida: a natureza e a flora tropical. Fazer trabalhos de campo enquanto lembra da travessia realizada por von Martius, buscar as sensações variadas que a natureza produz na gente, fazer descrições como se a paisagem fosse um quadro paisagístico captado por um olhar treinado, organizar uma equipe técnica que o auxilie sobre os estudos biogeográficos, fazer pinturas da natureza com muito rigor e cuidado e sempre levar em conta os avanços científicos da época, é uma forma de se fazer ciência e arte que está notavelmente em Humboldt. Porém, como dito, Burle Marx tinha objetivos ligados ao seu tempo histórico: a crítica ao enraizamento colonial na sociedade e política brasileira, trazer a flora tropical como uma representação importante de nosso país, a modernidade enquanto movimento artístico brasileiro que buscava uma identidade e rompimentos com a tradição, a luta pela preservação ambiental no país e valorização da nossa ciência. Isso deixa claro que a paisagem de Humboldt é apenas uma pequena parte do que foi o trabalho desenvolvido por Burle Marx, trabalho este que envolve tantos nomes

que seria prepotente da nossa parte dizer que Humboldt foi o principal inspirador deste projeto de vida.

Acima da relação que há entre Humboldt e Burle Marx, percebemos o quanto a Geografia é uma ciência que faz parte das mudanças na história da arte, estética, paisagem e paisagismo. Estudar a natureza e seus quadros, é entender a biogeografia, morfologias, clima, associações, comparações e sociedade. Elementos esses que fazem parte da ciência geográfica. Compreender isso é ver as possibilidades didáticas, conceituais e pedagógicas que se pode fazer com a ciência e a arte. Por isso, esse artigo ainda é um ponto inicial dentro das possibilidades do que há de biogeografia no paisagismo. Trabalhamos com uma série de conceitos que não se esgotam e poderiam render excelentes pesquisas que relacionam biogeografia com paisagismo.

Por fim, nesse artigo, utilizamos os conceitos promulgados pelos românticos, o método humboldtiano e sua importância para a Geografia Moderna dentro do paisagismo de Burle Marx. Concluímos que Humboldt não pisou nos jardins de Burle Marx, mas suas concepções atravessaram gerações e caminharam por lá. Concepções essas que podemos utilizar para ressignificar o que somos, para entender a geografia do presente e as relações entre o que era chamado o “Novo Mundo” e “Velho Mundo”. Percorrer isso é saber o potencial que existe na geografia para novos saberes críticos e caminhos para a nossa sociedade.

Referências bibliográficas

COSTA, Maria de Fátima; DIENER, Pablo. **Spix e Martius: Relatórios ao Rei**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Capivara, 2018.

DOURADO, G. O. M. **Modernidade Verde: Jardins de Burle Marx**. São Paulo: Edusp: Senac, 2009.

FERRAZ, M. **Contribuições do método morfológico e da estética de Johann Wolfgang Goethe para a epistemologia da geografia**. 2019. 281p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências e The Nature Institute, Campinas, SP.

GOETHE, J. W. **Os Sofrimentos do Jovem Werther**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Roberto Burle; TABACOW, José. (org). **Arte & Paisagem: conferências escolhidas**. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

MORAES, Antônio Carlos Robert. A Geografia Física de Humboldt. In: MORAES, Antônio. **A Gênese da Geografia Moderna**. Hucitec: Annablume, 2002.

MOREIRA, R. R. P. S. Os personagens principais da trajetória botânica de Burle Marx. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 213, p. 05-14, 6 fev. 2019.

RICOTTA, L. **Natureza, Ciência e Estética em Alexander von Humboldt**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **Os Devaneios do Caminhante Solitário**. São Paulo: Edipro, 2017.

SILVA, Joelmir. **Arqueologia Botânica dos Jardins de Burle Marx: A Praça de Casa Forte e a Praça Euclides da Cunha**. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TABACOW, J. (org.). **Roberto Burle Marx: Arte & Paisagem (conferências escolhidas)**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **Conceitos de Composição em Paisagismo (1954)**. In: TABACOW, José. Roberto Burle Marx: Conferências escolhidas. São Paulo: Nobel, 1987. p. 11-20.

_____. **Projetos de paisagismo de grandes áreas (1962)**. In: TABACOW, José. Roberto Burle Marx: Conferências escolhidas. São Paulo: Nobel, 1987. p. 21-26.

_____. **Jardim e Ecologia (1967)**. In: TABACOW, José. Roberto Burle Marx: Conferências escolhidas. São Paulo: Nobel, 1987. p. 37-46.

_____. **Paisagismo e Flora Brasileira (1975)**. In: TABACOW, José. Roberto Burle Marx: Conferências escolhidas. São Paulo: Nobel, 1987. p. 47-54.

_____. **Recursos paisagísticos do Brasil (1976)**. In: TABACOW, José. Roberto Burle Marx: Conferências escolhidas. São Paulo: Nobel, 1987. p. 55-64.

WULF, A. **A Invenção da Natureza: A vida e as descobertas de Alexander von Humboldt**. 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

Autores:

Breno Aurélio Ribeiro

Atualmente, professor efetivo do Ensino Fundamental II e Médio de Geografia na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e estudante de Especialização em Ensino de Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Licenciado em Geografia, também pelo IFSP. Possui ensino técnico em Administração pela ETEC Prof. Adhemar Batista Heméritas. Pesquisador no Laboratório de Pesquisa em Biogeografia (Bio.Geo.Lab.IFSP) vinculado ao CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8868343550051354>

Carlos Francisco Gerencsez Geraldino

Possui graduação em Geografia e especialização em História e Filosofia da Ciência pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor do Instituto Federal de São Paulo, campus São Paulo, onde leciona nas licenciaturas em Geografia, Ciências Biológicas e Física, e coordena o Laboratório de Pesquisa em Biogeografia (Bio.Geo.Lab.IFSP).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755786542569403>



Do desconcerto do mundo à tentativa [poética] de o concertar: a ética como a chave única para todo um processo de transformação, em “A Voz das Minhas Entranhas”, de Deusa d’África

Matos Matosse

[...]

Arte é amar

Amar é fazer arte

A arte do coração

A arte de cuidar e de proteger

A arte de quem sabe acolher

Oxalá que sejamos todos verdadeiros artistas¹.

Samira Longamane, poetisa moçambicana

O livro, *A Voz das Minhas Entranhas*, está estruturado em duas partes: a primeira, é atribuído o nome *Masmorra*, tem 26 poemas e a segunda, *Fórmula da morte*, com 13 poemas. É o primeiro livro de Deusa d’África, editado pelo Fundac, em 2014. Depois, vieram outros: *Equidade no Reino Celestial* (romance), pela Editora de Letras, em 2014; *Ao Encontro da Vida ou da Morte* (poesia) pela Editora de letras em 2014; *Cães à Estrada e Poetas à Morgue* (poesia), pela Alcance Editores, em 2022; *Uma Onça na Cidade* (romance), pela Alcance Editores, em 2023; *METAMISERISMO Uma Nova Escola Literária*, em co-autoria com o escritor Dom Midó das Dores, pela Alcance Editores em 2023; Co-autora do livro organizado por Cíntia Acosta Kutter e Gabriela Silva, *Femininas Vozes Transatlânticas*. In. *O Escritor e o Construtor – auto-apresentação de “a voz das minhas entranhas, ao encontro da vida ou da morte e equidade no reino Celestial”*. Bestiário. 2024.

