

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 58

Ano 22

Volume 6 – Educação

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2026

2026

2026

2026

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 nº58 – vol. 6 – Educação – 75p. (fevereiro – 2026)
Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Liliane Lopes Russell Maturana – O diário de pesquisa virtual como prática pedagógica na contemporaneidade	04
02	Mateus Magalhães da Silva e Maria José de Jesus Alves Cordeiro – Interseccionalidade, raça, classe e território: Exclusão social e criminalização de adolescentes negros em conflito com a lei no Brasil	12
03	Meiriluce Portela Teles Carvalho e João Batista Bottentuit Júnior - Inteligência artificial e educação: personagens, roteiros e vídeos criativos na arte da cena aplicados a uma escola de São José de Ribamar/MA	19
04	Poliana Monteiro de Sousa e Pedro Albeirice da Rocha – Gamificação na Educação: Uma Revisão Bibliográfica	29
05	Rosa Paula da Cunha e Khellen Cristina Pires Correia Soares – Evasão escolar na Educação Profissional Tecnológica: desafios e implicações no contexto educacional	37
06	Valdenir Castro Bezerra e Eduardo Cezari – Sexualidade infantil: fundamentos teóricos e implicações para a Educação Infantil	43
07	Verónica Diana Cardozo – Como aprender sobre <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> nas aulas de E/LE?	47
08	Verónica Diana Cardozo – Diários pandêmicos: as vozes dos adolescentes no ensino remoto	55
09	Wêller Santos Gonçalves e Otaviano José Pereira – Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e conexões com a Educação 5.0 e a <i>Web 3.0</i> : a emergência de uma ética alternativa à sua desafiadora complexidade	61

O DIÁRIO DE PESQUISA VIRTUAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE

Liliane Lopes Russell Maturana¹

Resumo

O presente artigo possui como objetivo trazer a relevância do diário de pesquisa virtual em Borba (2001) e Barbosa (2007) através do WhatsApp como uma prática pedagógica do cenário contemporâneo, sobretudo no contexto da formação de professores em cursos de graduação. Trata-se de um recorte de um estudo que está sendo desenvolvido com vinte discentes do curso de graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ do Campus Maracanã no contexto da disciplina Trabalho e Conclusão de curso – TCC em Ciências Sociais e Educação. A respectiva proposta foi implementada em um grupo de WhatsApp já existente que possibilitou um espaço de escrita e reflexão a partir das trocas de experiências, compartilhamento de percepções e elaborações narrativas sobre as criticidades que permeiam as tecnologias digitais em rede em Feenberg (2003), Selwyn (2017) entre outros. Nesse sentido, o diário de pesquisa virtual mostrou-se um potente dispositivo para o acolhimento de vozes e fortalecimento de práticas críticas que rompem com leituras romantizadas para práticas mais reflexivas. Para tanto, o estudo insere-se na abordagem complexa em Morin (2015) e multirreferencial em Ardoino (1998) com os cotidianos em Certeau (2012), enfatizando a pluralidade de olhares e a riqueza das experiências formativas. Assim sendo, o artigo evidencia a relevância do diário de pesquisa virtual não somente como recurso metodológico, mas como prática educacional que poderá trazer ressignificações para os processos formativos *‘docentesdiscentes’*.

Palavras-chave: Diário de pesquisa virtual; Formação de professores; Tecnologias digitais em rede.

Abstract

This article aims to highlight the relevance of the virtual research diary, as described by Borba (2001) and Barbosa (2007), through WhatsApp as a pedagogical practice in the contemporary scenario, especially in the context of teacher training in undergraduate courses. It is an excerpt from a study being developed with twenty undergraduate students in Pedagogy at the State University of Rio de Janeiro - UERJ, Maracanã Campus, within the context of the course "Final Project in Social Sciences and Education". The proposal was implemented in an existing WhatsApp group, providing a space for writing and reflection based on the exchange of experiences, sharing of perceptions, and narrative elaborations on the critical aspects of digital network technologies, as discussed by Feenberg (2003), Selwyn (2017), and others. In this sense, the virtual research diary proved to be a powerful tool for welcoming voices and strengthening critical practices that break with romanticized readings, moving towards more reflective practices. Therefore, this study is situated within the complex approach of Morin (2015) and the multi-referential approach of Ardoino (1998), along with the everyday experiences of Certeau (2012), emphasizing the plurality of perspectives and the richness of formative experiences. Thus, the article highlights the relevance of the virtual research diary not only as a methodological resource, but also as an educational practice that can bring new meaning to the formative processes of teachers and students.

Keywords: Virtual research diary; Teacher training; Digital network technologies.

¹ Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais-TICPE – Universidade Estácio de Sá - UNESA. Bolsista pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Atualmente trabalha no atendimento educacional especializado - AEE no funcionalismo público da Secretaria Municipal de Educação na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias-RJ.

Introdução

As tecnologias digitais em rede estão cada vez mais compondo cenários que atravessam a contemporaneidade provocando inquietações e profundas mudanças nos modos cotidianos. E, no campo educacional seus desdobramentos estão cada vez mais visíveis seja na organização do próprio trabalho pedagógico ou até mesmo em sua automação docente como nos leva a refletir Feenberg (2003) e Selwyn (2017). Logo, os impactos tecnológicos não se limitam em seus aspectos técnicos, mas envolvem transformações econômicas, culturais, sociais e ideológicas que se refletem nos cotidianos dentro e fora dos espaços educativos oficiais.

Nesse sentido, a pesquisa e a docência são constantemente desafiadas a passarem por processos de reconfigurações na busca por dispositivos que possam dar sentido às experiências mediadas pelas redes digitais. O diário de pesquisa virtual em Borba (2001) e Barbosa (2007) emerge assim como um lugar privilegiado para registros, trocas de experiências e reflexões para a construção de saberes no revisitar de suas próprias práticas.

O artigo parte dessa perspectiva e tem como propósito enfatizar a relevância das experiências nos usos do diário de pesquisa virtual com os discentes do curso de pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ no campus Maracanã. No último semestre de 2024, os discentes do sétimo período participaram de uma experiência que utilizou o grupo no WhatsApp da disciplina Trabalho de Conclusão de curso – TCC em Ciências Sociais e Educação como lugar de diálogos e construções. Esse recorte buscou refletir sobre a relevância desta prática na contemporaneidade não somente como um dispositivo metodológico, mas como uma possibilidade formativa que integra os cotidianos educativos certorianos às potencialidades das tecnologias digitais em rede através da abordagem metodológica da multirreferencialidade em Ardoino (1998) e complexidade em Morin (2015).

Revisão de Literatura

Tanto o pensamento multirreferencial proposto por Ardoino (1998) e complexo em Morin (2002) compartilham uma fundamental preocupação na recusa da simplificação e fragmentação do conhecimento para uma visão plural e holística. Para Morin (2002):

Temos de mudar de mundo. O universo herdado de Kepler, Galileu, Copérnico, Newton e Laplace era um universo frio, gelado, de esferas celestes, de movimentos perpétuos, de ordem impecável, de medida e de equilíbrio. Temos de trocá-lo por um universo quente, de nuvem ardente, de bolas de fogo, de movimentos irreversíveis, de ordem misturada com a desordem, de gasto, de desperdício e de desequilíbrio. O universo herdado da ciência clássica estava centrado. O novo universo é acêntrico, policêntrico. Morin (2002, p.63)

Nesse viés, o autor compreende o pensamento complexo com o objetivo central em possibilitar conexões entre os elementos. Conexões que não podem compreender o mundo a partir de percepções simplistas que não enxergam a concretização de análises mais profundas devido ao seu isolamento ou linearidade dos fatos. Portanto, “O pensamento complexo é o pensamento capaz de reunir (...), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.” Morin e Le Moigne (2000, p.207).

Tratam-se de condições que fomentaram em Morin, Pena-Vega e Paillard (2004) o conceito de religação dos saberes, advindo da ideia da reconexão dos conhecimentos que sofreram fragmentações pela ciência moderna com a finalidade de ampliar a leitura de mundo, nos remetendo à compreensão de que “uma disciplina não é suficiente para dar conta de todos os problemas tocantes a ela”, uma vez que “ (...) há noções que circulam e, com frequência, atravessam

clandestinamente as fronteiras, sem serem detectadas pelos alfandegueiros.” Morin, Pena-Vega e Paillard (2004, p.24)

Nessa perspectiva, os autores entendem que ao superar esses vieses, chegaremos a uma compreensão holística e interdisciplinar, nos apontando a religação de saberes como algo fundamentalmente importante, para nos fazer elevar o pensamento, entre outras questões, sobre as perspectivas ambientais, sociais, econômicas, políticas e culturais na contemporaneidade.

Por essas razões, Ardoino (1998) entende que ao analisar a realidade como algo multirreferencial e, portanto, multidimensional, poderia inviabilizar reducionismos, trazendo significativas cooperações, cuja intencionalidade poderia favorecer o pensamento plural de abordagens integrativas dos fatos que se desenvolvem sobre as incompletudes do conhecimento e o chão das incertezas, cuja complexidade proposta por Morin (2015) poderia ser interpretada pelo inacabamento frente à construção de saberes como processo reiventado.

É esse interrogar de modo contínuo, na leitura de um cenário complexo que irá refletir o caráter da multirreferencialidade ao admitir às transformações, à mutabilidade e a abertura à novas perspectivas pelo pesquisador.

Através desse elucidar, podemos inferir que o outro ponto de conexão entre a complexidade e a multirreferencialidade consiste nas abordagens sobre os erros e as próprias incertezas como elementos estruturantes.

Morin (2015), nos possibilita inferir que os processos inerentes à construção de conhecimentos, passam por complexidades que percebem o erro como algo favorável por interpretá-los como parte dos encadeamentos cognitivos. Já em Ardoino (1998), temos a revelação de que na multirreferencialidade, a noção consiste na concepção da inexistência de perspectivas imutáveis e absolutas que nos remete à valorização de diferentes abordagens sobre o objeto investigado.

Efetivamente, o caráter incerto, plural e não reducionista que sinalizam os problemas da contemporaneidade como múltiplos e transversais, sujeitos aos erros, como essência transdisciplinar em constante movimento, reforçam os questionamentos sobre as estruturas que compõe as disciplinas cujo isolamento não permite compreensões mais profundas.

Em consequência, Ardoino (1998) sustenta que o pensamento multirreferencial, mais do que pedir, exige que o pesquisador possua experiências de leituras de mundo que possam agregar contribuições significativas entre diferentes áreas. Agregações voltadas para o enriquecimento de análises mais profundas que necessitam de criticidades por meio de interconexões profundas, complexas e incertas.

Nesse contexto multirreferencial e complexo, o diário de pesquisa em Borba (2001) e Barbosa (2007) tem sido reconhecido historicamente como um forte aliado aos processos investigativos à medida que possibilita a sistematização de registros, sentimentos, impressões e reflexões sobre experiências em andamento. Quando transposto para o ambiente virtual, ele passa a agregar dimensões outras, sobretudo ao se inserir em espaços digitais de interações em rede.

Borba (2001, p. 28) nos evidencia que os detalhes relevantes que envolvem o diário de pesquisa como um dispositivo são aqueles que se estabelecem nas relações intrapessoais e interpessoais. De acordo com o autor, o diário de pesquisa:

Consiste em escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa e consigo mesmo, etc. Não menos que três ou quatro dias por semana, anotar um fato marcante, um encontro, uma reflexão, uma leitura, um conflito, um estudo, etc. Ele é mais do

que um diário íntimo, pois nele você expressa, conta sua relação com uma instituição ou várias. É aconselhável batê-lo à máquina (ou digitá-lo). E, também, fazê-lo circular num círculo restrito de pessoas, amigos, etc. Nesta técnica nós temos a dimensão pedagógica. Pode haver também uma troca interindividual desses escritos, e isso cria relações extremamente fortes. É um dispositivo e um processo. Se formar não é instruir... É primeiro refletir, é pensar uma experiência vivida”. Borba (2001, p. 28).

O pensamento propõe a escrita cotidiana como práticas formativas reflexivas para além da simplicidade do registro, pois ao reorganizar os fatos, os encontros e as reflexões, Borba (2001) prioriza o processo da escrita como meio que traz sentido à experiência vivida, favorecendo um processo contínuo de autoformação. A ideia é o compartilhamento de experiências significativas como fortalecimento de vínculos que ampliem perspectivas como uma proposta que ao se aproximar da *‘pesquisaformação’* na valorização de subjetividades como fonte legítima de construção de saberes, acaba por cooperar para a potência das aprendizagens significativas.

Ao não se limitar aos registros individuais, ele pode constituir-se como um dispositivo de cunho coletivo capaz de gerar processos de trocas e construções ressignificadas por diferentes sentidos. Ao possibilitar um lugar de fala que permita aos sujeitos em formação acadêmica expressarem as suas percepções, fomenta um espaço interativo que amplia a noção de autoria, estimulando o engajamento a partir da criação de possibilidades que dialoguem com a coletividade.

No contexto da formação essa prática assume forte relevância, pois o diário de pesquisa virtual se torna um espaço onde as relações *‘docentesdiscentes’*² podem problematizar os seus cotidianos, revisitando suas compreensões na construção de caminhos para práticas outras. No caso da pesquisa em andamento, a utilização de textos críticos sobre as tecnologias digitais em rede atuou como um dispositivo que incentivava a participação na plataforma do WhatsApp, ultrapassando as dimensões técnicas no alcance do plano de formação crítica e reflexiva.

Sob tal perspectiva, o diário de pesquisa, para além de ser um dispositivo, torna-se um processo reflexivo sobre a própria *“experiência vivida”*, oportunizando momentos que oportunizem a formação dos sujeitos a partir de versões ainda mais elaboradas. Por assim dizer, Barbosa (2010, p. 36), compreende que o intuito do diário de pesquisa *“não é usá-lo como instrumento para aprender a esconder nossas implicações”* criando impossibilidades para as manifestações relacionadas aos nossos interesses. Mas, em *“aprender a lidar, a expor, a desdobrar, a jogar com nossas implicações, para que aquilo que produzimos seja uma extensão nossa e vice-versa. Para que tenha sentido”* (p.36). Sentidos outorgados que possam nos fazer pensar sobre as nossas próprias reflexões, percebendo outros pontos de vista que não havíamos obtido anteriormente e, a partir dessa análise, podermos avançar nos conhecimentos em favor da vida e da ciência.

Desse modo, Barbosa; Pinheiro e Nunes (2009), também abordam sobre o diário de pesquisa virtual como uma estratégia que cria possibilidades para a formação dos sujeitos. Por meio das experiências práticas, a partir da utilização do diário de pesquisa virtual, através do curso de mestrado em educação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), ele foi sendo cada vez mais compreendido como um forte aliado na perspectiva da sistematização das informações, especialmente na prática da escrita, reescrevendo ideias e posicionamentos.

Diante desses fatores, os autores propuseram uma discussão que valorizassem a prática dos usos do diário de pesquisa no contexto da educação à distância, a partir dos dados emersos na disciplina *“Educação e tecnologia da informação e comunicação - fundamentos e perspectivas críticas”*, constituindo

² Inspirados nas perspectivas cotidianistas em Alves (2008), adotaremos os usos das expressões *‘espaçostemporais’*, dentre outras junções, com a finalidade de marcarmos os sentidos e a força política das palavras que buscam superar a dicotomização construída no período da ciência moderna.

produções de conhecimentos outras, cujo intuito era levantar reflexões sobre as transformações tecnológicas no cenário educativo contemporâneo.

Segundo os autores,

Ao longo das aulas e pelo modo como foram transcorrendo as atividades programadas pelo curso, fomos nos dando conta de que tínhamos no diário de pesquisa uma estratégia importante como forma de distanciamento e possibilidade reflexiva nas histórias formativas de cada um de nós. Barbosa; Pinheiro e Nunes (2009, p. 163).