¹ In. *sangue e poesia, novas vozes femininas*; antologia poética; reúne obra de várias mulheres (jovens) moçambicanas; organizada pela gala-gala edições, 2024.

Logo, à primeira leitura, sem muito aprofundamento, digamos, – apenas, percorrendo-se os títulos dos poemas – infere-se que a poesia de Deus d'África aborda, centralmente, a temática de **liberdade**, de **amor** e de **morte**. Entretanto, na abordagem da temática de amor, a autora traz-nos um amor mal vivido. Melancólico.

Nesta esteira temática, em que a autora nos traz temas – [parece haver repetição] – que servem de uma “umbrela”, podemos encontrar, *subtemas*, por exemplo, *prostituição*, *adultério*, nos poemas *O Vai e Vem do Meu Amor*, *Os Olhos que Falam*. E como as aborda? A temática de liberdade é reclamada, é-nos manifestada, em poemas, nos quais, o eu-poético vê-se aprisionado e agredida a sua liberdade. As imoralidades, à sua volta ou outros factos desajustados com os valores morais: agressão, a violência, falta de respeito, etc. Veja o excerto do poema *Eternidade: ...depois de assinar o negócio jurídico/ Pancadarias e críticas inacabadas/ Em todos locais, até no berço/ Da criança dormindo*. – A falta de piedade. Do respeito pela vida de uma criança, puramente, inocente.

Neste poema, para a temporalização das “ocorrências”, recorre aos conectores [*antes* e *depois*] que são usados, frequentemente, em textos narrativos: *antes*, indicando a analepse² = a interrupção de uma sequência cronológica narrativa para interpolação de eventos ocorridos, anteriormente; *depois*, indicando a prolepse³ = a antecipação de eventos futuros, descrevendo-os como se já tivessem ocorrido ou fossem acontecer.

Síntese: *antes* = amor, harmonia, rosas, ternura vs *depois* = pancadarias, violência, críticas inacabadas, desrespeito. Uma mudança abrupta do comportamento.

A temática de *morte*, embora seja, também, trazida, em alguns poemas da primeira parte – paralelamente, à temática de *amor* –, recorrendo-se ao «jogo» de cruzamento temático, [onde, num único texto, temos mais de um tema], é, intensamente, abordada, na segunda e última parte do livro.

A questão axiológica, que constituem a maior preocupação da autora, não se resumem, apenas, aos comportamentos éticos citados, noutras parágrafos, mas também, a outros como: desconsideração, falta de empatia, egoísmo, etc. Ao se abordar estes assuntos e outros, entra-se na temática de *intervenção social*, onde a voz do poeta soa como uma trombeta. Alerta. Crítica. Condena.

Em *São e Vão: os olhos do poeta são um mar*, a autora, recorrendo, à metáfora, mostra-nos a amplitude do olho do poeta. O olho de um poeta vê aquilo que um outro olho não consegue ver. Olho de um poeta não só vê, assim como sente. Tem maior abrangência. Figurativamente, é uma

² FIUZA, Mário, *Introdução ao estudo do texto literário*, Tipografia Bloco Gráfico, Limitada, Porto, 1977.

³ Idem.

visão de águia. Capta tudo e retrabalha-o, usando artifícios apropriados, depois, recoloca-os à sociedade:

...homens bons e maus vão jogando o lixo mesmo respirando/ esse ar.

Aqui, a autora critica o comportamento humano que atenta contra o meio ambiente. A poluição ambiental; a ocupação de espaços, desordenadamente, a invasão aos espaços tidos como «pulmão das cidades»:

...casas vão se erguendo na paridade territorial a desmoronar.

Em *Quarta-feira*, a triste situação da pobreza faz que um recurso à sobrevivência seja a prostituição:

*Aquela rameira
Vendeu a quarta
Numa manhã cheia de ternura
Pronta para parir o dia
Quando foi feira.*

E mais adiante:

*A velha levou a quarta parte do dia
Para uma feira
Numa periodicidade
Em que tal como a cidade, o mercado se encontrava
Azafamado por monopolistas com quem negociava*

*Em troca de míseras moedas
A velha vendeu ainda **esverdeada**
a parte quarta dos dias, como vendeu a **enteada**.*

[...]

– É verdade imperatriz

Que aquela meretriz

Que diz ser atriz

Dos prostíbulos, na feira vendeu os dias

A parte quarta dos dias

*E os monopolistas
Tornaram-na e o pior, é que para a civilizarem
chamam-na por quarta-feira
Como se não existisse nome melhor
[...]*

Atenção à ênfase acrescentada [o negrito]. Então, que significado têm? Mostram a gravidade do assunto que, até mesmo a autora evita, propositadamente, trazer estas expressões: *prostituição infantil. Pedofilia*. Esverdeada é, na essência, uma metáfora que representa alguma menina que é envolvida em actividade sexual. Há um desrespeito pela dignidade da pessoa. Este poema tem alguma similaridade temática com *O Vaivém do Meu Coração*, segunda estrofe:

[...] *Vai vender a vida/ Para outras clientes/ No mercado do pénis [...]*

Entretanto, neste verso o vendedor do pénis, sendo um casado, comete o adultério. Ver o poema *Os Olhos Que Falam*.

Em *Hoje Apetece-me*, um poema cujo eu-poético é feminino, aliás, em quase todos os poemas, o eu-poético é feminino. Se por um lado temos uma figura feminina, por outro, somo-nos apresentado o objecto-poético masculino, claro. O prezado leitor vai surpreender-se com o processo estilístico, para a criação do belo artístico. O recurso ao advérbio de tempo [hoje], compondo o seguinte verso: *Hoje apetece-me*, o poema, em alusão – repetido em todas as estrofes –, confere a impreteribilidade ao ensejo do eu-poético:

[...]
*Hoje apetece-me/ Pintar os teus lábios,
Com a tinta da minha boca,
E este pincel nela mergulhado
até ela ficar oca
[...]*

O ápice deste poema parece-me estar centralizado na estância seguinte: *Hoje apetece-me/ Ao altar, levar-te,/ E casar-te,[...]* – [o emprego do adjectivo **só** e **só** – que, também, funciona como advérbio, dependendo do contexto em que tiver sido empregue] – tem um valor semântico que reforça a *impreteribilidade* – a que me referi, nas linhas anteriores.

E continua, assim:

[...]
Ter a lua-de-mel,
E esquecer a acerbidade
Desse coração fel
Escolha de homem, cheio de sumptuosidade
[...].

E esta cumplicidade manifestada pelo sujeito-poético: *Hoje apetece-me/ Fumar as tuas mágoas/ ...;* e esta parte final do poema: *Hoje apetece-me/ Nas tuas entranhas, arquejar/ Nelas manejar/ Mergulhar no mar da incerteza, só para te ter.*

Recorrendo à anáfora, sublinha a sua intenção manifestada, com o apoio ao imperativo positivo [vai coração] e do vocativo [E vem meu amor]. Embora não se tenha observado, com rigor gramatical, a sua construção. Neste poema, opera com cruzamento temático: o de intervenção social e o de amor, mas um amor vivido com alguma mágoa. Há um plano isotópico que nos remete à falta de chuva, o solo irrigado; à infidelidade que tem o seu custo: [...*No mercado do pénis/[...]/ Vem me dar a vida/ Que tua clientela/ Esgotou-ta/ Dando-te o bónus da Sida*]. Aqui, recorre à figura de estilo denominada metalepse.