Nesse sentido, como resultado, os discentes organizavam o diário de pesquisa virtual como seu “*diário formativo*”, registrando as suas diferentes reações sobre os temas propostos durante as aulas online. É nesse sentido que, “*não se trata de anotar tudo o que eles veem, mas aquilo que lhe faz sentido, que desperta reflexões ou sentimentos (...) aquilo que os angustia e os envolve*” Barbosa (2010, p.55).

Nessa análise, Barbosa (2010, p.73) nos mostra sobre as diferentes situações e momentos em que poderemos recorrer ao diário. De acordo com a sua concepção, quando nos propomos a realizar os registros dos nossos processos formativos no contexto do cenário acadêmico, poderemos utilizar o “*diário de formação*”. Porém, se a intenção for registrar todos os fatores que estejam relacionados com a própria vida cotidiana e as reflexões sobre o vivido, poderemos lançar mão do “*diário pessoal*”. E, se a proposta for registrar os percursos investigativos para o desenvolvimento da pesquisa, teremos assim o “*diário de pesquisa*” com suas vivências, experiências, reflexões e emoções que podem influenciar determinadas escolhas.

Por sua vez, inserido em contextos que intensificam os discursos sobre os usos das tecnologias digitais em rede, o diário de pesquisa virtual pode nos trazer significativas contribuições para problematizarmos os discursos hegemônicos que frequentemente romantizam o teor tecnológico.

Para Feenberg (2010):

(...) as diferenças do modo como os grupos sociais interpretam e usam objetos técnicos não são meramente extrínsecas, mas produzem uma diferença na própria natureza destes objetos. O que o objeto é para os grupos é que, em última instância, vai decidir seu destino e também vai determinar no que se ele se tornará quando for redesenhado e melhorado, com o passar do tempo. Se isto for verdade, então, nós só poderemos entender o desenvolvimento tecnológico a partir somente do estudo da situação sócio-política dos vários grupos envolvidos neste processo Feenberg (2010, p. 8).

O autor destaca a dimensão social das tecnologias indicando que os objetos técnicos não possuem significados neutros, mas sim com sentidos e funções moldadas pelas interpretações e práticas dos grupos sociais que os utilizam. Essa compreensão desconstrói a visão determinista que percebe as tecnologias somente como instrumentos autônomos de progresso, ressaltando que são influenciadas por apropriações, disputas e ressignificações no interior de contextos históricos politizados.

Essa análise torna-se fundamental sobretudo no campo educacional quando as instituições escolares ao adotarem as plataformas digitais não estão se colocando apenas como dispositivos, mas estabelecer práticas que podem tanto reforçar os discursos hegemônicos como mera instrumentalização técnica ou até mesmo a romantização da inovação, quanto ainda criar possibilidades para os usos críticos e emancipatórios. Nessa perspectiva, o que se faz com a tecnologia poderá influenciar diretamente naquilo que ela poderá se tornar no cotidiano pedagógico.

Logo, se a prática docente se limita a reproduzir modelos oferecidos pelas corporações tecnológicas, as tecnologias digitais em rede tendem a se consolidarem como mecanismos de vigilância, controle ou padronização. Entretanto, ao serem incorporadas de maneira crítica, em constante diálogos com a construção dos saberes com os sujeitos, as mesmas podem se transformarem em dispositivos para a colaboração e criação coletiva de conhecimentos.

Portanto, as concepções de Feenberg (2010) sustentam a ideia de que o contexto educativo não pode ser somente consumidor passivo de recursos digitais, mas em assumir papéis ativos de ressignificações no redesenho das próprias tecnologias digitais a partir de usos críticos que nos exigem reconhecer de que não são neutras, mas atravessadas por relações ideológicas de poder como visto em Selwyn (2017). Para este, é na transferência das responsabilidades pedagógicas aos sistemas algorítmicos que se pode esvaziar o papel da criticidade docente pois “quanto mais tarefas de ensino são delegadas às máquinas, menos espaço resta para o julgamento humano e a interação social”. Selwyn (2023, p.13). Processos que tendem a reforçar a mercantilização através da padronização educativa, tornando essencial aprofundar a reflexão crítica sobre a automação de maneira contínua.

Diante do exposto, mais do que a simplicidade dos usos, o diário de pesquisa virtual pode se constituir em oportunidades de reflexões críticas sobre as implicações e as potencialidades da mediação digital em rede no cenário formativo educacional. Dessa maneira, o diário de pesquisa virtual se apresenta não somente como um dispositivo pedagógico, mas uma prática contemporânea que responde às demandas da multirreferencialidade e da complexidade tão presentes na própria estrutura dos cotidianos formativos.

Procedimentos metodológicos

Resulta de um recorte de uma experiência que está sendo realizada em uma pesquisa de doutorado em educação na Universidade Estácio de Sá – UNESA desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O estudo utilizou a abordagem complexa em Morin (2015) e multirreferencial com os cotidianos em Ardoino (1998) buscando compreender as percepções sobre as tecnologias digitais em rede de vinte discentes do sétimo período do curso de graduação em Pedagogia no campus Maracanã. O diário de pesquisa virtual foi implementado através do grupo de WhatsApp da disciplina Trabalho de Conclusão de curso (TCC) em Ciências Sociais e Educação no último semestre do ano de 2024.

Resultados e discussão

O encontro com o diário de pesquisa virtual revelou-se uma experiência acolhedora e repleta de ressignificações para as discentes envolvidas. O grupo no WhatsApp que à princípio destinava-se à discussões próprias da disciplina, transformou-se em um espaço de partilha e colaborações coletivas. Nos quais as discentes puderam registrar impressões, trocas de ideias e construções de sentidos sobre as suas próprias experiências formativas sobre as tecnologias digitais em rede. A natureza virtual do diário favoreceu contínuas interações que permitiram os sujeitos investigados se sentirem à vontade para expressarem suas percepções e questionamentos.

A experiência formativa evidenciou que o uso de dispositivos digitais cotidianos, quando ressignificados criticamente podem criar laços de fortalecimentos e engajamentos que estimulam reflexões de cunho mais profundo. Entre essas reflexões, podemos destacar não somente os benefícios da automação docente propagado pelas grandes corporações tecnológicas como a resolução de tarefas mais burocráticas tais como a correção das atividades e a própria personalização do ensino, mas também os seus malefícios como a precarização docente, a homogeneização do ensino e a possibilidade de desemprego.

O que de certa maneira, desencadeou problematizações outras acerca das tecnologias digitais, sendo perceptível que a prática do diário contribuiu para tensionar compreensões simplistas no favorecimento de discussões pluralizadas e complexas. Movimento que não se deu de forma isolada, mas foi fomentada pelo espaço coletivo de diálogo de vozes em acolhimento e ressonâncias. Assim sendo, o diário de pesquisa virtual acaba por se consolidar como um dispositivo que para além dos limites investigativos, aponta para possibilidades outras no cenário educacional contemporâneo em sua complexidade e multirreferencialidade.

Considerações finais

O presente artigo buscou discutir a relevância crítica do diário de pesquisa virtual como prática pedagógica do cenário contemporâneo, a partir de experiências realizadas com os discentes do curso de graduação em Pedagogia da UERJ/Maracanã sobre as suas percepções referentes aos usos das tecnologias digitais em rede. Os resultados parciais mostraram que o diário de pesquisa, quando inserido em um ambiente digital interativo, pode favorecer o acolhimento, a expressão e a construção coletiva de saberes.

Mais do que um dispositivo metodológico, o diário de pesquisa virtual mostrou-se um espaço formativo que articula os cotidianos educativos às potencialidades tecnológicas sem desconsiderar a necessidade de reflexões críticas. Ao se constituir como prática pedagógica, ele se apresenta como uma possibilidade potente para a formação docente à medida que promova processos de escrita, diálogo e ressignificação das experiências formativas.

Assim sendo, utilizamos o diário de pesquisa virtual por ser um dispositivo de natureza dinâmica que nos permite registrar de maneira contínua acontecimentos relevantes ao longo da investigação. Além disso, a possibilidade de compartilhamento dos pares qualifica o debate e a construção crítica do conhecimento com profundidade e coerência metodológica.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. In: OLIVEIRA, I. B. de; Alves, N. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP & A, p. 24-34, 2008.
- ARDOINO, Jacques. **Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias)**. In: BARBOSA, J.G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 42-49. 1998. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mQcYe> Acesso em: 22 Mar 2025.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O Jornal de Pesquisa e a formação do estudante universitário**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. 27-30 mai. 2007. Vitória, (ES): UFES, 2007.
- _____; PINHEIRO, Leandro da Nobrega; NUNES, Mônica Ferreira. **Diário de pesquisa virtual: uma experiência formativa online**. *Educação e Linguagem*. São Bernardo do Campo, UESP, 2009.
- _____; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo**. Brasília, DF: Liber livro, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FEENBERG, Andrew. **O que é a filosofia da tecnologia?** Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho de 2003, sob o título de "What is philosophy of technology?". Tradução de Agustín Apaza, com revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/oquee.htm> . Acesso em: 5 ago. 2025.

_____. **Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia.** A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, p. 69-95, 2010.

MORIN, Edgar; Le Moigne J-L. **A inteligência da complexidade.** Trad. Nurimar Maia Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____; PENA-VEGA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Diálogo sobre o conhecimento.** Tradução de Maria Alice Araripe Doria; revisão técnica de Cleide R.S. de Almeida, Izabel Petraglia – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia: questões críticas.** In: Ferreira, Giselle M. S.; Rosado, Luiz Alexandre S.; Carvalho, Jaciara de Sá (Orgs.). Educação e tecnologia: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017a. p. 85-102. Disponível em: <https://osf.io/preprints/socarxiv/6hr5b> Acesso em 10 ago 2025.

_____. et al. **Digital Technologies and the Automation of Education - Key Questions and Concerns.** Postdigit Sci Educ 5, 15, v. 24, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/z0v7T> Acesso em: 14 mar 2025.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

INTERSECCIONALIDADE, RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO: EXCLUSÃO SOCIAL E CRIMINALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NEGROS EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL

Mateus Magalhães da Silva³
Maria José de Jesus Alves Cordeiro⁴

Resumo

Este artigo investiga como a interseccionalidade entre raça, classe e território contribui para a exclusão social de adolescentes negros em conflito com a lei no Brasil. Por meio de pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de conteúdo, buscou-se compreender os mecanismos estruturais e simbólicos que intensificam a vulnerabilidade dessa juventude. Os resultados indicam que o racismo estrutural, aliado à pobreza e à segregação territorial, configura um sistema de violências que atravessa a experiência desses adolescentes, limitando seu acesso à cidadania, à educação e às oportunidades profissionais. Observou-se que os estigmas raciais e as práticas institucionais discriminatórias reforçam a criminalização da juventude negra, especialmente nos contextos periféricos. A interseccionalidade se mostrou uma ferramenta analítica potente para revelar as camadas de opressão sobrepostas que marcam essas trajetórias. Apesar das limitações metodológicas, os achados oferecem subsídios importantes para a formulação de políticas públicas mais justas e para o fortalecimento do debate sobre equidade racial e justiça social.

Palavras-chave: Juventude negra; Interseccionalidade; Racismo estrutural; Exclusão social.

Abstract

This article investigates how the intersection of race, class, and territory contributes to the social exclusion of Black adolescents in conflict with the law in Brazil. Through a qualitative study based on literature review and content analysis, the research aimed to understand the structural and symbolic mechanisms that intensify their vulnerability. The findings indicate that structural racism, combined with poverty and territorial segregation, forms a system of violence that shapes the experiences of these youths, restricting their access to citizenship, education, and professional opportunities. Racial stigmas and discriminatory institutional practices reinforce the criminalization of Black youth, especially in marginalized urban areas. Intersectionality emerged as a powerful analytical tool to reveal the overlapping layers of oppression. Despite methodological limitations, the results provide significant insights for developing fairer public policies and advancing the debate on racial equity and social justice.

Keywords: Black youth; Intersectionality; Structural racism; Social exclusion.

Introdução

A população negra brasileira, sobretudo a juventude negra em situação de vulnerabilidade social, enfrenta múltiplas formas de opressão que se entrelaçam e se aprofundam por meio de estruturas históricas e sociais como o racismo, a pobreza e a segregação territorial. Essas estruturas operam de maneira interdependente e têm produzido, ao longo do tempo, processos sistemáticos de exclusão e marginalização. O racismo estrutural no Brasil, ainda que frequentemente naturalizado, mantém práticas de estigmatização e violação de direitos, especialmente nas periferias urbanas, onde

³ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGEDU-UEMS).

⁴ Doutora em Educação - Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CNPq). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), atuando na Graduação em Pedagogia, no Mestrado em Educação e no Mestrado Profissional Ensino em Saúde. Paranaíba/MS, Brasil.

vivem majoritariamente jovens negros. Esses adolescentes enfrentam um cotidiano marcado pela negação simbólica de sua humanidade, pela violência institucional e pela restrição ao acesso pleno a políticas públicas, como educação, saúde e segurança.

Neste contexto, a interseccionalidade entre raça, classe e território torna-se um ponto de partida fundamental para compreender os mecanismos que sustentam as desigualdades sociais enfrentadas pela juventude negra. A literatura aponta que a mera condição de ser negro, aliado à pobreza e ao pertencimento a espaços marginalizados, intensifica a vulnerabilidade de adolescentes negros e negras, afetando diretamente sua trajetória escolar, inserção no mercado de trabalho e expectativas de vida. Ainda que o conceito de adolescência esteja historicamente associado a uma fase de crescimento, experimentação e formação de identidade, para muitos jovens negros essa etapa é vivenciada com dor, exclusão e estigmatização, em razão dos marcadores sociais que carregam.

Diante disso, o presente estudo propõe-se a investigar como se articulam os processos de exclusão social e racial vivenciados por adolescentes negros em conflito com a lei, considerando o papel das instituições públicas e o peso simbólico das representações sociais sobre esses jovens. O objetivo geral é analisar de que modo a interseccionalidade entre raça, classe e território contribui para a construção de trajetórias marcadas por violências simbólicas e institucionais. Especificamente, busca-se: compreender os mecanismos de racialização que operam na sociedade brasileira; identificar práticas institucionais que reproduzem desigualdades; e refletir sobre os desafios enfrentados por esses adolescentes no acesso a direitos básicos.

A relevância do estudo reside na urgência de compreender e enfrentar as dinâmicas do racismo estrutural que afetam a juventude negra, especialmente no contexto das políticas socioeducativas e do sistema de justiça. Ao dar visibilidade a essas experiências, pretende-se contribuir com o debate acadêmico e com a construção de estratégias que possibilitem uma atuação mais justa e igualitária por parte do Estado e da sociedade.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de autores que discutem os conceitos de racismo estrutural, interseccionalidade, exclusão social e juventude negra. A abordagem adota uma perspectiva crítica e interseccional, buscando identificar os atravessamentos que moldam a experiência desses adolescentes e problematizar as estruturas sociais que sustentam a desigualdade racial no Brasil.

Caminhos teórico-metodológicos percorridos

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, com enfoque descritivo e analítico, cujo objetivo principal foi compreender, a partir de uma abordagem crítica e interseccional, os mecanismos sociais, institucionais e simbólicos que contribuem para a exclusão e marginalização de adolescentes negros em conflito com a lei no Brasil. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em aprofundar a análise das experiências sociais e das representações culturais que moldam a vivência desses sujeitos, permitindo uma leitura mais sensível e interpretativa da realidade.

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de referenciais teóricos contemporâneos que discutem temas como racismo estrutural, interseccionalidade, juventude negra, desigualdade social e institucionalização da violência. Os autores selecionados para compor o referencial teórico – como Akotirene (2019), Vinuto (2024), Costa (2024), Silva e Diogo (2023), entre outros – foram escolhidos por sua relevância na produção acadêmica sobre relações raciais, sociologia da juventude, políticas públicas e direitos humanos.

A coleta de dados foi realizada por meio da seleção criteriosa de publicações acadêmicas disponíveis em repositórios digitais, bases de dados indexadas (SciELO, CAPES, Google Scholar), dissertações, artigos científicos e relatórios institucionais. Os critérios de inclusão envolveram

produções publicadas entre os anos de 2019 e 2025, que tratassem especificamente de adolescentes negros, medidas socioeducativas, racismo estrutural ou interseccionalidade. Textos que não dialogassem com o recorte teórico-metodológico da pesquisa foram excluídos.

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo conforme proposta por Bardin, que permite examinar de forma sistemática e aprofundada os significados comunicados nos textos. Essa técnica visa proporcionar maior clareza na interpretação das mensagens, favorecendo a organização dos dados em categorias e temas relevantes. O processo analítico seguiu as etapas clássicas descritas pela autora: pré-análise, exploração do material, codificação e categorização, finalizando com a produção de inferências (Bardin, 1977).

É importante destacar que a presente pesquisa apresenta limitações inerentes ao seu caráter bibliográfico. A ausência de entrevistas ou observações diretas impede a captação de relatos em primeira pessoa, o que poderia enriquecer a análise com dados empíricos mais subjetivos. Ainda assim, entende-se que a fundamentação teórica utilizada oferece subsídios suficientes para refletir sobre a problemática central do estudo.

Do ponto de vista ético, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Contudo, todos os autores e obras utilizados foram devidamente referenciados, respeitando-se os direitos autorais e a integridade intelectual das fontes.

A metodologia escolhida mostrou-se adequada aos objetivos propostos, permitindo uma análise crítica das desigualdades enfrentadas por adolescentes negros em contextos de vulnerabilidade. Com base nessa abordagem, foi possível demonstrar como a interseccionalidade entre raça, classe e território opera como eixo estruturante das experiências de exclusão, discriminação e violação de direitos.

Revisão de literatura, discussão e resultados

A articulação entre classe social e raça é um dos principais fatores que explicam a marginalização da população negra no Brasil. A interseccionalidade entre esses dois marcadores – sobretudo quando se trata da população negra, composta por pessoas pretas e pardas – revela-se como eixo central para a compreensão das desigualdades sociais. Tal perspectiva permite uma análise mais sistematizada da realidade, pois fornece um aparato teórico e metodológico capaz de evidenciar a indissociabilidade entre estruturas como racismo e capitalismo. Embora a autora também discorra sobre o cisheteropatriarcado como marcador de gênero, essa dimensão não será objeto deste estudo, a fim de delimitar melhor o recorte temático e o foco da pesquisa (Akotirene, 2019).

O conceito de “raça” foi historicamente construído com o objetivo de justificar a exploração, a segregação e a perpetuação da desigualdade social. Apesar de inexistente sob o ponto de vista biológico, foi empregado para diferenciar colonizadores europeus de povos colonizados, como indígenas e africanos. A racialização serviu como estratégia de dominação, associando os considerados “inferiores” à ignorância e à ausência de bens e tecnologias. Essa lógica permanece presente nas sociedades contemporâneas, especialmente nos contextos latino-americanos (Costa, 2024).

O racismo atua como mecanismo de exclusão social ao marginalizar grupos racializados historicamente. Mesmo quando velado, está presente nas práticas cotidianas e normas sociais, revelando-se estrutural, por sustentar a organização política e econômica da sociedade. No Brasil, esse processo culminou em uma política de branqueamento que incentivava a miscigenação como forma de “melhorar” a população. Muitos negros, diante dessa pressão simbólica, abandonaram práticas culturais e identitárias para se adequar aos padrões impostos. Todavia, tal política falhou em

seu intento de embranquecer totalmente a população, contribuindo para o reforço da hierarquização racial entre brancos e negros, perpetuando estigmas e desigualdades (Costa, 2024).

Estudos demonstram que adolescentes negros recebem tratamento mais rigoroso nas unidades socioeducativas quando comparados a adolescentes brancos. Essa diferenciação se dá a partir de uma percepção social que associa a negritude à criminalidade, caracterizando o racismo estrutural. Essa estrutura de exclusão opera tanto no plano físico – pela segregação geográfica das periferias – quanto no simbólico – pela estigmatização do corpo negro como perigoso. Ainda que a escravidão tenha sido formalmente abolida, as dinâmicas sociais continuam reproduzindo os mesmos padrões de dominação e vigilância, legitimando práticas segregacionistas como naturais (Vinuto, 2024).

O racismo velado também se manifesta quando há negação institucional de práticas discriminatórias. Em determinadas unidades socioeducativas da Região Sudeste, agentes públicos negam a existência de racismo contra adolescentes negros, embora pesquisas qualitativas revelem o contrário. Essa negação configura o chamado racismo por denegação, que recusa admitir o racismo ao mesmo tempo em que o reproduz nas práticas sociais e nos estereótipos. A ausência de responsabilização histórica pelo período escravocrata contribui para a manutenção de uma “neurose cultural”, em que se afirma uma falsa igualdade, mas se reforçam desigualdades. Nesse cenário, adolescentes negros enfrentam mais obstáculos para acessar o ensino superior e oportunidades de trabalho qualificadas, em comparação com adolescentes brancos de classes média e alta (Valentim; Souza, 2020).

A análise da desigualdade social no Brasil exige uma abordagem que vá além da dimensão econômica, pois o fator racial também exerce papel determinante na exclusão de parcelas significativas da população. Por esse motivo, torna-se essencial considerar a interseccionalidade entre classe e raça, uma vez que a combinação desses elementos acarreta violências específicas e contextos de vulnerabilidade. Historicamente, a população negra tem sido inferiorizada tanto por sua cor de pele quanto por suas expressões culturais de origem africana e crioula, sendo frequentemente associada a estigmas como “delinquente” ou “jovem infrator” (Silva; Diogo, 2023).

Adolescentes negros enfrentam múltiplas formas de agressões racistas, sejam elas explícitas ou sutis, o que pode ocasionar impactos negativos tanto no aspecto psicológico quanto no físico. Essas experiências de violência resultam em processos de desvalorização e exclusão social, dificultando o acesso a boas oportunidades educacionais e profissionais. Muitas vezes, resta a esses jovens apenas ocupações subalternas. Assim, a fase da adolescência, que deveria ser marcada por descobertas e desenvolvimento pessoal, torna-se, para o jovem negro em condição de pobreza, um período de dor e estigmatização, refletindo as desigualdades raciais e sociais que os atravessam (Santos et al., 2024).

O acesso aos melhores postos de trabalho no sistema capitalista revela-se desigual, pois fatores como raça, gênero, idade e localização residencial influenciam diretamente nas oportunidades oferecidas. Jovens que vivem em regiões periféricas, por exemplo, enfrentam desvantagens em relação àqueles que residem em bairros nobres. A pobreza, aliada à condição racial, impacta diretamente no modo como os indivíduos são percebidos e inseridos na coletividade. Dessa forma, a juventude negra vivencia essa etapa da vida de forma distinta, marcada por exclusões sociais, enquanto os jovens brancos tendem a experimentar condições mais favoráveis (Valentim; Souza, 2020; Silva, 2024).

Nesse contexto, a interseccionalidade se apresenta como ferramenta teórica fundamental para compreender as múltiplas violências e vulnerabilidades simbólicas que atingem adolescentes negros em contextos periféricos. Fatores como racismo, heteronormatividade, colonialismo e desigualdade de classe não atuam isoladamente, mas em conjunto, produzindo opressões que se

sobrepõem. Quando um adolescente reúne características como ser negro, pobre e homossexual, a intensidade das opressões tende a se multiplicar, agravando ainda mais sua condição social (Silva et al., 2024).

A desigualdade social brasileira está profundamente enraizada no racismo, seja ele estrutural ou institucional, e manifesta-se principalmente por meio da cor da pele. A população negra é a mais afetada pela pobreza e pelas condições precárias de vida, pois esse sistema desigual é racialmente orientado. A interseção entre raça e pobreza empurra a maioria dos negros para áreas periféricas desprovidas de infraestrutura básica, como escolas, postos de saúde, saneamento e segurança. Assim, adolescentes negros moradores de periferias enfrentam desvantagens significativas no acesso à educação de qualidade, ao mercado de trabalho e à melhoria de vida. Os marcadores sociais de raça, território e idade são cruciais para compreender a reprodução das desigualdades sociais e os mecanismos de poder que a sustentam (Lima, 2023).

A violência dirigida à população negra deve ser compreendida a partir da articulação entre diversos marcadores sociais, como raça, pobreza e território. Quando esses fatores se somam, aumentam consideravelmente as chances de um indivíduo negro ser alvo de diferentes formas de violência, tanto aquelas explícitas e físicas quanto aquelas silenciosas e simbólicas. Um exemplo dessa violência velada é a recusa disfarçada em processos seletivos, quando se informa que a vaga já foi preenchida, sem justificativas claras. Além disso, a presença do racismo estrutural nas instituições públicas, especialmente nas forças policiais, evidencia como essas práticas estão enraizadas na sociedade. Dessa forma, o racismo, quando aliado à pobreza e à territorialização da exclusão, constitui um mecanismo central na produção da marginalização da população negra, sendo reproduzido de maneira inconsciente e cultural na sociedade brasileira (Silva et al., 2024).

A população negra no Brasil enfrenta diversas formas de violência, muitas das quais decorrem da dificuldade que parte da sociedade tem em reconhecer plenamente sua humanidade. A imagem social construída em torno do ideal de pessoa se ancora na figura branca, o que marginaliza e inferioriza os corpos negros. Essa desvalorização resulta na legitimação de práticas de violência, injustiça e até mesmo morte, pois o corpo negro é tratado como se valesse menos. A violência contra pessoas negras, portanto, está intrinsecamente relacionada à maneira como a sociedade as percebe: como menos humanas e dignas de direitos (Silva et al., 2024).

Considerações finais

Este estudo partiu do objetivo de compreender como se articulam os processos de exclusão social e racial vivenciados por adolescentes negros em conflito com a lei, considerando a interseccionalidade entre raça, classe e território. A análise evidenciou que esses marcadores sociais operam de forma entrelaçada na produção das desigualdades, reforçando dinâmicas históricas de marginalização e vulnerabilidade social que afetam a juventude negra brasileira.

Os resultados demonstraram que o racismo estrutural, presente tanto nas práticas institucionais quanto nas representações simbólicas, constitui um dos principais mecanismos de exclusão. A condição de ser jovem, negro e morador de periferia intensifica o risco de estigmatização, violência e restrição de direitos, o que compromete o acesso desses adolescentes a oportunidades educacionais, profissionais e de cidadania plena. A interseccionalidade mostrou-se um recurso teórico eficaz para revelar a complexidade das opressões vividas por essa população, permitindo uma leitura crítica dos efeitos cumulativos da desigualdade racial, social e territorial.

A pesquisa bibliográfica possibilitou responder ao problema proposto, demonstrando como os dispositivos institucionais e as construções sociais reforçam a criminalização da juventude negra, ainda que as limitações metodológicas — como a ausência de dados empíricos diretos — tenham

restringido a captação das vozes desses sujeitos em primeira pessoa. Ainda assim, os dados analisados permitiram uma reflexão consistente sobre os mecanismos de reprodução da exclusão.

Os achados deste trabalho têm implicações relevantes tanto para o campo acadêmico quanto para a formulação de políticas públicas. Ao evidenciar a naturalização do racismo e suas consequências, reforça-se a urgência de ações concretas voltadas à promoção da equidade racial e à reformulação das práticas institucionais que operam de maneira excludente. A compreensão crítica das dinâmicas de opressão pode contribuir para o fortalecimento de políticas socioeducativas mais sensíveis às especificidades da juventude negra.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, de modo a incorporar suas narrativas, percepções e resistências. Também seria relevante aprofundar a análise sobre como gênero e sexualidade se interseccionam com raça e classe na experiência desses jovens.

Por fim, esta pesquisa contribui ao ampliar o debate sobre juventude negra, interseccionalidade e racismo estrutural, reafirmando a importância de compreender a adolescência como um período profundamente marcado por disputas simbólicas e institucionais. Ao visibilizar as estruturas que sustentam a exclusão, este trabalho reforça a necessidade de ações transformadoras e emancipadoras que garantam a esses adolescentes o direito de existir com dignidade.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. 113 p. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_\(Feminismos_Plurais\)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_(Feminismos_Plurais)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359). Acesso em: 30 maio 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- COSTA, Mikaelly Gomes da. **O RACISMO ESTRUTURAL E SEU IMPACTO NA VIDA DE JOVENS E ADOLESCENTES NEGROS: a necessidade de um direito antidiscriminatório no brasil**. 2024. 124 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/79494/1/2024_tcc_mgcosta.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.
- LIMA, Gisele Maria de Brito. **INTERSECCIONALIDADE DE RAÇA/COR, GÊNERO E CLASSE SOCIAL EM ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE JUVENIL E RELAÇÕES AFETIVAS DE MENINAS NEGRAS DE UM BAIRRO POPULAR DE SALVADOR BA**. 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde Coletiva, Condições de Vida, Situação de Saúde e Práticas de Cuidado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Cap. 3. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/f111e8ab-32a348ac-af8b-bf928bf9b2fd/content>. Acesso em: 2 maio 2025.
- SANTOS, Iraneide Nascimento dos; BLACK, Taciana Lima de Paula; SILVA, Kalina Vanderlei; SANTOS, Carolina da Franca Bandeira Ferreira. **O racismo estrutural e seu impacto na saúde do adolescente afrodescendente brasileiro**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 34, p. 1-23, 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-7331202434025pt>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/9CFf4t8LsckS8nsh9dmKLHb/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2025.
- SILVA, Antonia Elenizia da; DIOGO, Ivan Jeferson Sampaio. **Jovens negros em conflitos com a lei: uma revisão bibliográfica sob o olhar da assistência social**. Zenodo, Minas, v. 45, n. 3, p. 70-92, 1 dez. 2023. Zenodo. <http://dx.doi.org/10.5281/ZENODO.10246026>. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4191/pdf. Acesso em: 2 maio 2025.
- SILVA, Erlayne Beatriz Félix de Lima; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; COSTA, Cibele Soares da Silva. **Trajetórias de jovens pelas políticas sociais: garantia ou violação de direitos?**. Psicologia USP, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 1-9, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103->

6564e170117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/yzxq3pTMmgrJPtwsnGFbVwB/>. Acesso em: 2 maio 2025.

SILVA, Maria Edna Bezerra; ANUCIAÇÃO, Diana; TRAD, Leny Alves Bonfim. **Violência e vulnerabilização**: o cotidiano de jovens negros e negras em periferias de duas capitais brasileiras. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 1-10, 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232024293.04402023>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/vZZ9nHQCn9vYtYxnzV5kYML/>. Acesso em: 2 maio 2025.

VALENTIM, Silvani Santos; SOUZA, Andréia Carvalho de. **Jovens negras periféricas**: afloradas interseccionalidades de raça e gênero. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 23-37, 13 set. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2020.49743>. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49743>. Acesso em: 2 maio 2025.