Na segunda estrofe, introduz o sexto verso com uma parataxe [Mas], para indicar a contrariedade de ideias expressas, anteriormente, com as que vêm nos versos a seguir, com uma emocional forte: [*Mas não te esqueças/ Da nossa mansão/ De areia que pode desmoronar*]. Nestas duas passagens, há uma advertência ao objecto poético. As marcas da sua condição social: *...de área.../raizando migalhas da sua remuneração*. Aliás, estas marcas podem, ainda, serem identificadas, no poema *Numa Manhã Nervosa*: *...desde o colchão sustentado/ por dez blocos de cimento*. Porém, pode subtender-se haver alguma contradição, se nos atentarmos nos versos seguintes deste mesmo poema. Pois, faz-se a descrição de outros bens que nos possam confundir: *coleção de sapatos.../ capulanas bastante significantes* [...].

No poema da pág. 28, sem título, é um dos textos em que a autora faz um jogo mirabolante de palavras, brinca com elas como se tivessem alma. Faz a troca das isotopias, umas remetendo-nos à morte; outras, porém, ao amor. Vejamos alguns casos: *...Pupilas enlutadas, sim enquanto eu não ressuscitar.// Teus/ Lábios decorados pela terra/ Erguem tectos* – [sinédoque, recurso estilístico que adopta para deixar mais expressiva a sua ideia] – *para neles o homem morar...//...Esculpir tua*

carícia, o teu beijar – [silepse] – O teu cheiro e o teu pestanejar//Até/ Malangatana reconhecer minha habilidade.

Nas entrelinhas deste poema, exalta-se a arte de esculpir. Faz-se alusão ao nome do grande artista moçambicano, Malangatana. Quem fala do mestre Malangatana, fala, também, de Alberto Chissano, fala de Nagab, de Noel Langa e de outros. Um reconhecimento dos méritos de Malangatana, particularmente. O sujeito-poético faz um paralelismo, enquanto Malangatana esculpe em madeira, toros, o sujeito-poético esculpe “sentimentos de verdade”.

A questão de instabilidade, irmãos que se odeiam, que se matam, que não se falam, etc., é abordada sem muita pintura estilística:

Malditos Crocodilos

Que atacam outros crocodilos, irmãos!

quando tentam fugir do rio, sem deixar rastros.

Malditos que se vestem de paz

e decoram sua casa de guerra

exalando as lágrimas de açúcar

ao atacar suas presas indefesas.

De novo, a questão axiológica, o cerne de toda esta imoralidade, que, infelizmente, afecta a sociedade. A sociedade sofre este mal. Desde o topo à base.

Em *Hoje estou fértil*, está patente mais um desajuste comportamental. A sociedade condena mulheres que – por alguma razão – não tenham filhos, sem, antes, inteirar-se das reais causas. Este comportamento vai “obrigar” o sujeito-poético – por mais que esta atitude fira a sua ética, o seu carácter, vá contra os seus valores, os princípios – à *vingança*. A vingança é abordada lá para o fim do poema. Mas, nos primeiros versos, sente-se algum desconforto, sobretudo, nos versos da segunda estância: *Aguardando pela semente/ Que não chega para cobrir/ de esperanças, aos olhos humanos*. Veja a profundidade do verso destacado. A “satisfação” por esperar um rebento é para os outros, não para si. O conteúdo destes versos é sublinhado, nos versos da terceira estrofe: *Pronta para receber/ E para doar/ À sociedade, seres esperados*. Mas é na última estrofe, em que se nos revela agastada pela má atitude humana, e aceita receber o sémen *para calar as vozes dos que, me chamam de estéril/ e [vingar], os que me deram fertilizantes*. [os colchetes, à palavra vingar, são meus. Com eles pretendo salientar esta atitude de vingança.]

Torna-se-me um desafio muito grande escrever sobre a obra do poeta Deusa d'África⁴; uma obra reconhecida dentro e fora do país; tem prémios e distinções. Aliás, este livro ganhou o Prémio Literário Internacional ALPAS, 2011.

A obra de Deusa d'África é esculpida com rigor estético comparável a dos grandes talhadores do verso. Aqui, posso trazer José Craveirinha, Armando Artur, Luís Patraquim.

Para além dos temas vistos, nos parágrafos anteriores, aborda-se, também, a temática de *crença em Deus*; um exemplo claro, o poema *Génese, Hoje Apetece-me, O Erro Divino*.

Deusa d'África tem o cuidado, na produção da sua poesia, destes três elementos fundamentais que constituem uma verdadeira obra poética: a coesão, a temática e coerência. A autora mostra-se-me com grande domínio do vocabulário, isso facilita-a a fazer jogos semânticos de diferentes formas.

Em *O Erro Divino*, a autora estabelece a comparação entre a morte e matrimónio. Na sua sensibilidade crítica, a morte é mais deliciosa vs matrimónio, vão, efémero. Diz que foi o maior erro o facto de se ter estabelecido *uma aliança/ Entre homem e mulher*. Neste poema a temática é a de *crença em Deus*, embora nos traga esse lado de «discórdia». Deus é quem estabeleceu a relação homem – mulher, desde a criação do cosmos. O homem, porém, pela sua concupiscência, descaminha-se, *coisificando* a figura da mulher. Por meio da poesia, a autora levanta a sua voz, levantará, certamente, a voz das outras mulheres:

Estabelecer uma aliança

Entre homem e mulher

Foi o maior erro

Mesmo anulado por zero

Até a morte é mais deliciosa

Que o matrimónio

Que só entulha o ministério da justiça

de processos de injustiça

Promulgados no divórcio

Numa progressão geométrica

Crescente em cada manhã.

⁴ Ela prefere que seja tratada, assim, poeta à poetisa. Há debates sobre a utilização deste termo. Ainda, vamos saber.

O poema, sem título, pág. 39, parece-me ser o ápice; o ponto de saturação da autora. Ao mesmo tempo, o “desaguar” de sofrimento manifestado, nos poemas das págs. 36, 37 e 38:

*Ontem apagamos o amor
No quadro da vida,
Cujas mãos envelheceram-se por amar
Enrugando os olhos dos que naquela turma
Mal-educados foram.*

Implicitamente, nestes versos, a autora introduz a noção de *liberdade*, que, com maior perspicácia, será tratada, mais adiante.

Na poesia de Deusa d’África, concretamente, no poema sem título, pág. 30, a alusão à filosofia, restringindo-se à mitologia grega, a deusa das águas. [Existia várias deusas de água, mas salienta-se Anfitrite, a rainha do mar e esposa de Poseidor e Tétis, ligada às águas doces e nutrição.] Faz-se elogios a uma figura feminina. Admiração pela a sua beleza:

*Vos que sois deusa
menina dos sonhos meus enfeitados
pela beldade e vossa voz que fez meus olhos encantados.*

*Vossos cabelos curtos,
pretos resplandecentes e que não perdoam
rodeados pelos insectos voadores
que revelam que vós sois deusa
mãe das águas, ao vivo e a cores
vós que fostes dado o poder
de governar o trono de ser bela.
[...]*

E sintamos a doçura de poema, em que se elogia, tal como no anterior, a beleza feminina:

*Minha Joana
Linda como a Ana
Todavia, nenhuma é a outra
A Joana é a linda Joana*

E a Ana é também a linda Ana.