VINUTO, Juliana. **“Sementes do mal”**: essencialização e agência na sustentação do racismo em unidades socioeducativas do Rio de Janeiro. Tempo Social, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 123-145, 19 ago. 2024. Universidade de São Paulo. Agência de Bibliotecas e Coleções Digitais. <http://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2024.221036>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/W36CRJ6c5LJHr5kmY7jJHdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2025.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO: PERSONAGENS, ROTEIROS E VÍDEOS CRIATIVOS NA ARTE DA CENA APLICADOS A UMA ESCOLA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR/MA

Meiriluce Portela Teles Carvalho⁵

João Batista Bottentuit Júnior⁶

Resumo

A Inteligência Artificial (IA) é um recurso que possibilita uma ampla gama de opções criativas e organizacionais, capazes de contribuir com o aprendizado a partir da implementação de inovações na aplicação dos conhecimentos e práticas pedagógicas. Neste sentido, surgiu a seguinte questão problema: quais as contribuições da IA para a criação de personagens, roteiros e vídeos criativos? O objetivo dessa pesquisa foi compreender os alcances da IA para a criação de personagens, roteiros e vídeos na arte da cena. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, com um caráter exploratório-descritivo, com uma abordagem quanti-qualitativa, a partir de pesquisas bibliográficas em livros e artigos de periódicos. Neste estudo, foram realizadas atividades, envolvendo arte e tecnologia de IA durante as aulas de Arte/Teatro, nas quais foram coletados dados como forma de substanciar a presente pesquisa. O público participante foi composto por educandos do curso “Programação de Jogos Digitais” do campus IFMA/São José de Ribamar. Os instrumentos de coleta foram: questionários aplicados via Google Forms, e as produções realizadas pelos estudantes. De acordo com a análise dos resultados, percebeu-se que os alcances foram positivos em relação à recepção dos educandos e ao emprego das ferramentas Meta IA, ChatGPT, Leonardo.AI, Artbreeder, Midjourney, Luzia e Imagine, verificando-se ainda a existências de educandos mais afeitos aos processos criativos tradicionais e outros que se identificaram com as tecnologias de IA. Nesta perspectiva, percebeu-se que a integração dessas possibilidades pode oportunizar aos educandos, aprendizagens significativas e potencializadoras da sensibilidade e criatividade dos envolvidos.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação. Arte da Cena.

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is a resource that enables a wide range of creative and organizational options, capable of contributing to learning through the implementation of innovations in the application of pedagogical knowledge and practices. In this sense, the following problem question arose: what are the contributions of AI to the creation of characters, scripts, and creative videos? The objective of this research was to understand the scope of AI for the creation of characters, scripts, and videos in the performing arts. The methodology adopted was action research, with an exploratory-descriptive character and a quantitative-qualitative approach, based on bibliographic research in books and journal articles. In this study, activities involving art and AI technology were carried out during Art/Theater classes, in which data was collected to substantiate this research. The participating audience consisted of students from the “Digital Game Programming” course at the IFMA/São José de Ribamar campus. The collection instruments were: questionnaires applied via Google Forms, and the students' productions. According to the analysis of the results, it was noticed that the outcomes were positive in relation to the students' reception and use of the tools Meta AI, ChatGPT, Leonardo.AI, Artbreeder, Midjourney, Luzia, and Imagine. It was also verified that some students were more accustomed to traditional creative processes, while others identified with AI technologies. From this perspective, it was noticed that the integration of these possibilities can provide students with meaningful learning experiences that enhance the sensitivity and creativity of those involved.

Keywords: Artificial Intelligence. Education. Art of the Scene.

⁵ Mestra em Arte/UFMA pelo programa PROFARTES. Professora EBTI de ARTE, desenvolve atividades como Professora. Atua como Coordenadora do Curso de Redes de Computadores Subsequente. Professora na modalidade EAD Universidade Federal do Maranhão/ UFMA.

⁶ Doutor em Ciências da Educação com área de especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho. Professor Associado IV da Universidade Federal do Maranhão, atuando na Coordenação de Pedagogia. Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado e Doutorado - Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional). Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE). Membro do comitê científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) desde 2012. Avaliador de cursos de graduação presenciais e a distância do MEC/INEP.

Introdução

As tecnologias de inteligência artificial (IA) encontram-se num contexto histórico de maior socialização da vida humana. Esses processos tecnológicos com a IA podem contribuir em diversas demandas cotidianas, como por exemplo nas tomadas de decisões, manuseio de máquinas, na produção da escrita, entre outras possibilidades. Grande parte dessas ocorrências são fruto do acesso aos meios digitais, com a popularização dos *smartphones*, utilizados para os mais variados fins. Num momento como este, discute-se a presença destes instrumentos dentro e fora das escolas, ponderando seus efeitos positivos e negativos no desenvolvimento desses indivíduos.

Embora o uso de celulares no contexto educacional seja um ponto controvertido, seu uso, quando adequado às necessidades de ensino, pode ser bastante enriquecedor no que diz respeito ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. O uso supervisionado e orientado das tecnologias pelos professores, amplia a inserção do ensino em ambiente virtual e possibilita novas formas, mais rápidas e interessantes para os educandos, que estão sempre em busca de variações da rotina clássica escolar. Tais novidades podem aprimorar os impulsos criativos, fomentando novas maneiras de apresentar as atividades e de potencializar as aprendizagens no ambiente escolar.

O uso de dispositivos móveis na educação por parte dos educandos cresceu consideravelmente a partir do período pandêmico. Isto por conta da necessidade de realização das tarefas escolares e pelo fato desses aparelhos serem multifuncionais, verdadeiros computadores de bolso que possibilitam a produção de textos, registro e edição de imagens, gravação de áudio e vídeo, e outras funcionalidades. O computador por sua vez, possui uma estrutura mais complexa que a do celular, oferecendo um leque maior de funções, entre as quais, a potencialização do uso da IA. Assim, tanto o celular quanto o computador constituem-se como máquinas indispensáveis para os educandos. Em relação ao uso do celular e outros aparelhos eletrônicos na escola, é importante destacar a recente Lei 15.100/25, que trata do uso restrito desse dispositivo a situações específicas que estejam ligadas a um caráter pedagógico.

A sociedade atual está imersa em contextos digitais e encontra-se em meio à necessidade cada vez maior de integração dessas tecnologias com a educação. Entre as possibilidades de uso dessas ferramentas, destacam-se os aplicativos da IA. Refletindo sobre as implicações desse uso surgiu o problema de pesquisa: Quais as contribuições da IA para a criação de personagens, roteiros e vídeos criativos na arte da cena? O objetivo geral da pesquisa foi compreender os alcances da IA para a criação de personagens, roteiros e vídeos na arte da cena, a partir das inovações apresentadas pelas diversas plataformas disponíveis (Meta IA, ChatGPT, Leonardo.ai, Artbreeder, Midjourney, Luzia e Imagine). Para tanto, os objetivos específicos foram: entender o papel da IA enquanto ferramenta pedagógica e criativa no ensino da Arte; articular Arte e tecnologias da IA com vistas à promoção de saberes e fazeres na arte da cena, analisar as contribuições da IA para o desenvolvimento de processos crítico-reflexivos de ensino-aprendizagem com a arte da cena.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de atividades que articulassem o uso de IA com as aulas de Arte/Teatro com uma turma de 38 alunos do primeiro ano do curso de “Programação em Jogos Digitais”, no Ensino Médio Integrado (EMI) do campus IFMA de São José de Ribamar, no primeiro semestre de 2025. Para tanto, devolveu-se processo de criação e formação de conhecimentos interdisciplinares. A partir dessa experiência, sentiu-se a necessidade de produzir e compartilhar os seus alcances na forma do presente artigo.

A metodologia adotada foi construída a partir de pesquisa bibliográfica para analisar a literatura contemporânea sobre o tema a partir de publicações em artigos, periódicos, teses, dissertações, legislação e outras fontes escritas; desenvolvida por meio do método de pesquisa-ação em campo, que segundo Thiollent (2022), trata-se de um percurso metodológico de estudo que diz respeito a uma interferência social da realidade e da vida dos sujeitos envolvidos, constituindo-se em

movimento interativo pautado nos atos de planejar, agir, avaliar e replanejar, com caráter exploratório, com abordagem quanti-qualitativa (mista), que para Sampieri, Collado e Lúcio (2013), se refere à amalgama entre os métodos quantitativo e qualitativo em um mesmo estudo, visando observar de modo mais detalhado o que se está investigando. Para os autores supracitados, esta combinação de abordagens torna a investigação mais sólida e objetiva, aproveitando o que há de melhor para chegar a resultados mais consistentes.

Nesse sentido, entre os meses de fevereiro e abril de 2025, foi realizada uma atividade na qual os estudantes deveriam utilizar sua criatividade para criar personagens a partir de *prompts* em plataformas de IA, e posteriormente trocar ideias com colegas da sala para a elaboração de roteiros criativos, como forma de incentivá-los para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto, que teve como resultado a produção de um vídeo. Para a coleta e análise dos dados foram utilizados formulários *GoogleForms* e na plataforma *Google Classroom*. Por fim, concluiu-se que as contribuições da IA foram enriquecedoras para a criação de personagens, roteiros e vídeos criativos na arte da cena, ao passo em que ampliam as possibilidades de execução das ideias e projetos criativos dos educandos, sob supervisão de um educador capacitado.

IA como ferramenta pedagógica e criativa no ensino de arte

A inteligência artificial surge como um ramo da ciência da computação, construído a partir da interdisciplinaridade entre áreas tradicionais da tecnologia com outras áreas do conhecimento, ligadas à linguagem, filosofia, matemática, psicologia e outras engenharias. Seu surgimento se dá no início do século XX, tendo como um de seus precursores Alan Turing, matemático que, em 1950, propôs um teste para verificar a inteligência de máquinas. Neste teste, um humano realiza perguntas para uma máquina, objetivando descobrir qual a sua capacidade de interagir com seres humanos ao responder o questionamento apresentado, e, caso a máquina consiga oferecer a resposta correta, ela estará aprovada (Santo; Sales; Ottoni, 2025).

Este modelo de teste serviu de base para a construção das atuais IA generativas, como por exemplo, o popular *ChatGPT*. Neste modelo de sistema, uma pergunta, comando ou descrição é adicionado num espaço (*prompt*) do sistema, o qual irá gerar uma resposta em texto ou outro formato multimídia, como vídeos ou imagens, de acordo com o modelo solicitado pelo usuário. Tal mecanismo ofereceu a facilidade de executar tarefas que, anteriormente, eram dispendiosas em relação a tempo, a partir de um sistema digital acessível, gratuito, dotado de uma *interface* intuitiva, que o torna de fácil manuseio (Santaella, 2023).

Esta tecnologia permite maior maleabilidade no ensino-aprendizagem em relação à personalização e às dinâmicas criativas, possibilitando acesso rápido a ferramentas de criação e a maneiras simples de dar forma ao que fora idealizado no processo criativo (Melo; Guerra e Silva, 2024). Assim sendo, a inserção de tecnologias da IA no contexto do ensino pode oportunizar o aprimoramento das atividades e potencializar a inclusão digital, capacitando os educandos o desenvolvimento de suas competências em diferentes áreas (Porto; Santos e Bottentuit Jr. 2024).

Torna-se, então, importante mencionar a portaria do MCTI nº 4.617, de 6 de abril de 2021, que estabelece a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA) no que diz respeito aos “princípios, objetivos, uso e desenvolvimento de ações relacionadas ao tema” (Marcom; Porto, 2023, p. 232). Nesse sentido, normatizando os usos e competências da IA tanto na educação quanto fora dela. Vale ressaltar a emissão da portaria MCTI nº 4.979, de 13.07.2021 que versa sobre a contribuição da elaboração de princípios éticos para o uso de IA de maneira responsável, respeitando os direitos humanos, da diversidade, bem como dos valores democráticos.

Ademais, também entram como fatores relevantes na construção do aprendizado por meio da máquina as formas de organização e acesso ao conhecimento, que podem ou não estar sob controle de interesses de terceiros, sejam eles empresas privadas ou agentes governamentais. Portanto, é imprescindível que haja o incentivo à construção de um software livre, universal e gratuito, embora este seja um ideal utópico. Contudo, “a questão essencial nunca é sobre os instrumentos, é sempre sobre o sentido da mudança” (Nóvoa, 2020, p.4) e uma perspectiva de cuidado e valorização do humano.

Dessa forma, é importante reforçar o papel do profissional educador como alguém capaz de fomentar a aplicação ética da tecnologia disponível, de modo que seja estimulado o raciocínio crítico nos educandos ao utilizarem a IA. Assim, aprimorando suas habilidades metacognitivas e a sua autonomia em sala de aula e fora dos muros da escola. A ética, portanto, surge como elemento indispensável, impondo que quem utilize as ferramentas possa, “antes de tudo, informar-se, conhecer, experimentar e avaliar para melhor agir” (Santaella, 2023, p. 22).

Tendo refletido todos estes elementos, é possível considerar que a IA pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem ao condensar informações de uma maneira rápida e, geralmente, de fácil compreensão, extraindo resultados significativos. Nessa conjuntura, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de produção de conhecimentos, podendo promover processos educativos dinâmicos e interativos, dotados de adaptabilidade para acolher os mais variados grupos de educandos.

O ensino de Arte tem por objetivo ampliar o potencial sensível e crítico dos educandos. Desse modo, integrá-lo às tecnologias coaduna com a premissa de uma formação crítico-reflexiva preconizada por todas as normativas que versam sobre a educação como um direito de ampliação de vocabulário, desenvolvimento da criticidade, criatividade, protagonismo, autonomia, enfim, nos moldes do pensamento humanista assim como, em conformidade com o contexto digital vigente. Tendo em vista a otimização dessa das áreas: ensino de Arte e tecnologias é importante que sejam utilizados novos métodos de ensino, como por exemplo, o STEAM – do inglês “Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematic”, que integra a Arte aos conhecimentos das disciplinas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, buscando promover um maior engajamento entre o ensino e a aprendizagem (Gobira; Camilo, 2023).

Conforme os autores supracitados, a IA pode ser incluída no currículo educacional como uma disciplina independente e obrigatória, a ser conectada a partir da interdisciplinaridade com vários outros cursos que a complementam, como aqueles relacionados tanto ao processo criativo (como Artes e Design, por exemplo) quanto aos relacionados às ciências tecnológicas mais direcionadas à programação e a computação. Esta junção de aprendizados promove as potencialidades dos educandos. Sobre essa articulação a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) reconhece que a contextualização do ensino de Arte com a tecnologia pode, potencialmente, incentivar os educandos a conhecerem e expandir a utilização das tecnologias digitais que vão surgindo. Uma vez que o entrelaçamento dialógico entre essas áreas pode contribuir para a ampliação da criticidade, da responsabilidade e da ética em seus processos educativos e pessoais, pois possibilitam reflexões capazes de modificar sua relação consigo próprio e com o mundo.

O ato de ensinar por meio da Arte pode oportunizar uma formação para além de uma sensibilização estética, alcançando, entre outros os eixos, aspectos políticos e éticos no sentido de cidadania plena a partir de seu campo de significados, o que, conseqüentemente, gera um grande impacto direto no senso crítico dos educandos e professores. Dessa forma, possibilita que eles interajam com o mundo exterior pautados em diferenças significativas em sua visão e de seu meio social, favorecendo o entendimento daquilo que lhes é complexo, diverso e desafiador em relação àquilo que lhe é peculiar. Nessa conjuntura, oportunizando experiências de reflexão e criticidade em torno da diversidade de culturas.

Não obstante, para haja a integração entre ensino de Arte e tecnologias na educação é preciso que os professores adquiram para além da compreensão quanto as ferramentas tecnológicas, a compreensão crítica da arte enquanto uma das funções a serem aplicadas no processo educativo, fugindo dos moldes engessados tradicionais (Barbosa, 2018) e assim, singrando os mares contemporâneos da era digital.

Arte e IA para a promoção de saberes e fazeres na arte da cena

A educação é um processo de construção e reconstrução marcado por entre outras coisas, conteúdos, objetivos, estratégias para atingi-los. Entre o que se quer alcançar, e o que de fato se atinge, existem muitas possibilidades. Fatores como flexibilidade em relação ao planejado, adequação frente a aprendizagens ainda não desenvolvidas pelos educandos ou pelos educadores, além de outras situações, que fazem parte dessa jornada um caminho cheio de inquietações e de surpresas.

Desse modo, o objeto do aprendizado e a capacidade de absorção de informações daqueles que estão aprendendo, será ainda mais ampliado se for dotada de curiosidade durante este processo. Assim, aquilo que antes parecia complexo pode tornar-se fluido durante o processo, e novas perguntas e respostas transformam-se em aprendizado. Pois, é a partir da crítica que o aprendizado se expande (Freire, 2011). A esse respeito Dewey (2011), afirma que a educação é um processo que renova a experiência e seus significados, fazendo com que os educandos não precisem ser apenas armazenadores de informações, mas que possam, a partir de suas vivências, construir conhecimentos de maneira contínua, para interagir com o ambiente ao seu redor a partir de suas ideias, emoções e do exercício do pensamento crítico-reflexivo.