[...]

Minha Joana

Cuja beleza só seus deuses

Conhecem a sua proveniência

E sua clemência

A segunda e a última parte do livro, *Fórmula da morte*, a autora faz uma viagem pelas nossas raízes:

...Suja os deuses que dormem por debaixo da terra

Um incenso dentro de quatro paredes...

Vamos explorar um pouco mais os elementos deste poema. *Suja* = profanação; *Deuses* = ancestrais, antepassados; *incenso* [dentro de quatro paredes] = purificação do ambiente. *Dormem* = significa que os nossos mortos, quando forem “chamados”, acordam e dialogam conosco. Neste poema, a autora debruçar-se sobre a metafísica, a transcendência. E a espiritualidade.

É impressionante a maneira suave, alegre, embora com alguma tristeza ténue, como ela trata a morte, recorrendo à figura de estilo – eufemismo. A autora não teme este animal. Encara-o com coragem e alegria:

[...]

Saber morrer em paz e sorrir

Mesmo quando o sepulcro é pouco agradável

[...]

E nestes versos, abaixo, não apresenta algum medo ou susto perante esta arma branca [punhal], penetrante e cortante, sequiosa, “prestes” a sorver o sangue das suas entranhas. E como um Sócrates a receber, alegremente, a cicuta que lhe levaria a sua vida.

[...]

Um punhal

Para encravar

Em minhas entranhas
A liberdade
E livrar-me da colonização da vida.

Nesta estância, as palavras: *punhal* e *liberdade* constituem o núcleo. *Punhal* = como um instrumento que fere, mata, violentamente; *liberdade* = estar livre de todo o sofrimento [colonização da vida]. Sabe que a sua alma irá para o céu, e, em *A Rendição do Inferno*, deixa-nos com esta dúvida: lugar das trevas, ... *amar-nos-íamos nas trevas*. Mas, depois da rendição da luz, o que sucede? A palavra *berço* está, intimamente ligada à expressão *um afecto*.] Não se trata de suicídio. Não é isto que o texto nos alude. O poema *Perguntas*, vem como uma resposta a estas inquietações. Ficou a impressão de que a autora não amasse a vida. [Recorre a anacoluto]. Ei-la:

Quando alguém me pergunta se feliz sou
A esse alguém respondo
– Propósitos há por revelar a felicidade
E felicidade há ao revelarem-se propósitos.

Mas é nestes versos em que o amor pela vida é mais notório:

Quando alguém mo pergunta o que faço da vida
A esse alguém respondo o que faço dela.
– Aprecio-a, amo-a, o mínimo que eu possa fazer por ela estar
comigo.
Dela desde que nasci me enamoro
Quando a pedi em namoro
E como usei paralogismos para tê-la
Ela não resistiu e disse-me: – sim.

Este poema pode ser considerado – um clamor, um grito. Simultaneamente, o epicentro da obra deusiana. [Nem sempre o texto que dá título a uma obra literária seja, por isso, o centro dessa obra.] A autora mostra como é fundamental a esteira familiar. A família é a base na construção de valores, depois temos a sociedade. A escola formal. A igreja. Mas, todas estas instituições parece não surtirem o efeito desejado.

[...]

Um afecto
Como um insecto
Cujo pai ensina-o a voar.
[...]

Em *O Melhor Dia Para Se Morrer*, levanta-se questões como evocação aos nossos antepassados [já me referi a este aspecto]; a *Cahora Bassa vs faltando-nos*, porém, a energia ou as quinhentas que no-las rouba sufocam os bolsos. Fecha-o com esta construção tão linda; uma vez mais, brincando com as palavras: *Um silêncio da noite emudecida*.

Em *Fórmula da Felicidade*, o eu-poético tem saudade do seu amado, tratando-o, tão, carinhosamente, por *meu deus*. Repare, o nome [deus], atribuído ao seu amado, que se encontra longe, confere-lhe, conquanto não esteja dito, atributos extraordinários; o beijo que, ainda, derrete o seu sabor nos *...meus lábios...* mostram a maneira como este amor era vivido. Mas esta felicidade durou pouco. Ora, a autora deixa a fórmula da felicidade. Qual, então? É, simplesmente, esta: a *cedência*. A relação entre duas pessoas, caso de um casal, brilha, dura, espraia a sua fragrância, quando houver cedência, harmonia: *pois sempre cedemos para sermos felizes*.

Em *Rendição do Inferno*, este poema é como se fosse a continuidade do anterior. Há cruzamento temático: *amor, morte e crença em Deus*. Há percepção de que o seu amado partiu desta vida; a vontade do nosso sujeito-poético é ser levado junto do seu amado, para continuarem a se amar, um ensejo expresso por meio da condicional [se]:

Se me levasse junto ao meu amado
Amar-nos-íamos nas trevas,
Até à rendição da luz,
[...]

Fala da discriminação, da desigualdade celestial, todavia, esta atitude – quando a luz se render às trevas, tudo terá fim: [...] *e, as presas ganhassem o direito de tocar a cruz/ e seríamos levados a praça dos heróis celestiais*. As presas são os que estão nas trevas[?!]. Isto não será por causa dos nossos pecados? Da nossa desobediência a Deus? Tocar a cruz é a salvação.

A desgraça. O sofrimento. E como diz, Deusa d'África, *O quão odeio as suas idiotices*. [O negrito é o meu.] Atenção, a autora vai deixando, em cada verso, o que ela espera deste mundo. Ela espera ver e viver num mundo justo, onde as pessoas vivem em liberdade, em paz, com honestidade,

empatia, compaixão. Mas não. Vive num mundo desconcertado. Num mundo que *se vai ruindo de tédio* – este desgosto profundo que faz que se olhe com repugnância as pessoas, as coisas ou os fatos. Vive-se uma vida precária. Nojenta.

*Morreria tão feliz
Da infelicidade que não me foge
E por se me ter cumprido a profecia de ser infeliz.*

*Morreria com os alvéolos inflamados,
Com o coração negro,
Também com a língua negra,
Evidenciando o veneno da paixão,
Que a fada mo servira no chá,
Do último pequeno-almoço,
Tomando ao lado duma divindade que mo trouxera.*

*Morreria tão confusa
Por não ter dito ao povo
O quão odeio as suas idiotices
De fazer a revolução esperançosa sobre os meus versos
Enquanto a terra vai se ruindo de tédio
E me soterrando com a minha musa
Que mo admoestara a dizer doseando o que não o querem ouvir*

*Talvez tantas almas fossem salvas
Da condenação por mim influenciada
Em decisões não financiadas*

É, em *Génesis*, que se tem o princípio de tudo. A criação do mundo:

*Quando Deus fez o mundo
A cada ser indagou sobre o que almejava
Tendo concedido asas,
para as aves,
mas elas também pediram*

*espaço e penas para equilibrá-las
que a ulterior as quebraram
uma vez que, os cristãos acertaram
uma asa apenas por uma pedrada
E consumou-se o declínio.*

Uma análise breve deste poema, cujo tema é *bíblico*. A autora usa imagens. Aliás, a compreensão da poesia desta autora deve basear-se, na interpretação cuidadosa das isotopias que as seleciona. Por exemplo: indagou = oportunidade de escolha, usando a consciência; asas = liberdade; Deus deu o livre arbítrio ao ser por Ele criado, por amor; os cristãos – [que se julgaria terem um comportamento humano] – acertaram uma asa; pedrada = ao objecto usado para o cometimento do Mal. Esta desobediência é a causa do desamor, desonestidade, etc., etc., etc. Intencionalmente, a autora colocou-o no final. Como conclusão. A reversão deste comportamento abominável cabe ao próprio ser.