A construção do conhecimento humano se dá por etapas, que envolvem procedimentos rigorosos de teorização, teste de hipóteses, coleta de dados, análise, interpretação e avaliação cuidadosa. Nesses termos, por enquanto a Inteligência Artificial é incapaz de, concretamente, produzir conhecimento, pois não possui capacidade de pensamento independente (Sampaio, 2024), necessitando que haja interferência humana. Esta característica não necessariamente se torna um empecilho às propostas de resolução de problemas ou ao desenvolvimento de atividades criativas, já que o usuário, ao aplicar corretamente suas formulações no uso do sistema, vai auxiliar a IA a encontrar múltiplas possibilidades de respostas e soluções adequadas a cada situação.

No entanto, apesar das inúmeras possibilidades e vantagens apresentadas, muitos professores apresentam resistência às novidades por desinteresse em relação ao uso da IA, bem como, por priorizar em sua formação outras áreas do conhecimento. Outra situação diz respeito aos educadores que mesmo tendo acesso às plataformas, não sabem como aplicar seu uso em sala de aula para aproveitar seu potencial criativo e inovador (Barbosa, 2018). O uso da IA na educação, levanta uma outra questão, a necessidade de que os educadores desenvolvam competências éticas no manuseio destas tecnologias e de como elas serão repassadas aos educandos para a transformação da informação em conhecimento.

Neste sentido, a formação dos professores deve abordar novas ferramentas de planejamento e ensino, promovendo uma formação profissional mais completa e preparada para lidar com as mudanças e inovações que vão surgindo, inclusive a IA, em diversos contextos educacionais. A partir do momento em que a ação humana se concretiza ao dar os comandos, a IA pode apresentar dados consistentes que podem potencializar a relação tecnologia e ensino de Arte.

Porém, devido à empolgação com as novidades que a tecnologia tem a oferecer, é possível que haja uma percepção errônea pelos educandos de que as ferramentas de IA funcionam como um professor sempre disponível, mas apesar de a tecnologia funcionar muito bem ao tirar dúvidas pontuais, ainda não é capaz de substituir completamente as funções de um educador humano

(Profeta; Miranda; Santos, 2025). Por este motivo, é preciso que a IA seja utilizada de modo responsável e consciente no que diz respeito às limitações de seus alcances.

Dessa maneira, o pensamento crítico e a criatividade de quem a utiliza deve considerá-la sempre uma ferramenta de apoio, e nunca de substituição do esforço humano. Pois, não há educação sem a participação humana em mediações pedagógicas, tais como, desenvolvimento da educação pela oralidade, a organização da escrita, além de outros entre seres humanos, embora estes processos possam ser ricamente aprimorados com as novas tecnologias da IA, a partir do incremento de informações algorítmicas e em rede, por meio eletrônico (Sampaio, 2024).

Na arte, a IA é capaz de sintetizar e processar informações em texto, imagem, som e vídeo de uma maneira muito mais rápida e ágil que o cérebro humano o faria, construindo assim novas representações simbólicas, além do alto reconhecimento de padrões entre os dados amostrais. Contudo, ainda não apresenta a subjetividade humana. Entre as concepções multimidiáticas, vale destacar as artes da cena entre outras possibilidades, podem ser, performances em geral, filmes, teatro e dança, ao passo em que se utilizam das tecnologias de IA para incrementar novos elementos a estes processos artísticos. Nessa conjuntura, a união entre a arte e tecnologia pode fomentar habilidades de aprendizagem dinâmicas, críticas e interativas para as ações pedagógicas, possibilitando novas maneiras de buscar o interesse dos educandos e de estimular sua capacidade reflexiva.

Experiências com IA: percursos metodológicos

A relação entre tecnologias de IA e Arte da educação pode promover transformações pedagógicas devido à ampliação de possibilidades na construção do ensino-aprendizagem. Tal processo permite a adoção de novas abordagens interativas e personalizadas a partir da interação dos educandos com esses novos conhecimentos. Esta ampliação multimidiática e interdisciplinar no ensino de Arte possibilita um aprofundamento significativo dos conteúdos e a inclusão desse público ao contexto digital, modificando as maneiras de criação e apresentação, bem como as dinâmicas experimentais a serem vivenciadas em sala de aula, podendo ocorrer através da geração de imagens, animações, edições de modo fluido e adaptável (Gonçalves, 2024).

No primeiro semestre de 2025, foi realizada uma atividade com 38 alunos do curso de "Programação em Jogos Digitais" do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Maranhão, campus São José de Ribamar. O objetivo foi desenvolver a criação e o conhecimento interdisciplinar por meio da produção de personagens, roteiros e vídeos, utilizando tecnologias de Inteligência Artificial. A atividade consistiu em quatro etapas, com apresentações progressivas dos resultados e um questionário final para avaliar o engajamento, a satisfação e o aprendizado dos alunos com a metodologia adotada. A primeira etapa de aplicação das atividades foi realizada de forma individual, com elaboração livre de um personagem com a utilização de ferramentas da IA: Meta IA, ChatGPT, Leonardo.ai, Artbreeder, Midjourney, Luzia e Imagine. A seguir, foram selecionados alguns dos modelos visuais de personagens criados pelos educandos durante esta etapa.



Figura 1: do lado esquerdo superior: Kaelara e esquerdo inferior: Enoque; no lado direito superior: Gregory, no lado direito inferior: Ashley

Posteriormente, estes personagens foram apresentados à turma, tendo suas características e motivações descritas como parte do projeto dos educandos. Em seguida, iniciou-se a segunda etapa prática da pesquisa, na qual os educandos foram divididos em grupos de até 06 integrantes para a elaboração de um roteiro. Cada grupo foi orientado a estabelecer possíveis conexões entre os personagens que melhor se adequavam ao roteiro, de modo a uma melhor construção da história. Posteriormente à seleção dos personagens, os roteiros do vídeo foram construídos com o auxílio de ferramentas da IA.

Desse modo, seguindo próxima etapa de elaboração, em seus respectivos grupos, de um vídeo curto por equipe, de até três minutos. Com o roteiro pronto, os educandos pesquisaram aplicativos mais adequados para a produção de seus vídeos; selecionaram e testaram o aplicativo escolhido para a produção; realizaram a pós-produção, utilizando aplicativos de edição e criação, como por exemplo, o ChatGPT, CapCut, LeonardoAI, DeepSeek e StudioLab.

Então, apresentaram os vídeos em sala de aula e, como finalização da atividade, responderam um questionário e postaram os resultados no aplicativo Google Classroom e no canal do Youtube da sala, disponível através do link: https://www.youtube.com/channel/UCQFkOza5pgyBqb1_ZzG-s4g, denominado “Arte da Cena”. Na quarta etapa, foi realizada o processo de avaliação que consistiu na análise dos dados obtidos a partir das respostas dos educandos ao questionário aplicado via Google Forms.

Apresentação de resultados

O ensino de Arte é uma área de suma importância para a formação dos educandos e seus alcances podem potencializar os processos de ensino-aprendizagem, principalmente quando articulados ao contexto da Inteligência Artificial. Este estudo envolveu 38 estudantes, com idades entre 15 e 16 anos, caracterizados por um perfil tecnológico, conforme dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico. Essa característica justifica a escolha pelo curso e demonstra um alto índice de adesão à pesquisa.

Nessa perspectiva, as aulas de Arte/Teatro se constituíram em um campo fértil de investigação e produção, no qual é possível desenvolver aprofundamentos temáticos, envolvendo arte/teatro e as tecnologias de IA.

Tendo em vista a coleta de dados, os estudantes foram convidados a responder um questionário via Google Forms por meio do qual percebeu-se que a partir das atividades da arte da cena podem, através dos comandos dos educandos, formular personagens, roteiros e gerar, entre outras coisas, produtos como um vídeo. Para tanto, foram oferecidas coordenadas relativamente simples e acessíveis e mediadas pelo professor, aos estudantes da educação básica como forma de lhes permitirem acessar múltiplas possibilidades criativas. Pois, entende-se que o contato e a experiência com esse tipo de conhecimento coadunam com a realidade na qual os educandos se encontram, e com certeza estarão presentes em suas jornadas futuras de aprendizagem e trabalho.

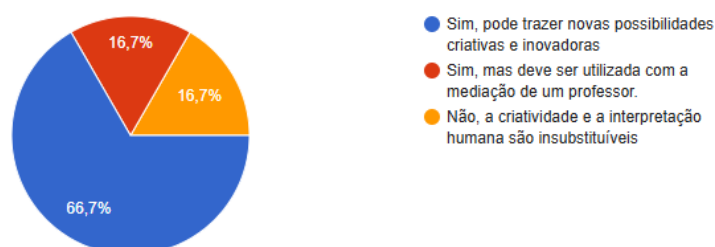
Neste sentido, é fundamental garantir “futuros digitais equitativos e inclusivos na era da IA devendo ser fundamentados em uma base humana e social sólida” (Unesco, 2024, p. 16). Foram levantadas as seguintes perguntas na coleta de dados do questionário submetido aos estudantes via *Google Forms*:

a) Como você utiliza a Inteligência Artificial (IA) no seu dia a dia?



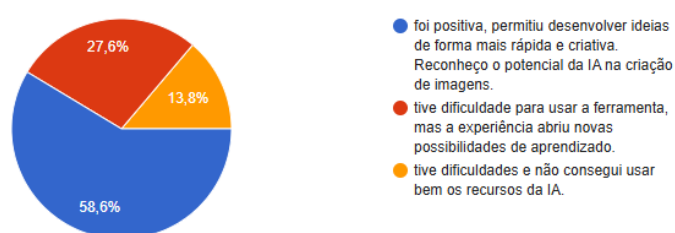
60% afirmaram utilizar a IA principalmente para os estudos e para a criação de conteúdo, enquanto 20% disseram usá-la em redes sociais, sem maiores aprofundamentos, e os outros 20% que ainda não a utilizam, mas demonstraram interesse em aprender.

b) Você acredita que a IA pode ser uma ferramenta significativa no processo de criação da arte da cena?



Analisando os dados do gráfico, percebe-se que 66,7% dos educandos consideram a inclusão da IA como uma ferramenta significativa para os desenvolvimentos de processos educativos criativos e inovadores. 16,7% afirmaram que deve ser utilizada, desde que mediada por educadores e 16,7% se mostraram contrários a utilização da ferramenta nas artes em geral, pois segundo eles essa ferramenta não substitui a criatividade humana.

c) Qual foi a sua percepção ao criar imagens, roteiros e vídeos utilizando IA?



A adaptação quanto ao emprego das ferramentas também recebeu uma boa avaliação, sendo considerada por 58,6% como uma ferramenta executiva para concretizar os projetos, sendo positiva, rápida e criativa no que diz respeito à produção de imagens. 27,6% dos educandos afirmaram ter sentido algumas dificuldades, mas destacam que a experiência lhes permitiu que fossem adquiridos novos aprendizados a respeito do tema. Por fim, 13,8% dos educandos disseram não ter conseguido utilizar os recursos como gostariam.

d) O que mais você gostaria de registrar ou compartilhar sobre essa experiência?

Dentre as respostas, destacam-se:

- i. A minha experiência foi boa, pois a partir dela, aprendi como usar a IA para outros fins, além do estudo. A IA possibilita contextos muito criativos, que às vezes, apenas com as pessoas que estão no grupo são capazes de serem pensados e postos em prática.
- ii. Eu pessoalmente acho interessante o aprofundamento na área do audiovisual, utilizando, além de peças teatrais, a criação de curtas cinematográficos, a interação com IA. Eu nunca tinha usado para essa finalidade e foi uma experiência nova.
- iii. Acho que abre muitas possibilidades, mas não pode substituir o sentimento e dedicação que os artistas reais passam em suas artes.

Em relação às respostas, destacam-se os pontos que foram considerados de maior relevância, e como os elementos foram vistos, de maneira crítica, com abertura variada, mas majoritariamente receptiva em relação às tecnologias de IA na atividade desenvolvida durante a disciplina Arte/Teatro.

Considerações Finais

A implementação da IA enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem em ambiente escolar tem sido estimulada pelas práticas cotidianas, por meio dos usos informais que a introduziram inicialmente no contexto dos educandos e educadores. Entretanto, é quando ocorre o direcionamento supervisionado do professor que as suas funcionalidades podem se constituir como instrumento pedagógico de maior alcance. A partir do exposto, conclui-se que a IA pode ser usada como ferramenta de criação, refletindo os aspectos psicossomáticos dos educandos a partir da criatividade por eles empregadas nos *prompts* que geraram as imagens, roteiros e vídeos.

Importa destacar como a desigualdade no acesso às plataformas de IA, junto ao desnível tecnológico causado por barreiras socioeconômicas e culturais, restringem o acesso a equipamentos de ponta, podendo interferir na percepção dos educandos sobre a experiência criativa a partir destas tecnologias, conforme mencionado na análise. Nessa perspectiva, o ensino de Arte integrado à cultura digital pode se configurar com um diferencial no contexto da educação, oportunizando aos educandos um espaço de diálogo com outras áreas de conhecimento, inclusive com algumas que ainda nem foram formalizadas. Isto porque, ainda estão em processos embrionários, ou até mesmo, apenas no campo das conjecturas.

Os resultados obtidos contribuíram para que fosse respondida à questão norteadora, pois evidenciam as contribuições da IA para a criação de personagens, roteiros e vídeos criativos na arte da cena. Uma vez que destacam a possibilidade da execução de ideias e projetos criativos com os educandos, fomentando nos educadores o interesse por capacitação com vistas ao uso destas novas tecnologias. A partir das ações desenvolvidas nesta pesquisa, sentiu-se a necessidade de aprofundar estudos e pesquisas relacionadas com o ensino de Arte/Teatro, IA e a identidade dos estudantes, que se caracterizam por um público ávido por esses conhecimentos. Entre os eixos iniciais de abordagem, destacam-se: articulação entre os campos de conhecimento, contextualização sobre a IA no cotidiano, direitos de dados humanos, ética no uso da IA e na produção artística.

Referências

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Portaria MCTI nº 4.979, de 13 de julho de 2021. Altera o Anexo da Portaria MCTI nº 4.617, de 6 de abril de 2021, que institui a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial e seus eixos temáticos**. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTI_n_4979_de_13072021.html. Acesso em: 4 maio 2025.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GONÇALVES, J. P. M. A. **Arte e tecnologia: ensino de arte digital e o mercado em NFT no TikTok**. 2024.

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira. O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO COM ÊNFASE À FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista de Ciências Humanas**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 229-246, 2023. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. <http://dx.doi.org/10.31512/19819250.2023.24.03.229-246>.

MELO, Nedilson José Gomes de; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; SILVA, Renan Antônio da. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: ética e perspectivas. **Zenodo: Revista Acadêmica da Lusofonia**, [S.L.], p. 1-14, 28 maio 2024. Zenodo. Disponível em: [https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/download/3/6/14#:~:text=A%20intelig%C3%A7%C3%A3o%20artificial%20\(IA\)%20tem,para%20garantir%20seu%20efetivo%20aproveitamento..](https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/download/3/6/14#:~:text=A%20intelig%C3%A7%C3%A3o%20artificial%20(IA)%20tem,para%20garantir%20seu%20efetivo%20aproveitamento..) Acesso em: 14 abr. 2025.

NÓVOA, A.. **E agora, escola?** Jornal da USP, São Paulo, 15 ago. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2013.

SAMPAIO, Rafael Cardoso (Org). **Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa: um guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom, 2024.

SANTAEILLA, Lucia. Por que é imprescindível um manual ético para a Inteligência Artificial Generativa? **TEC-COGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 28, p. 7-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p7-24>.