A poesia de Deusa d'África é uma poesia de combate. É uma forte voz da sociedade que clama pela justiça, amor, compaixão. Deusa d'África é uma grande mulher. Está, permanentemente, atenta ao seu redor. Os seus olhos, não apenas veem, sentem. Paulina Chiziane escreve no prefácio a este livro: “Neste momento de turbilhão humana, a poesia no feminino é a voz que embala, que equilibra e eleva as almas humanas em voos de esperança.”

A uma reflexão que se fazer em relação à repetição, 7 vezes, da palavra entranhas. É com algum propósito.

Enfim, o que nos resta é, somente, a esperança.

Autor

Matos Matosse

Professor, escritor e ensaísta literário. É membro fundador do Círculo Académico de Letras e Artes de Moçambique, CALAM.

E-mail: chonape.matosse@gmail.com

+258 844164395

Moçambique - Maputo



Ideias à deriva num mar rumo ao Sulear: um debate sobre decolonialidade¹

Giselle Moura Schnorr, Maria Fernanda Gonsalves de Oliveira, Ofélia Maria Marcondes, Breno Augusto da Costa, Bruno Botelho Costa, Hugo Allan Matos, José Pascoal Mantovani Pereira Junior, Lianto de O. Segreto, Paulo César Carbonari

As opressões, dominações, explorações como fundamentos das elaborações sentipensantes (Fals-Borda) nos horizontes de utopias concretas por libertação movem esta escrita coletiva. Somos pensadoras e pensadores que trabalham a partir dos movimentos sociais, da educação, da pesquisa com vistas à libertação e à transformação do mundo.

Sulear² o pensamento é mais do que enfrentar ou gerar polarização Norte e Sul, é realizar uma reflexão radical, rigorosa e contextual da realidade a partir das circunstâncias e da produção de conhecimento, é estabelecer o diálogo efetivo com a realidade desde nosso solo, com epistemologias próprias. O Sul produz filosofias e não apenas repete a filosofia do norte global. A filosofia não é grega, nem mesmo europeia, ou de qualquer outro lugar único e específico, é produção humana que busca explicitar como o mundo, a sociedade, as culturas se constituem e pensam. A solução de nossos problemas já não pode mais ter como único ponto de partida a filosofia eurocêntrica. Essa atitude resultou, ao longo dos tempos, na construção de “más cópias”, nas palavras de Leopoldo Zea, das soluções europeias para problemas latino-americanos.

¹ Este texto foi publicado no ICL Notícias em 11/02/2026 como réplica ao texto que Vladimir Safatle publicou na Revista Piauí e está disponível em <https://iclnoticias.com.br/conhecimento/decolonialidade/>

² A expressão “sulear” foi criada por Marcio D’Olne Campos, em 1991, e aborda a polarização ideológica entre o Norte e o Sul, sendo que o Norte é frequentemente visto como superior. Sobre isso, vide Marcondes, O. M. . (2022). SULEANDO O PENSAMENTO LATINO-AMERICANO EM BUSCA DA DECOLONIALIDADE, DO DIÁLOGO INTERCULTURAL E DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA. *Razão E Fé*, 23(2). Recuperado de <https://revistas.ucpel.edu.br/rrf/article/view/3174>

A América Latina, nome estabelecido pelo colonizador do Norte global, sempre construiu soluções próprias para os problemas surgidos nas relações com suas circunstâncias. Como nos alerta Nego Bispo, nomear é dominar e foi isso que a Europa fez e a que os Estados Unidos insistem em dar continuidade. O pensamento decolonial emergiu das lutas por libertação política, econômica e epistêmica, portanto, de problematizações das realidades, propondo o diálogo com a larga memória dos expropriados do direito à palavra, antes e após os movimentos de independência. A colonialidade do poder, do saber e do ser, tal como apontou Anibal Quijano, expressa que a independência política não representou a superação das subjetividades colonizadas. Há hegemonia de pensamento colonial, ou seja, no pensamento sustentado pelo capitalismo, patriarcado, cristandade e pela racialização.

Há que se separar o termo das trajetórias concretas. O termo decolonialidade é relativamente recente e expressa um amplo e diverso movimento de enfrentamento a problemas complexos com raízes profundas nas monoculturas de produção intelectual. Portanto, é ação presente comprometida com a (re)construção de modos de ser, de sentir e de saber próprios desde as circunstâncias, pois o universal abstrato segue promovendo apagamentos e embrutecimento de povos e culturas. Os desafios do pensamento decolonial são justamente compreender a América Latina, África, Ásia e todos os territórios do globo afetados pelas violências do projeto fundacional do colonialismo, da modernidade, do capitalismo, discussão que Enrique Dussel apresenta em sua obra *1492 - O Encobrimento do Outro: a origem do "mito da Modernidade"*, na qual analisa a racialização como instrumento do colonialismo para a construção das diferenças e, conseqüentemente, das desigualdades sociais, culturais, econômicas a serviço do capitalismo; reconhecer e buscar superar as relações de opressão sustentadas pelo tripé da colonialidade do poder, dos saberes e do ser; denunciar a manutenção das relações de opressão que mantém o pensamento do Norte global como hegemônico, dando continuidade aos objetivos do colonialismo e da Modernidade, cujo fulcro é o lucro e a manutenção das desigualdades. Assim, a perspectiva decolonial é, ao mesmo tempo, utópica e real em suas ações efetivas na construção de perspectivas interculturais de produção de conhecimentos com vistas à libertação humana de relações de poder abusivas, violentas, sejam elas econômicas, sociais, de gênero, de raça, de classe.

O colonialismo na América Latina envolveu a apropriação de terras, a expansão do poder europeu, a imposição de uma razão universal; foi uma conquista epistêmica, uma ideologia imposta pela expansão territorialista. As práticas coloniais promoveram o silenciamento dos povos originários e dos povos afrodescendentes; silenciamento que se estendeu aos povos mestiços, negando-lhes suas histórias e suas tradições, o que impede o intercâmbio de saberes, de valores, de práticas sociais e culturais. Esse silenciamento aconteceu, e ainda acontece, no âmbito das questões de gênero,

inviabilizando os saberes e os fazeres das mulheres, impondo uma cultura binária, heteronormativa e sexista. A colonialidade é a construção da subalternidade epistêmico-ontológica, fruto de uma filosofia universal eurocentrada que estabelece o ser como um ente abstrato que não possui sexualidade, raça, gênero, etnia, classe, espiritualidade, saberes, linguagens. O pensamento construído na Europa estabeleceu um diálogo centrado em si mesmo, tornou-se incapaz de acolher e dialogar com a Outra e o Outro. O movimento do pensamento decolonial surge justamente na busca da superação dessa subalternidade epistêmico-ontológica de modo que a Outra e o Outro, encobertos pelo projeto colonial da modernidade capitalista, se expressem, possibilitando um horizonte de reelaborações organicamente situadas diante dos desafios contemporâneos. Trata-se, portanto, de um caminho em construção, longe de consensos monolíticos, está para o confluir com as gentes e as amplas lutas das periferias do sistema-mundo que está colapsando.

O autoritarismo e a agressividade com que o neoliberalismo ultraconservador se impõem, atualmente, com a conivência das agências multilaterais de regulação e dos colonialismos internos levados a cabo pelas elites brancas e sua submissão aos projetos neoimperialistas, representam uma fase perversa do capitalismo financeiro e de continuidade dos processos de aniquilação ontológica, epistemológica e cultural de povos, negando-lhes o direito à autonomia, à independência e à participação na construção do seu destino coletivo e dos rumos das relações entre povos e nações.

O epistemicídio, posto em prática pelo capitalismo contemporâneo, é acompanhado do genocídio físico dos povos originários, da população afrodescendente e afrodiáspórica e de grupos minoritários que sempre foram discriminados e excluídos da participação social dada a exclusão de amplos segmentos populacionais do usufruto das conquistas científicas e da propriedade de meios de reprodução da vida, saneamento básico, água encanada, energia elétrica, segurança alimentar etc. Essas estratégias visam, em última instância, afirmar o Norte global como único sujeito histórico do conhecimento e retomar a escalada de pilhagem das riquezas naturais dos povos que se situam na periferia do sistema.

Nossa crítica à colonialidade está para além do colonialismo e refere-se à imposição de um modo de pensar que resultou na naturalização das relações de poder, das experiências sociais e subjetivas em pleno acordo com o que se coloca como padrão de ser, de sentir e de saber; se revela nas relações de exploração tanto da mão de obra como das próprias subjetividades que consomem ideias e produtos; sustenta-se nas relações de hierarquia, de dependência e de classificação social, principalmente do ponto de vista étnico-racial, ferramenta do colonialismo para a manutenção das relações de poder e de opressão. Lembrando que a expansão territorial é a base do colonialismo, bem como o extrativismo e o cristianismo, instrumentos de produção e reprodução do modo europeu de ser, de sentir e de pensar. É solo europeu em solo não europeu.

Partindo deste ponto, ao tratarmos de colonialidade, salta aos olhos que uma materialidade se desvela através da forma de produção e reprodução da nossa existência desde que fomos “encobertos pelo outro”, como diria Dussel.

Não se trata, portanto, de negar o que foi produzido fora do Sul, mas de afirmar, categoricamente, que existe uma produção desde o Sul. Uma produção epistêmica que tem como ponto de partida as feridas de uma história violentada, silenciada e apagada. Quando Vladimir Safatle recorre à metáfora do “FMI universitário”³ para desqualificar essa produção, comete um deslize irônico e sintomático: tenta apagar a produção intelectual dos pensadores e das pensadoras de cá. A adesão à decolonialidade não ocorre por submissão a um “receituário americano”, mas justamente pela insuficiência histórica das ferramentas eurocêtricas — inclusive de determinadas interpretações do legado marxista — para dar conta da nossa realidade.

Muito antes das e dos intelectuais do Grupo Modernidade/Colonialidade organizarem seus debates, já tínhamos uma larga produção que remonta à invasão europeia, notadamente como movimentos: a teoria da dependência, o movimento história das ideias, diálogo sul-sul, as filosofias, teologias, pedagogias... da libertação, o movimento modernista no Brasil, o pensamento social brasileiro... dentre outras expressões comprometidas com a insubmissão intelectual e com a superação do complexo colonialista, como diria Frantz Fanon. E Paulo Freire é um dos grandes expoentes deste largo caminho e elabora uma Filosofia da Educação Libertadora dialogando com caminhos trilhados na América Latina, África e Ásia em prol da libertação. Não por acaso, esta larga tradição teórico-prática ainda tem pouquíssima presença nos currículos acadêmicos.

E se não restringíssemos os currículos às categorias e paradigmas conceituais vigentes na lógica do sistema-mundo dominante? É necessário criar outros nomes, *ficcionar* novos conceitos, modos de (re)existência. O termo *ficcionar*, neste contexto, não está preso à noção do que não é verdade — termo muito caro para a filosofia grega e para os defensores do cânone eurocêntrico. Em vez disso, a verdade ganha outros entornos; ela extrapola a noção dualista de razão e experiência. “Ficcinar” é disputar o real e renomear. Quando a crítica aponta o pensamento decolonial como “idealista” ou desconectado da base material, ignora a materialidade da colonialidade do ser e do saber. As feridas coloniais são materiais. A fome e o genocídio indígena são materiais. Os silenciamentos, apagamentos são materiais. Portanto, defender uma tradição acadêmica que sempre esteve alinhada a projetos de colonialismo, sob o pretexto de rigor teórico ou universalidade, é reafirmar novas molduras do neocolonialismo acadêmico. O verdadeiro provincialismo não está em ler Quijano ou

³ Texto disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/como-o-colonialismo-domina-os-estudos-decoloniais/>

Lugones, mas em agir como se a biblioteca europeia fosse a única farmácia do mundo capaz de curar as dores coloniais.

Nesse sentido, a nossa divergência com a crítica de Safatle é também metodológica. Nego Bispo propõe um tipo de pensamento que permite a *confluência*. Por que insistir em uma ideia de tensão e batalha se é possível articular noções variadas? Quais as dificuldades em dialogar interculturalmente? O ato de afirmar um tipo único de produção de saber assemelha-se à lógica predatória do cristianismo que busca novos convertidos. Contrariando este aspecto de domesticação, a decolonialidade nos convida a interfaces com as contradições sem a necessidade de superação monolítica. Este ponto é crucial: a lógica dialética clássica hegeliana, tão cara à crítica uspiano-eurocêntrica, impõe a superação (*Aufhebung*) como parte decisiva do constructo. Na perspectiva decolonial, a superação não faz sentido, pois ela não está construída em uma dimensão linear, mas cíclica e orgânica. O “barulho” que a crítica ouve não é falta de teoria, é outra gramática.

Não é fácil desconstruir estes muros epistêmico-ontológicos. Para tanto, seguindo as trilhas de Célia Xakriabá, o ato de *amansar o giz* é valioso. Ao mesmo tempo que corta molduras, apresenta a possibilidade de outros modos de construção. Amansar o giz é o modo de indigenizar a epistemologia dominante, rompendo com a premissa adâmica de dar nome apenas ao que o Norte reconhece. Como aponta Kaká Werá, o nome é mais do que uma identidade; é um emaranhado temporal envolvendo passado, presente e futuro.