SANTO, Eniel do Espírito; SALES, Mary Valda Souza; OTTONI, André Luiz Carvalho. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: aportes para uma prática pedagógica crítico-reflexiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 22-40, 10 fev. 2025. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/riac.2024.84894>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/view/84894/53282>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa; BOTTENTUIT JR., João Batista (orgs). **ChaptGPT e outras inteligências artificiais: práticas educativas na cibercultura**. Universidade Federal do Maranhão. São Luís: EDUFMA, v. 2, 2024.

PROFETA, Guilherme Augusto Caruso; MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz; SANTOS, Roger dos. EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: reflexões sobre aprendizagem significativa e formação docente. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 211-229, 10 fev. 2025. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/view/86163/53292>. Acesso em: 14 abr. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1 ed. São Paulo: Cortez. 2022.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Poliana Monteiro de Sousa⁷

Pedro Albeirice da Rocha⁸

Resumo

A gamificação tem se mostrado uma estratégia pedagógica transformadora para aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes. Este artigo revisa conceitos, fundamentos teóricos, aplicações e impactos relacionados à gamificação na educação. Foram utilizadas referências de autores renomados, incluindo Dickmann (2023) e Busarello (2016), além do livro "Realidade em Jogo" de McGonigal (2012). As evidências indicam que a gamificação, quando bem planejada, pode aumentar consideravelmente o interesse dos estudantes e melhorar o aprendizado, além de desenvolver competências socioemocionais e preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Gamificação, educação, aprendizagem, engajamento, motivação.

Resumen

La gamificación ha demostrado ser una estrategia pedagógica transformadora para aumentar el compromiso y la motivación de los estudiantes. Este artículo revisa conceptos, fundamentos teóricos, aplicaciones e impactos relacionados con la gamificación en la educación. Se utilizaron referencias de autores reconocidos, incluidos Dickmann (2023) y Busarello (2016), además del libro "Realidad en Juego" de McGonigal (2012). La evidencia indica que la gamificación, cuando está bien planificada, puede aumentar considerablemente el interés de los estudiantes y mejorar el aprendizaje, además de desarrollar competencias socioemocionales y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: Gamificación, educación, aprendizaje, compromiso, motivación.

Introdução

A evolução das metodologias de ensino tem sido impulsionada pela necessidade de tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Enquanto os métodos convencionais enfrentam dificuldades para manter o interesse dos estudantes, a gamificação surge como uma solução criativa e eficaz para revitalizar o aprendizado, se destacando por ser uma abordagem inovadora que incorpora elementos dos jogos em ambientes educacionais para estimular a participação ativa dos estudantes. Segundo Busarello (2016), a gamificação não se limita à inserção de jogos em sala de aula, mas sim à adaptação de suas mecânicas e dinâmicas para promover o aprendizado de forma interativa e motivadora.

A motivação e o engajamento são fatores essenciais para a aprendizagem significativa, e a gamificação busca atender a essas necessidades ao proporcionar desafios, recompensas e feedbacks constantes. Estudos indicam que a aplicação da gamificação pode melhorar a retenção do conhecimento e incentivar a colaboração entre os estudantes (DICKMANN, 2023). Além disso, McGonigal (2012) destaca que a estrutura dos jogos pode criar um ambiente de aprendizado mais prazeroso e significativo, tornando o estudante protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Busarello (2016) argumenta que a gamificação pode ser compreendida como um sistema estruturado para a resolução de problemas, elevação da motivação e estímulo ao engajamento dos participantes. Essa abordagem vem sendo amplamente aplicada na educação devido à sua capacidade de transformar atividades comuns em experiências envolventes e interativas. No Brasil, diversas

⁷ Doutoranda em educação pela Universidad Autónoma de Asunción

⁸ Doutor em teoria literária, professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins

iniciativas educacionais vêm explorando a gamificação como estratégia para combater a desmotivação escolar, especialmente no ensino fundamental e médio. Programas que utilizam jogos digitais, desafios baseados em narrativas e recompensas progressivas têm mostrado impacto positivo na permanência e no desempenho dos alunos.

Diante da crescente adoção da gamificação na educação, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema, abordando seus conceitos, bases teóricas, aplicações e desafios. Para isso, foram analisadas obras de referência na área, incluindo estudos que demonstram os impactos dessa abordagem no ensino e na aprendizagem.

Fundamentação Teórica

A gamificação na educação fundamenta-se em diversas teorias da aprendizagem e motivação, que explicam como os elementos dos jogos podem impactar positivamente o processo educacional. Entre as principais teorias que embasam essa abordagem, destacam-se:

Teoria da Autodeterminação: Desenvolvida por Ryan e Deci (2000), essa teoria propõe que a motivação humana é influenciada por três fatores essenciais:

- **Autonomia:** As pessoas se sentem mais motivadas quando podem fazer escolhas e controlar suas ações.
- **Competência:** O sentimento de ser capaz de superar desafios reforça a motivação.
- **Relacionamento social:** A interação com outros participantes, seja por meio da colaboração ou competição saudável, aumenta o engajamento.

A gamificação favorece esses aspectos ao permitir que os estudantes tomem decisões, enfrentem desafios adequados ao seu nível de habilidade e interajam com colegas em um ambiente colaborativo.

Teoria do Fluxo: Csikszentmihalyi (1990) descreve o estado de "fluxo" como uma experiência em que a pessoa está totalmente imersa e envolvida em uma atividade desafiadora, mas realizável. Essa teoria descreve um estado psicológico no qual a pessoa está totalmente imersa em uma atividade. Para que isso aconteça, é necessário um equilíbrio entre desafio e habilidade:

- Se a atividade for muito fácil, causa tédio;
- Se for muito difícil, gera ansiedade;

O fluxo acontece quando o desafio é adequado à habilidade da pessoa e há metas claras.

A gamificação cria esse estado ao introduzir tarefas progressivas e recompensas que mantêm os estudantes engajados no aprendizado.

Aprendizagem Experiencial: Segundo Kolb (1984), a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando os indivíduos participam ativamente de experiências concretas. O ciclo de aprendizagem experiencial inclui quatro etapas:

- Experiência concreta – participação ativa na atividade.
- Observação reflexiva – análise do que ocorreu.
- Conceitualização abstrata – compreensão dos conceitos envolvidos.
- Experimentação ativa – aplicação do aprendizado em novas situações.

A gamificação proporciona um ambiente em que os estudantes podem experimentar conceitos na prática, seja por meio de simulações, desafios ou resolução de problemas.

Teorias dos Jogos e Aprendizagem: De acordo com Dickmann (2023), a aplicação de princípios dos jogos na educação permite um aprendizado mais dinâmico e interativo, facilitando a consolidação do conhecimento e incentivando a participação ativa dos estudantes. Entre os principais pontos, destacam-se:

- **Interatividade:** o aprendizado se torna mais envolvente quando o aluno participa ativamente;
- **Feedback imediato:** os alunos sabem rapidamente se suas respostas estão corretas ou erradas;
- **Sistema de recompensas:** pontos, medalhas e rankings incentivam o progresso;
- **Narrativa envolvente:** histórias e missões tornam o aprendizado mais significativo.

Além dessas teorias, a gamificação também se apoia em abordagens contemporâneas que buscam promover a aprendizagem ativa e significativa, como a utilização de elementos narrativos e desafios interativos para despertar o interesse dos alunos e criar experiências mais imersivas.

A gamificação é considerada uma estratégia de aprendizagem ativa, pois envolve os estudantes em atividades que exigem reflexão e aplicação prática do conhecimento. Estudos demonstram que essa abordagem pode melhorar o desempenho acadêmico e aumentar o engajamento dos estudantes. Diferentemente do ensino tradicional, em que os alunos apenas recebem informações, a aprendizagem ativa envolve resolução de problemas, discussões, aplicação de conhecimentos em desafios reais ou simulados.

Além disso, a utilização de elementos de jogos, como pontos, níveis e recompensas, tem sido associada ao aumento tanto da motivação intrínseca (aprendizado pelo prazer de aprender) quanto da motivação extrínseca (recompensas externas, como pontos e prêmios) dos estudantes. A gamificação pode transformar atividades consideradas chatas em atividades desafiadoras e recompensadoras, promovendo um ambiente de aprendizagem mais estimulante.

Além de aumentar a motivação dos estudantes, a gamificação também desempenha um papel muito importante no desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao incorporar dinâmicas de jogos que incentivam trabalho em equipe (colaboração em missões e desafios), resolução de problemas (necessidade de pensar criticamente), persistência (enfrentamento de desafios e superação de obstáculos) e tomada de decisões, a gamificação contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para a formação integral dos estudantes.

As diferentes teorias que embasam a Gamificação convergem para um mesmo ponto: a introdução de desafios estruturados, recompensas e experiências imersivas torna o aprendizado mais engajador e significativo. Quando bem aplicada, essa estratégia pode melhorar a motivação, a participação ativa e o desempenho acadêmico dos alunos.

Aplicações da Gamificação na Educação

A gamificação pode ser utilizada em diversos níveis de ensino e contextos educacionais, trazendo benefícios significativos para o processo de aprendizagem. Entre as principais formas de aplicação, destacam-se:

- **Sistemas de Pontuação e Recompensas:** Atribuir pontos, medalhas ou insígnias ao desempenho dos estudantes pode incentivar a participação e a persistência no aprendizado (BUSARELLO, 2016). Por exemplo, em uma aula de matemática, os estudantes podem ganhar pontos ao resolverem

exercícios corretamente e subir de nível ao atingirem determinados marcos, criando um sistema de progressão semelhante ao dos jogos digitais.

- **Narrativas e Missões:** Criar histórias envolventes para contextualizar os conteúdos educativos pode tornar o aprendizado mais atrativo e significativo. McGonigal (2012) destaca que a imersão narrativa nos jogos pode fortalecer a conexão dos estudantes com o conteúdo e estimular a criatividade. Um exemplo prático seria uma aula de história estruturada como uma missão, onde os estudantes assumem papéis de exploradores ou personagens históricos e precisam solucionar desafios para avançar no enredo.
- **Competitividade e Colaboração:** Jogos educativos podem incluir desafios individuais e em grupo, promovendo tanto a competição saudável quanto a cooperação. Dickmann (2023) aponta que esse equilíbrio é essencial para manter a motivação e desenvolver habilidades socioemocionais. Por exemplo, um professor pode dividir a turma em equipes para resolver enigmas científicos, atribuindo pontos para as melhores soluções e incentivando a troca de conhecimentos entre os estudantes.
- **Gamificação em Plataformas Digitais:** O uso de tecnologias como aplicativos e plataformas online permite a personalização do ensino, adaptando os desafios ao nível de conhecimento do aluno e fornecendo feedback imediato (DICKMANN, 2023). Exemplos incluem plataformas como Duolingo e Khan Academy, que utilizam elementos de gamificação para tornar o aprendizado mais envolvente. Além disso, professores podem criar quizzes interativos usando ferramentas como Kahoot! e Quizizz para avaliar o conhecimento dos estudantes de maneira lúdica.

Essas aplicações destacam o papel da gamificação não apenas como uma ferramenta de aprendizado, mas também como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades essenciais.

Benefícios da Gamificação no Processo de Ensino

Com o avanço das metodologias ativas na educação, a gamificação tem se consolidado como uma estratégia poderosa para transformar a experiência de aprendizado. Ao incorporar elementos de jogos nas práticas pedagógicas, cria-se um ambiente mais dinâmico e interativo, capaz de engajar os estudantes de maneira significativa. Mais do que um simples recurso de entretenimento, a gamificação promove habilidades essenciais como criatividade, protagonismo estudantil e colaboração. A seguir, exploramos os principais benefícios dessa metodologia.

Engajamento Ativo: A gamificação se destaca como uma ferramenta eficaz para aumentar o engajamento dos alunos. Um exemplo notável é o uso do "Show do Milhão", que transformou revisões em momentos de aprendizado dinâmico e desafiador. A atividade despertou o interesse dos estudantes, incentivou a participação ativa nas aulas e uma melhor preparação para avaliações.

Estímulo à Criatividade: A gamificação é uma poderosa ferramenta para estimular a criatividade dos estudantes. Ao participarem de atividades lúdicas e imersivas, os alunos têm a oportunidade de explorar novas ideias e soluções inovadoras. Projetos que integram elementos de jogos com conceitos acadêmicos permitem que os estudantes desenvolvam competências técnicas de maneira envolvente. A construção de cenários, experimentos e simulações dentro de ambientes interativos incentiva a imaginação e a aplicação prática do conhecimento, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Desenvolvimento do Protagonismo Estudantil: A aplicação da gamificação também fortalece o protagonismo dos estudantes, estimulando a autonomia e a iniciativa na aprendizagem. Quando incentivados a resolver desafios reais por meio de jogos e projetos interativos, os alunos assumem um papel ativo no processo educacional. Esse tipo de abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades como liderança, tomada de decisão e resolução de problemas, preparando-os para enfrentar situações futuras com maior segurança e criatividade.

Fortalecimento das Habilidades Essenciais: Além de potencializar o aprendizado, a gamificação contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, colaboração e comunicação. Em atividades coletivas, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, compartilhar ideias e construir soluções conjuntas, enriquecendo suas habilidades socioemocionais. A aplicação de metodologias que combinam diferentes áreas do conhecimento com elementos gamificados favorece a integração entre teoria e prática, promovendo um aprendizado mais completo e eficiente.

Personalização do Ensino: Outro aspecto importante da gamificação é a possibilidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Com a flexibilidade proporcionada por essa abordagem, os estudantes podem avançar no próprio ritmo e receber feedback contínuo, tornando o aprendizado mais adaptado às suas características e estilos. Projetos interativos que conectam diferentes áreas do conhecimento permitem que cada aluno desenvolva competências de forma única, explorando suas potencialidades e interesses.

A gamificação vai além de ser um recurso motivacional. Ela transforma o aprendizado em uma jornada significativa, conectando teoria e prática e promovendo o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o século XXI. Seja ao engajar os alunos com desafios interativos ou ao fomentar criatividade e liderança, a gamificação cria uma experiência educacional envolvente, inclusiva e eficaz. Assim, demonstra seu valor como uma metodologia ativa que, quando bem planejada, transforma práticas de ensino e prepara os estudantes para desafios contemporâneos.

Desafios e Soluções ao Implementar a Gamificação

Embora a gamificação ofereça inúmeros benefícios, a gamificação pode apresentar desafios que devem ser considerados e superados para garantir seu sucesso na prática educacional. Entre eles, destacam-se:

1. **Resistência à mudança:** Sabemos que alguns professores e estudantes podem demonstrar resistência ao adotar novas metodologias, especialmente se não estiverem familiarizados com o conceito de gamificação. Para amenizar esse problema, podemos oferecer formações e workshops sobre gamificação, mostrando exemplos práticos e eficazes, pode ser uma forma de reduzir essa resistência. É importante começar com atividades simples e ir aumentando a complexidade à medida que todos se sentem mais confortáveis.
2. **Demandas de tempo e planejamento:** Planejar atividades gamificadas pode ser mais trabalhoso do que adotar métodos tradicionais, exigindo criatividade e atenção aos detalhes, no entanto, utilizar ferramentas e recursos já existentes, como plataformas digitais ou modelos prontos, pode poupar tempo. Além disso, criar um banco de atividades reutilizáveis ao longo dos anos ajuda a diminuir essa demanda no futuro.
3. **Acessibilidade e inclusão:** Nem todos os estudantes possuem acesso a tecnologias necessárias para algumas atividades gamificadas, o que pode gerar desigualdade. Por isso, é essencial planejar atividades que possam ser adaptadas para diferentes contextos, incluindo opções que não dependam exclusivamente de tecnologia. Jogos físicos ou desafios colaborativos são alternativas acessíveis.
4. **Manter o equilíbrio entre diversão e aprendizado:** Existe o risco de a gamificação ser vista apenas como entretenimento, desviando o foco dos objetivos pedagógicos. Logo, estabelecer metas claras e alinhar os elementos do jogo aos conteúdos curriculares garante que a diversão esteja sempre a serviço do aprendizado.
5. **Falta de infraestrutura tecnológica:** Algumas escolas, especialmente em regiões menos desenvolvidas, enfrentam dificuldades na adoção da gamificação devido à falta de acesso a tecnologias adequadas. Portanto, a adoção de atividades gamificadas que não dependam exclusivamente de recursos digitais pode ser uma alternativa viável.