O convite da decolonialidade, que Safatle confunde com identitarismo liberal, não é para “ocupar espaços” em uma estrutura podre, mas para implodir a lógica que sustenta esses espaços. Não nos restringimos aos conceitos dos clássicos europeus porque nossa característica primária é abrir-se para possibilidades que a Europa, ensimesmada, jamais conseguiu enxergar. É um convite à interculturalidade, ao reconhecimento de saberes outros e à libertação das relações de opressão que o pensamento colonial sustenta. Um convite a repensarmos, por exemplo, a falta de elegância na abordagem do crítico da “falência da crítica”: chamar-classificar como “FMI” é de uma maldade impressionante. Percebemos como cinismo dizer que aqueles e aquelas que por força do colonialismo foram subjugados e oprimidos, agora pela decolonialidade, subjugam e oprimem. Poderia ter sido menos belicoso, se é que se pode esperar outra coisa de uma perspectiva que ainda tem muitas marcas colonializadas. De nossa parte, não nos preparamos para a guerra para almejarmos a paz. Pelo contrário, denunciemos o seguimento da violência, inclusive aquela epistêmica, que se faz injustiça e não só fica no âmbito do acadêmico, mas vai se espalhando como estratégia, atingindo a aqueles e aquelas que não aceitam se submeter nem ao conteúdo e nem à

forma de filosofar determinada *ex cathedra* desde a velha aristocracia intelectual, sempre intocável e negadora da possibilidade de ser e pensar sem pedir bênção e nem “nihil obstat”.

Propomos “gramáticas outras” que exigem o reconhecimento do corpo como território político e lugar de enunciação. Enquanto a tradição moderna nos ensinou a “pensar com a cabeça” separando a razão da sensibilidade e da terra, os pensamentos que emanam do Sul reivindicam o sentipensar. Não há teoria que resista ao peso da experiência da raça enquanto dispositivo de racialidade, como nos ensina Sueli Carneiro, e do gênero na América Latina. Neste sentido é que o pensamento de Lélia Gonzalez se faz presente. Quando ignoramos que o conhecimento é situado, perpetuamos o mito do “ponto zero”, aquela visão divina e desvinculada que o homem europeu alega possuir para julgar o resto do mundo. Sulear é, antes de tudo, assumir que pensamos a partir de um lugar que tem cor, cheiro e uma memória que o espelho da Europa insiste em deformar.

A materialidade da colonialidade revela-se, também, na gestão do tempo. O relógio do capital, que dita a produtividade acadêmica e a urgência do lucro, é o mesmo que atropela os tempos da natureza e dos saberes ancestrais. Contra a linearidade do progresso que nos vende a ideia de que o Sul está sempre “atrás” e precisa “alcançar” o Norte, opomos o tempo da semente e da espiral. Como nos ensinam as cosmovisões andinas e afrodiáspóricas, o futuro está nas nossas costas e o passado está diante dos nossos olhos, guiando nossos passos. Romper com o eurocentrismo é admitir que o desenvolvimento não é um destino universal, mas um projeto local europeu que custou a exaustão de nossos recursos e de nossas gentes.

Nessa disputa pelo real, a universidade deixa de ser o templo da verdade para se tornar um espaço intercultural. Amansar o giz, como evocado, significa que o saber acadêmico deve sentar-se à mesa com o saber do mestre de capoeira, do Xamã, da benzedeira e do agricultor familiar. A hierarquia epistêmica que coloca a ciência ocidental como única juíza da realidade é a face intelectual do latifúndio: ela cerca o pensamento, expulsa a diversidade e monocultiva ideias. Sulear o pensamento é, nesse sentido, realizar uma reforma agrária, devolvendo a dignidade às epistemologias que foram empurradas para as margens pela sanha colonizadora e dar lugar a novas epistemologias outras que nasçam das necessidades que as circunstâncias nos clamam.

Esse movimento não advoga por uma negação cega ou pelo descarte em bloco da produção intelectual europeia. O que se propõe é “colocar a Europa em seu lugar”: uma província do mundo entre outras, e não a medida universal do humano. Reconhecer o eurocentrismo, o machismo e o racismo estruturantes no cânone ocidental não nos impede de dialogar com ele; ao contrário, permite que utilizemos suas ferramentas com a cautela de quem maneja um instrumento afiado. Podemos, e devemos, apropriar-nos do que nos serve, seja a técnica, a análise dialética ou o direito,

desde que essas ferramentas sejam submetidas ao crivo das nossas urgências materiais e não o contrário.

Esse diálogo crítico revela um materialismo que pulsa inclusive nas entranhas de autores como Marx e a despeito deles: o materialismo da corporalidade e da vida. Quando Marx fala do metabolismo entre homem e natureza, ele toca na base da sobrevivência que a colonialidade tenta abstrair. Para nós, no Sul, a matéria não é um conceito metafísico, é o corpo que padece de fome, é a terra que sangra no extrativismo e a vida que resiste ao genocídio. Dialogar com o pensamento europeu a partir desta “materialidade da dor” é despir o eurocentrismo de sua aura de neutralidade e forçá-lo a encarar as próprias contradições, transformando a teoria em um suporte para a manutenção da vida em sua plenitude. Foi justamente no processo de acumulação primitiva de capital que os primeiros estados nacionais europeus se formaram, apoiados por uma neonata burguesia golpista. Esta burguesia visava estados fortes, lançando-se ao oceano para expandir seus horizontes comerciais e expandindo suas fronteiras comerciais.

A crítica que rotula a decolonialidade como um “modismo” ou um “desvio identitarista” parece ignorar a profundidade da ferida colonial. Não se trata de uma política de reconhecimento de minorias dentro do sistema capitalista, mas de uma crítica radical à própria base desse sistema, que só se sustenta através da desumanização de grande parte da população mundial. Em grande parte, o “universal” europeu foi construído sobre a pilha de corpos que não se encaixavam no padrão do homem branco, proprietário e cristão. Portanto, quando afirmamos nossas singularidades, não estamos abandonando a luta universal pela libertação; estamos denunciando que o “universal” que nos ofereceram era, na verdade, um particularismo imposto pela força das armas e da cruz. A construção de um universal, principalmente de um homem universal, abre as portas para a homogeneização do mundo, objetivo claro do capitalismo que trabalha em função da unificação dos desejos, do consumo, dos mercados, da produção da existência e da manutenção das desigualdades.

Sulear o pensamento é um exercício de esperança crítica. Ao desvelar o encobrimento das circunstancialidades, dos corpos, da vida, não estamos apenas olhando para o trauma, mas celebrando a persistência das formas de vida que o colonialismo não conseguiu destruir. É um chamado para a construção de um mundo onde caibam muitos mundos, onde o diálogo não seja o monólogo do Norte disfarçado de tolerância, mas o encontro genuíno de diferenças que se reconhecem. A decolonialidade é, em última instância, o ato de retomar a palavra para dizer quem somos, sem pedir licença aos manuais estrangeiros, honrando a ancestralidade para parir um presente soberano. A libertação de homens e mulheres se dá na superação do diálogo assimétrico construído pelo colonialismo e que perdura como colonialidade via hegemonia do pensamento. Reforçando que é nesse movimento em busca da simetria é que se constrói um diálogo intercultural,

ao mesmo tempo, numa relação dialética, esse diálogo se constitui na elaboração simétrica de relações.