Outras Áreas de Aplicação da Gamificação

A gamificação não se limita apenas às Ciências, mas pode ser aplicada de forma criativa em diversas áreas do conhecimento. Cada disciplina pode adaptar elementos de jogos para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Aqui estão algumas ideias práticas:

1. **Matemática:** Jogos digitais ou de tabuleiro podem ser usados para resolver problemas matemáticos, como criar desafios de cálculo rápido ou explorar conceitos geométricos através de construções virtuais em plataformas como o Minecraft. Além disso, a criação de competições amistosas, como campeonatos de lógica, estimula o pensamento crítico e o raciocínio lógico.
2. **Língua Portuguesa:** Gamificar a interpretação de textos por meio de enigmas ou caças ao tesouro baseados em obras literárias pode trazer mais engajamento às aulas. Bem como, desenvolver jogos de palavras, como Scrabble ou palavras-cruzadas digitais, incentiva o vocabulário e a criatividade dos estudantes.
3. **História e Geografia:** Criar "jogos de simulação", como reconstruções históricas ou missões baseadas em eventos significativos, ajuda a solidificar o aprendizado. Utilizar mapas interativos ou jogos de estratégia relacionados a contextos geográficos permite aos estudantes explorar conceitos como recursos naturais, rotas comerciais e fenômenos culturais.
4. **Educação Física:** Introduzir elementos de competição ou desafios cooperativos nas aulas práticas pode incentivar habilidades físicas e sociais, como trabalho em equipe e liderança. Alguns aplicativos que medem desempenho esportivo ou criam metas relacionadas ao bem-estar físico também são úteis.
5. **Artes e Música:** Criar desafios criativos, como compor melodias em jogos digitais ou desenhar histórias baseadas em conceitos abordados em aula, permite aos estudantes expressar sua criatividade e explorar novas habilidades artísticas.

Com essa abrangência, a gamificação se torna uma ferramenta versátil que pode ser personalizada para atender às necessidades específicas de qualquer disciplina, reforçando aprendizagens de forma lúdica e significativa.

Impacto no Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece 10 competências gerais que integram o processo formativo do estudante, promovendo uma educação mais completa e alinhada às demandas do século XXI. A gamificação, ao oferecer uma metodologia ativa e envolvente, é uma poderosa aliada para o desenvolvimento dessas competências. Aqui estão algumas delas, aprofundadas com exemplos práticos:

1. **Criatividade e Inovação:** A gamificação estimula a criatividade ao propor desafios que exigem soluções inovadoras. Por exemplo, o uso de ferramentas como Minecraft para a criação de maquetes virtuais vai além do aprendizado técnico. Os estudantes são encorajados a imaginar cenários, construir conceitos e apresentar soluções criativas, como no caso do aluno que desenvolveu uma usina hidrelétrica detalhada em um universo virtual. Essa experiência não só incentiva a expressão artística e criativa, mas também integra conhecimentos de diversas áreas, como geografia e ciências.
2. **Pensamento Crítico e Resolução de Problemas:** A aplicação de jogos educacionais favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os estudantes analisem problemas de maneira ampla. Por exemplo, ao criar matrizes energéticas baseadas nas aldeias de "Naruto", os estudantes precisaram avaliar os recursos naturais disponíveis, considerar impactos ambientais e tomar decisões fundamentadas. Esse tipo de atividade incentiva a reflexão, a análise crítica e a busca por soluções viáveis para problemas reais ou simulados.
3. **Colaboração e Trabalho em Equipe:** A gamificação frequentemente envolve dinâmicas de grupo, como o "Show do Milhão", que foi adaptado para as aulas de revisão. Nessas atividades, os estudantes aprendem a trabalhar juntos para atingir um objetivo comum, desenvolvendo habilidades

sociais como escuta ativa, cooperação e liderança. Além disso, a interação entre colegas fortalece a capacidade de compartilhar conhecimentos e de valorizar diferentes perspectivas.

4. **Comunicação Efetiva:** Apresentar projetos gamificados ajuda a aprimorar habilidades de comunicação. A necessidade de explicar conceitos, defender ideias e compartilhar resultados de forma clara e persuasiva é essencial não apenas para o contexto escolar, mas também para a vida acadêmica e profissional. Durante essas apresentações, os estudantes exercitam a argumentação e aprendem a se expressar de maneira eficaz.

5. **Responsabilidade e Autonomia:** Ao permitir que os estudantes assumam o controle de suas próprias aprendizagens, a gamificação promove autonomia e senso de responsabilidade.

6. **Utilização de Tecnologias Digitais de Forma Crítica e Significativa:** A gamificação aproveita o universo digital, alinhando-se à competência da BNCC que incentiva o uso crítico e ético de tecnologias. Jogos como Minecraft ou aplicativos desenvolvidos por estudantes são ferramentas poderosas para integrar aprendizado e tecnologia, promovendo habilidades digitais e uma visão consciente sobre o papel da tecnologia na sociedade.

Considerações Finais

A gamificação, como metodologia ativa, tem se mostrado uma ferramenta poderosa para transformar o processo de ensino e aprendizagem. Ao integrar elementos de jogos às práticas pedagógicas, ela promove um ambiente mais dinâmico, engajador e significativo para os estudantes. Os exemplos apresentados, como o "Show do Milhão" e as criações no Minecraft, ilustram como essa abordagem pode estimular a criatividade, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, colaboração e comunicação.

No entanto, para que a gamificação alcance todo o seu potencial, é fundamental que os educadores estejam preparados para enfrentar desafios, como a resistência inicial à mudança e as limitações de recursos. Com planejamento estratégico, formação continuada e a adaptação das atividades às realidades dos estudantes, é possível superar essas barreiras e garantir que a gamificação seja inclusiva e eficaz. Com o avanço contínuo da tecnologia e a crescente aceitação de metodologias ativas, a gamificação tem o potencial de reconfigurar o cenário educacional, tornando-o mais inclusivo, criativo e conectado às demandas da sociedade contemporânea.

Por fim, a gamificação não apenas torna o aprendizado mais atrativo, mas também prepara os estudantes para os desafios do século XXI, promovendo habilidades que vão além do ambiente escolar. Ao explorar esse universo de possibilidades, educadores têm a oportunidade de transformar a educação em uma experiência mais rica, criativa e conectada às realidades dos estudantes.

Referências

- OLIVEIRA, Linaldo. Gamificação: metodologia favorece engajamento e protagonismo nos Anos Finais. Nova Escola, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21619/gamificacao-metodologia-favorece-engajamento-e-protagonismo-nos-anos-finais>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- Gamificação na educação: o que é e como usar na sala de aula. CNN Brasil, 22 mar. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/gamificacao-na-educacao/>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- 7 exemplos de gamificação para aplicar em sala de aula. Blog da Árvore. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/blog/exemplos-gamificacao>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. Entendendo e aplicando a gamificação. Secretaria de Educação a Distância, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. ISBN 978-85-66832-37-2 (eBook PDF); ISBN 978-85-66832-38-9 (Brochura)
- DICKMANN, Ivanio. **Educação Gamificada: o passo a passo para usar gamificação na sala de aula**. Veranópolis: Lemniscata, 2023.

MCGONIGAL, Jane. Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 1990.

KOLB, David A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Rosa Paula da Cunha⁹

Khellen Cristina Pires Correia Soares¹⁰

Resumo

É essencial estudar os fatores imbricados no processo de desistência do ciclo escolar. Para tanto, este trabalho tem por objetivo verificar quais os principais fatores motivadores da evasão escolar. Ancorados na pesquisa bibliográfica com ênfase em autores que abordam a temática da evasão escolar, procuramos responder à pergunta norteadora da pesquisa: quais são os desafios enfrentados pelas instituições de ensino no enfrentamento da evasão escolar? A intenção é colaborar com estudos acerca da evasão escolar. Com este artigo, foi possível entender que os fatores que influenciam a evasão escolar estão ligados a problemáticas internas e externas da instituição de ensino.

Palavras-chaves: Educação Profissional Tecnológica, Evasão escolar, Ensino Médio Integrado,

Abstract

It is essential to study the factors involved in the school dropout process. Therefore, this work aims to identify the main motivating factors for school dropout. Based on bibliographic research, with an emphasis on authors who address the topic of school dropout, we seek to answer the guiding research question: what are the challenges faced by educational institutions in addressing school dropout? The intention is to contribute to studies on school dropout. This article has shown that the factors influencing school dropout are linked to internal and external problems of the educational institution.

Keywords: Vocational and Technological Education, School dropout, Integrated Secondary Education.

Introdução

Este artigo discute os principais fatores motivadores da evasão escolar em instituições de ensino, a partir da pesquisa bibliográfica, realizada nos seguintes sites eletrônicos: observatório do PROFEPT, *Google* acadêmico, *Scielo*, Plataforma Sucupira, Portal eduCAPES, revistas científicas e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Desta revisão, a evasão escolar é assinalada, por diversos autores, como sendo uma lacuna do aluno na escola, e esta problemática é influenciada por múltiplos fatores devido a motivos externos ou internos.

Este trabalho é um recorte da pesquisa em construção no programa de Pós-Graduação em EPT (PROFEPT), intitulada *Mapeamento dos fatores de evasão escolar nos cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Tocantins - Campus Porto Nacional*.

Entender os fatores influenciadores que levam à evasão escolar, ou seja, quando os alunos abandonam seus estudos, é de suma importância, pois, quando se faz um mapeamento destes casos, pode-se auxiliar na elaboração de estratégias para minimização dos índices de evasão escolar.

⁹ Mestranda do programa mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) (Em andamento). Linha de pesquisa, Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

¹⁰ Pós-doutora em educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Doutora em Estudos do lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Professora do mestrado (PROFEPT) e do curso de licenciatura em educação física do IFTO.

Nesse sentido, é essencial examinar diferentes pesquisas e estudos sobre o tema, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ênfase desta pesquisa. A evasão escolar não é um fenômeno único somente de uma escola ou região, pois varia conforme o nível de ensino. As razões pelas quais levam os estudantes a deixarem o Ensino Fundamental ou Médio podem ser diferentes dos estudantes da educação profissional e tecnológica. Assim, esta investigação tem o propósito de aprofundar os estudos sobre a evasão, mas especificamente na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, para entender melhor as causas da evasão e propor soluções no sentido de reduzir os casos de evasão. Este trabalho tem por objetivo verificar, por meio de uma revisão bibliográfica, quais os principais fatores motivadores da evasão escolar. Neste ínterim, este estudo tem como questão norteadora: quais são os desafios enfrentados pelas instituições de ensino no enfrentamento da evasão escolar?

Embora haja pesquisas sobre a evasão escolar, ainda é pouco, considerando a dimensão da problemática no campo educacional dos cursos técnicos de Ensino Médio. Uma das principais dificuldades está na complexidade do próprio conceito de evasão que não se resume a uma definição simples, uma vez que está intimamente ligada a motivações de diversos fatores que influenciam na decisão de desistir dos estudos. Assim, compreender a evasão na EPT requer uma análise mais ampla.

Material e métodos

Esta pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico busca investigar estudos que dialogam sobre a evasão escolar. Desta feita, entendemos que a pesquisa qualitativa considera o ambiente social, institucional e onde as pessoas vivem, contextos que podem ter um grande impacto na vida delas (Yin, 2016).

Com base nestas características descritas por Yin (2016) é que se fundamenta este trabalho sobre a evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Tocantins – Campus Porto Nacional. A pesquisa bibliográfica aqui adotada tem como base as ideias dos autores Marconi e Lakatos (2003), para utilizar as informações extraídas das leituras dos livros, artigos e outros para elaborar outra interpretação, fazendo conexões que ainda não foram feitas. A análise dos dados foi realizada com base na pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de trabalho que aborda a temática da evasão escolar, já realizados por outros autores. Com o estudo dos autores analisados, foi possível verificar que existem muitos motivos que levam o aluno a interromper sua trajetória escolar.

Resultados e discussão

A evasão escolar é caracterizada como um fenômeno multifatorial, pois diversos fatores contribuem para que o aluno abandone os estudos, mostrando o impacto negativo do quanto a evasão causa na vida do estudante, comprometendo seu futuro e reduzindo as oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Compreender suas causas precoces é um passo importante para se pensar em novas estratégias de como minimizar as causas para evitar a interrupção do percurso escolar de muitos estudantes nas instituições de ensino.

Cravo (2012), em seu trabalho sobre evasão escolar, pontua que existem várias pesquisas na área da evasão escolar, porém, com olhar voltado para Educação Básica. Quanto aos estudos da evasão na Educação Profissional Tecnológica (EPT), ainda estão mornos, a passos lentos. Cravo (2012) registra sua preocupação e interesse em pesquisar sobre a temática, entendendo o alto índice de alunos evadidos em um curso de técnico em informática, devido a atuar no setor dentro da instituição local da pesquisa. A autora fala com propriedade, pois conhece a realidade e acrescenta ainda que, quanto à evasão em cursos técnicos em outros países, há um vasto acervo de trabalhos, enquanto, no Brasil, segue em ritmo oposto.

Para Campos e Santana (2013), os fatores motivadores da evasão escolar configuram um globo de situações, advindas não só de dentro da escola, mas são fatores que adentram a escola com os alunos. A junção desses fatores é um problema complexo para a instituição pelo fato de não depender dela para resolução, pois fogem da alçada da escola e extrapolam o controle educacional, porque são questões que têm sua nascente no ambiente familiar. Desse modo, a evasão escolar é denominada pelos autores como fenômeno crônico, que é o início da consequência da ruptura dos estudos dos alunos, gerando reprovações que consequentemente acarretam a evasão por desestímulo dos estudos.

Orientados pelos autores acima, para minimizar a evasão escolar, precisamos lançar mão de uma investigação para, assim, tentarmos encontrar as raízes que desencadeiam a problemática. E, com o problema diagnosticado, traçarmos estratégias para combatermos a expansão dos fatores que afastam sonhos de muitos estudantes em diversas regiões do Brasil. A evasão escolar para ou até mesmo acaba com a esperança não só do aluno matriculado, mas da família, que tem a expectativa da mudança de vida que a educação pode fazer na vida de todos que ficam em casa.

Gomes e Bastos (2014) asseveram que a evasão escolar é um problema amplo que não apresenta uma origem específica e não tem um fim definido. Assim, as instituições de ensino precisam estar atentas para os sinais de evasões que os alunos podem apresentar antes de abandonar os estudos. Além disso, os autores orientam que é mais viável intensificar os cuidados para identificar os alunos em situação de evadir do que tentar trazê-los de volta ao contexto educacional.

Gugelmin (2015) coloca a evasão escolar como sendo um processo complexo que exige uma análise multidisciplinar, pois as características, às vezes, são várias, o que requer um estudo holístico dos fenômenos que desencadeiam a evasão escolar, não sendo possível concluir individualizada mente.

Gugelmin (2015) enfatiza que o processo da evasão escolar acarreta uma análise “metódica” para entender cuidadosamente o que motivou o aluno a evadir do curso. Discutir sobre fatores que envolvem a evasão escolar é, sobretudo, entender que não dá para unificar em único conceito para definir pelo fato de cada aluno apresentar uma situação adversa que o levou a desistir dos estudos. Assim, é contraditório afirmar que a evasão escolar pode ser definida por um único conceito.

Gomes e Laudares (2016) pesquisaram sobre a evasão escolar e discorrem que os fatores encontrados são bastante similares aos que vários autores já investigaram. O estudo realizado pelos especialistas teve foco em um curso técnico integrado ao Ensino Médio em Enfermagem. Percebe-se que a evasão escolar existe em todos os níveis da Educação Básica, no Ensino Superior e na Educação Profissional e Tecnológica. E seus reflexos trazem impactos negativos para a instituição de ensino, que terá suas metas educacionais interrompidas devido à evasão escolar.