No conjunto das respostas do capital à mobilização social (e acadêmica) que em décadas recentes vêm se presenciando em torno da questão da decolonialidade, é fundamental que, não obstante as variações conceituais inerentes à temática (bem-vindas na sua pluralidade) e as diferenças em abordagem e uso que as práxis filosóficas e pedagógicas desta mobilização ensejam, tenha-se em mente que mais uma vez assistimos, por parte do capital, a desapropriações que espoliam ideias, conceitos, noções dos seus criadores originários. Encontra-se este fenômeno acontecendo em benefício de campanhas publicitárias na mídia, de frentes políticas neoconservadoras que querem usar a pauta da questão colonial e até mesmo (por que não o dizer?) de promoções acadêmicas pessoais desconectadas dos círculos criadores e vivenciadores das questões que a decolonidade endereça. Nessas situações, é premente que se aponte, historicamente e na atualidade, que a decolonialidade não possui simbiose com tais iniciativas, visto que imbricado nas ideias, nos raciocínios e nos argumentos dessas discussões existem modos de vida antagônicos com o sistema capitalista, sistema esse que agora atualiza o seu colonialismo, o seu racismo, o seu machismo com desapropriações dessa natureza em favor das velhas lógicas de subordinação e dominação há séculos hegemônicas nas terras por onde o eurocentrismo gestou seus ovos. Ao contrário, abraçando a pluralidade das formas de resistência que desde o desembarque intrusivo europeu brotaram das forças indígenas e afro-diaspóricas no solo do dito além-mar, a decolonialidade surgiu da necessidade sentida de desnudar as estruturas de exploração dos corpos oprimidos e revelar, assim, desde a vivência da própria situação desses povos, o mundo sem compromissos com os mitos que sustentam o eurocentrismo, sem precisar ou mesmo querer com isso negar as relações que o perpetuam e que nos colonizados ainda persiste em uma variedade de formas.

Quando se percebe nas redes sociais a referência a temas discutidos e endereçados pelos autores decoloniais, mas não se faz presente a agência dos sujeitos que deram e dão vida a esses temas, o que forçosamente se impõe é a folclorização do legado decolonial. É possível que essas caricaturas expliquem ou ajudem a explicar, ao menos em parte, a existência de representações que equivocadamente equiparam ou taxonomizam a questão da decolonialidade como uma forma de identitarismo, como faz Safatle que erra ao desconsiderar o movimento intelectual decolonial como uma produção filosófica da, na e para a América Latina. Respondemos a ele com um “Sim, fazemos filosofia”, uma filosofia pensada a partir de onde estamos, num esforço de visibilizar as e os invisibilizados, ouvir as e os silenciados, vivenciar ações em prol da libertação, construir diálogos simétricos e interculturais, tudo aquilo que a herança europeia nos negou.

Autores:

Giselle Moura Schnorr

Doutora em Educação (USP), graduada em Filosofia (UFPR), professora adjunta na Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7136004914851928>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0396-8693>

e-mail: giselle.schnorr@unespar.edu.br

Maria Fernanda Gonsalves de Oliveira

Possui graduação em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2013), graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (2006) e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do ABC (2021).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4535659626944268>

Ofélia Maria Marcondes.

filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro.

E-mail: ofelia@ifsp.edu.br

Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia:

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-2785>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3976550232672957>

Breno Augusto da Costa

Professor do Instituto Federal do Paraná, doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9251-9533>,

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1891065039881854>

E-mail: brenobac@gmail.com

Bruno Botelho Costa (Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ)

Doutor em Educação, na área de Filosofia e História da Educação pela UNICAMP (2012-2017). Visiting Graduate Researcher (doutorado sanduíche) na University of California, Los Angeles (2014-2015), sob supervisão do Prof. Dr. Carlos Alberto Torres. Mestre em Educação, na área de

Filosofia e História da Educação pela UNICAMP (2008-2010). Graduado (licenciado e bacharel) em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003-2007). Desde 2022, é Professor EBTT de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Engenheiro Paulo de Frontin. De 2019 a 2022, foi Professor EBTT de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus Montanha. Em 2018, foi professor substituto na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e de 2017 a 2018, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atuou como docente na educação básica da Rede Estadual de Educação de São Paulo, na Rede Privada em Campinas e em cursos de Graduação e Pós-Graduação. É membro do grupo de pesquisa Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES). Áreas de interesse: Paulo Freire, Educação Popular, Cultura Popular, Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação, Filosofia Brasileira, Filosofia da Libertação, Epistemologias do Sul, Descolonização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6850596748871150>

Hugo Allan Matos

Possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Metodista de São Paulo (2009), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José (2020), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2012) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do ABC (2025). Atualmente é pesquisador da Universidade Federal do ABC, professor-tutor do Instituto Conhecimento Liberta e professor-tutor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Latino-Americana, Ética e Filosofia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, alteridade, libertação, política e educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3791062630331998>

José Pascoal Mantovani Pereira Junior

Graduado em Teologia, Filosofia, História e Pedagogia; pós graduado em Gestão Escolar; Mestre em Ciências da Religião; Doutor em Educação pela UEMESP. Atua como docente nas áreas de Filosofia Moderna e Contemporânea, Epistemologia (com ênfase na perspectiva decolonial) e Filosofia da Educação, além de atuar como professor na Educação Básica e Superior em disciplinas ligadas a área das ciências Humanas. Coordena o Grupo de Estudos DOMAINES: Foucault em perspectiva.

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9474-9247>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7707709053888300>

Lianto de O. Segreto

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). Durante os anos de novembro de 2018 até 2022 esteve como professor efetivo de Filosofia da Rede Estadual de educação, na Unidade C.E. Almirante Álvaro Alberto, em Paraty. Atualmente trabalha no Colégio Estadual André Maurois e em pré vestibulares sociais como o ADEP e o Pré Vestibular Machado de Assis. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Ontologia, Decolonialidade, Contra Colonialidade, o Eurocentrismo como problema filosófico na formulação curricular no ensino de filosofia. A chegada da pedagogia libertária no Brasil. Com temas sobre a Filosofia e Ancestralidade no pensamento não Ocidental; o perspectivismo afro pindorâmico como fundamentação para uma Ontologia, possibilidades e limites junto a cosmogênese e pensamentos indígenas e filosofias afro-brasileiras com educação intercultural. A partir das leis 10.639 e 11.645 no combate aos racismos epistêmicos e epistemicídios. A pluriversidade epistêmica-ontológica na América Latina em torno da necropolítica e neofascismos no Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8363480379084351>

Paulo César Carbonari

Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2015). Graduado em Filosofia no Instituto Berthier (IFIBE) com reconhecimento pela Universidade de Passo Fundo (1993). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (2000). Professor Convidado Voluntário no NEP/CEAM/UnB e professor convidado no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos - Mestrado Profissional na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor convidado em cursos de Especialização em Direitos Humanos na Unochapecó, UCS, PUCRS, UFRGS, UFFS e Unisinos. Foi professor e Diretor Pedagógico do Instituto Berthier (IFIBE), Passo Fundo, RS. Membro da Coordenação Nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) e da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética e Filosofia Política. Autor de artigos, livros e capítulos de livros em vários temas de filosofia, ética e direitos humanos. Atua principalmente nos seguintes temas: responsabilidade ética, direitos humanos, organização social, participação popular.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7658670743700576>