Ao findar a pesquisa, Gomes e Laudares (2016) falam sobre os fatores motivadores da evasão escolar, entre os quais se destacam a imaturidade dos estudantes em assumir o compromisso com os estudos. Atrelada a esses fatores, está a ausência de acompanhamento da família na vida escolar dos filhos.

Ribeiro e Moreira (2017) apresentam a evasão escolar a partir da realização de uma pesquisa no curso técnico em segurança do trabalho do instituto federal em Brasília. Os dados revisitaram fatores que dificultam a permanência dos alunos no curso, como as oportunidades de emprego. Os alunos precisam escolher entre estudar e trabalhar e, na maioria das vezes, preferem trabalhar e abandonar os estudos. Isso repercute na vida deles não no momento presente, mas, sim, no futuro. As portas de emprego, muitas vezes, oferecem salários muito precários. A pesquisa foi realizada em uma região periférica em que a necessidade de trabalhar para suprir o imediatismo é o que importa para muitos que iniciam o curso e logo o abandonam.

Ainda na temática da evasão escolar, Wentz e Zanelatto (2018), para melhor classificar os fatores que coadunam para a evasão, elaboraram quatro categorias, sendo elas: fatores relacionados ao aluno e à escola; à instituição de educação profissional e tecnológica; ao curso técnico, e àqueles sem denominação. Diante das definições, as autoras citaram fatores que ainda não haviam sido revelados pelos trabalhos, como a dificuldade de acompanhar o ritmo dos estudos no curso, o desconhecimento prévio da estrutura do curso, sua duração, as disciplinas, as ementas e a carga horária. Todos estes elementos são, de forma silenciosa, motivos que distanciam os alunos de obterem o diploma ou certificado de conclusão.

Corroborando a temática, Neto (2019) realizou uma pesquisa de análise dos planos estratégicos de permanência e êxito nos institutos federais. Dos 38 campi distribuídos pelos estados brasileiros, analisou apenas 14 planos estratégicos e, até aqui, os discursos trazidos sobre a evasão escolar por vários autores enfatizaram mais os fatores que desencadeiam o afastamento do aluno dos seus estudos, seja temporário, seja definitivo.

No posicionamento de Neto (2019), a partir dos achados da pesquisa, sobre permanência e êxito, o pesquisador percebeu que já está impregnado na sociedade brasileira que o fracasso escolar está atrelado à educação pública. Diante disso, pontua que há um equívoco quanto ao entendimento do que está posto em alguns planos estratégicos analisados. Os dados revelam que o principal alvo da evasão escolar, na pesquisa em tela, é o aluno pobre, oriundo de contextos socioeconômicos vulneráveis.

Os planos estratégicos visam apontar estratégias para combater a evasão de forma muito simplória e leviana, diante da complexidade que é a problemática em questão. Desse modo, Neto (2019) adverte que os planos estratégicos precisam ser mais robustos e construídos com rigor e intencionalidade, propondo medidas de combate à evasão, e que as propostas sejam exequíveis, pois o que se observou em alguns planos foram estratégias “mecanicistas”.

Entre os fatores que antecedem a desistência do aluno e que contribuem para o aumento do índice de evasão, destacam-se principalmente os de ordem individual, que apresentam percentual significativamente elevado, seguidos pelos fatores internos à instituição. Como forma de enfrentar essa realidade, foram propostas ações para mitigar o problema da evasão escolar, como a ampliação da divulgação sobre a importância da implantação da instituição na região e a relevância dos cursos para a formação dos estudantes, o aprimoramento das políticas de assistência estudantil e o acompanhamento diário da frequência dos alunos. Alvarez; Alves e Matos (2021) ressaltaram que as pesquisas feitas mostraram que os alunos inscritos nos programas de assistência estudantil tiveram um avanço no rendimento escolar, por isso, evadiram menos.

Bagnara e Boff (2020) pontuaram que, no Brasil, estudos mostram avanços nos números de matrícula na educação em geral, abarcando todos os níveis, mas, paradoxalmente, revelam também um crescimento dos casos de “trancamentos ou abandono”.

Investigações feitas por autores em cursos subsequentes em instituições federais de educação profissional e tecnológica evidenciaram outros fatores que são causadores da evasão escolar, como as novas possibilidades de emprego. Na região da pesquisa, os dados comprovaram um ponto muito positivo relacionado à empregabilidade para os alunos matriculados nos cursos, principalmente os subsequentes, que têm essa facilidade.

Isso é muito bom, pois o estudante tem sua independência financeira, contribuindo também para o desenvolvimento da região, haja vista que boa parte dos alunos da pesquisa analisada já alcançou a maioria e está no mundo do trabalho. Por outro lado, essa empregabilidade traz impactos negativos quanto à permanência dos alunos nos cursos, já que muitos não conseguem seguir

com a junção de estudos/trabalhos e, quando se deparam diante da escolha entre o profissional e estudar, optam por abandonar o curso e seguir trabalhando.

O estudo realizado por Feitosa (2020) mostrou que o fenômeno da evasão escolar está mais relacionado ao contexto institucional do que a fatores individuais ou externos. Isso indica que as condições e práticas na própria instituição de ensino têm impacto significativo na decisão dos alunos de permanecerem ou abandonarem o curso.

A pesquisa evidenciou que a desmotivação ao longo do curso foi o fator mais citado pelos ex-alunos como motivo de evasão. Conforme apontam Silva et al. (2021), a evasão escolar constitui um problema amplo, que atravessa todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, sendo, portanto, um desafio persistente no campo educacional e que se agrava progressivamente.

Considerações finais

Diante das leituras dos autores que pesquisaram sobre a evasão escolar, nos deparamos com um leque de conceitos apresentados de acordo com cada realidade em que se realiza este estudo. A evasão escolar situa-se em um campo amplo, pois apresenta formas diferenciadas e graus de complexidade diversificadas.

Assim, os fatores motivacionais que levam o estudante à evasão são, segundo os autores, tanto internos à instituição de ensino, quanto externos. Desse modo, a evasão escolar está longe de possuir um conceito único, uma vez que varia conforme a realidade de cada região e o contexto no qual as instituições educacionais estão inseridas.

Diante disso, as instituições de ensino precisam criar mais estratégias de combate à evasão, desenvolvendo mecanismos que envolvam toda a comunidade escolar, interna e externamente, no enfrentamento desta problemática, resultante de múltiplos fatores. É essencial, pois, que estes fatores sejam minimizados, a fim de não interromperem os sonhos dos estudantes. Logo, a evasão escolar deve ser discutida com foco em seus fatores motivadores, buscando propor intervenções eficazes que impeçam que os alunos abandonem a escola.

Referências

- ALVAREZ, Karine Rodrigues. ALVES, Suelen Cristina. MATOS, Roberta Pereira. Evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal: Levantamento de fatores motivacionais e proposta de intervenção. **Revista Research, Society Development**, v. 10, n. 6, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351895478_Evasao_escolar_nos_cursos_tecnicos_integrados_ao_ensino_medio_da_Rede_Federal_Levantamento_de_fatores_motivacionais_e_propostas_de_intervencao. Acesso em 12 set. 2023.
- BAGNARA, Ivan Carlos. BOFF, Maria Eduarda. Evasão nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio: potenciais motivos para o abandono escolar. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v. 6, n.18, outubro/2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2319>. Acesso em 08 jun. 2025.
- CAMPOS, Rafaely Karolyne do Nascimento. SANTANA, Gilvan da Costa. Fatores e motivos de evasão escolar no curso técnico em informática do IFS- Campus Itabaiana. **XI Congresso Nacional de Educação Educere**. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26/2013. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/608>. Acesso em dez. 2024.
- CRAVO, Ana Cristina. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. **Revista Gestão Universitária na América latina – Gual**, vol., 5, núm. 2, agosto-, 2012, p. 238-250. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n2p238>

Acesso em 10 ago. 2023.

GOMES, Carlos Francisco Simões. BASTOS, Oliver. A evasão escolar no ensino técnico: um estudo de caso do CEFET- EJ. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 32. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1133>. Acesso em 20 set. 2023.

GOMES, Rodrigo Fernando; LAUDARES, João Bosco. Estudo dos fatores de evasão escolar do curso técnico em enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 17–33, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9475/9612>. Acesso em: abr. 2025.

GUGELMIN, Lisangela. **Evasão escolar na educação profissional diagnóstico dos cursos técnicos subsequentes do colégio Estadual de Pato Branco**, 2015. Dissertação de (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná Programa de pós-graduação em desenvolvimento Regional. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1492>. Acesso em 20 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NETO, João Ramos Oliveira. A evasão escolar nos cursos Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. **Revista Educação em revista, Marília**, v.20, n.2 p. 7-24, jun.-dez- 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/8999>. Acesso 08 maio 2025.

RIBEIRO, Jefferson Bruno. MOREIRA, Jonathan Rosa. Fatores Sociais e acadêmicos na evasão escolar do curso técnico em segurança do trabalho do polo Itapoã do Instituto Federal de Brasília. **Revista Brasília- DF**, v. 6, n. 2, julho-dezembro de 2017. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/477>. Acesso em 15 jul. 2025.

SILVA, Thiago Henrique Carvalho. **Monitoramento da evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFMT- Campus Alta Floresta**. Dissertação de (mestrado) Universidade Federal Fluminense Volta Redonda. 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22413>. Acesso em 14 ago. 2024.

WENTZ, Andreia Garcia. ZANELATTO, Elisângela Mara. Causas da evasão escolar do ensino técnico. **Revista Signos, Lajeado**, ano 39, n. 2. 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1992>. Acesso em maio 2025.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

SEXUALIDADE INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdenir Castro Bezerra¹¹
Eduardo Cezari¹²

Resumo

Este artigo analisa a sexualidade infantil como uma construção social e histórica, fundamentada em autores como Foucault, Vygotsky e Louro. O estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado que investigou produções acadêmicas brasileiras (2008-2018), revelando um cenário de silenciamento do tema nas escolas e o predomínio de visões meramente biológicas ou higienistas. O objetivo central é problematizar essas concepções limitadas, defendendo que a sexualidade é parte integrante do desenvolvimento humano e que as instituições de ensino devem reconhecer a criança como sujeito de direitos, investindo na formação crítica dos professores para lidar com essa dimensão no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Sexualidade Infantil; Educação Infantil; Formação Docente.

Abstract

This article analyzes childhood sexuality as a social and historical construction, grounded in authors such as Foucault, Vygotsky, and Louro. The study is an excerpt from a master's thesis that investigated Brazilian academic productions (2008-2018), revealing a scenario of silence surrounding the theme in schools and the predominance of merely biological or hygienist views. The central objective is to problematize these limited conceptions, advocating that sexuality is an integral part of human development and that educational institutions must recognize children as subjects of rights, investing in critical teacher training to address this dimension in the school daily life.

Keywords: Childhood Sexuality; Early Childhood Education; Teacher Training.

Introdução

A sexualidade infantil configura-se como um objeto de estudo de elevada complexidade e sensibilidade no campo da Educação, historicamente marcado por dimensões silenciadas e perspectivas moralizantes. Por um longo período, a compreensão do tema pautou-se no pressuposto de que a sexualidade seria exclusiva da vida adulta ou, no máximo, um despertar do processo de maturação biológica. Tal paradigma instaurou uma sistemática negação das vivências afetivas da primeira infância, relegando-as à invisibilidade ou à patologização.

No universo da Educação Infantil, essa aversão epistemológica materializa-se em práticas pedagógicas desprovidas de reflexão crítica, manifestando-se frequentemente na insegurança e no despreparo de profissionais da educação ao serem confrontados com as expressões da sexualidade infantil. O silenciamento não é uma lacuna passiva, mas um mecanismo consciente de controle; não falar sobre a sexualidade na escola é, em si, uma forma de educar através da negação.

¹¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Especialização em andamento em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Federal do Tocantins – UFT; Professora da Rede Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins.

¹² Doutor em Educação em Ciências e Matemática – UFMT/REAMEC; Profª. Adjunto do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT; Membro do Grupo de Pesquisa TRANSER.

Nesse contexto, este artigo objetiva desvelar a sexualidade infantil à luz de referenciais teóricos críticos, articulando-os a uma síntese de pesquisas acadêmicas. Pretende-se sondar os mecanismos pelos quais a sexualidade é produzida socialmente, regulada por dispositivos institucionais e experienciada pelos sujeitos infantis em seus contextos socioculturais. Busca-se, fundamentalmente, fomentar uma reflexão epistemológica sobre os desafios estruturais que a temática impõe à formação de professores e à qualificação do cotidiano escolar.

A Sexualidade como Constructo Histórico e Dispositivo de Poder

A desconstrução da sexualidade infantil enquanto fenômeno puramente biológico pressupõe o rompimento com o determinismo essencialista. Jeffrey Weeks (2001) argumenta que a sexualidade não constitui um dado natural ou uma essência imutável, mas sim uma organização histórica de significados. Para o autor, a sexualidade é moldada por contingências específicas, sendo o resultado de tensões entre o biológico e o social, mediadas por vetores culturais que definem o que é legítimo ou desviante em determinada época.

Nessa perspectiva, Michel Foucault (1988, 2005) oferece um instrumental analítico imprescindível ao conceber a sexualidade como um "dispositivo de saber-poder". Segundo o autor, a modernidade não promoveu apenas a repressão do sexo, mas, paradoxalmente, uma explosão discursiva sobre ele, visando sua gestão e controle. No que concerne à infância, Foucault identifica que a criança foi alvo de uma pedagogização do sexo, em que suas manifestações foram simultaneamente vigiadas e silenciadas. Esse processo produziu uma ambivalência pedagógica: a criança é apresentada como um ser assexuado e puro, ao passo que se torna objeto de monitoramento constante, visando evitar a corrupção de sua natureza.

Pedagogias da Sexualidade e o Corpo Educado

A inserção da temática no cotidiano escolar é elucidada por Guacira Lopes Louro (2001) por meio do conceito de "pedagogias da sexualidade". A autora defende que o aprendizado sobre o corpo e o gênero não ocorre de forma isolada, mas é disseminado por uma multiplicidade de instâncias sociais, com destaque para a escola. Esta por sua vez, atua mediante currículos ocultos, disposições espaciais (como a divisão de banheiros e filas) e discursos cotidianos que moldam subjetividades e reforçam polarização de gênero.

Reconhecer a escola como uma instância produtora de identidades é admitir que a neutralidade pedagógica é um mito. As instituições educativas atuam ativamente na regulação das condutas infantis, chancelando determinados comportamentos enquanto marginalizam expressões que escapam à norma heterocisnormativa. Portanto, a análise das práticas pedagógicas deve considerar como o silenciamento e a omissão funcionam como ferramentas de um "corpo educado" para a passividade e para a conformação social.

Perspectiva Histórico-Cultural e a Mediação do Desenvolvimento

Embora Lev S. Vygotsky (1988) não tenha proposto uma sistematização direta sobre a sexualidade, sua Teoria Histórico-Cultural fornece subsídios epistemológicos valiosos para a compreensão do desenvolvimento humano integral. Para Vygotsky (1998, 2001), as funções psicológicas superiores originam-se nas relações sociais e são mediadas por sistemas simbólicos.

Transpondo essa premissa para a sexualidade infantil, compreende-se que as curiosidades, os toques e as explorações corporais das crianças não são meros impulsos instintivos, mas atos investidos de significação cultural. É por meio da interação com o outro e da imersão na linguagem que a criança começa a organizar sua percepção sobre si e sobre o mundo. Assim, a sexualidade infantil é um processo de construção contínua, significada socialmente nos jogos, nas brincadeiras de

faz-de-conta e nas interações dialógicas, demandando do educador uma postura de mediador consciente.

A Continuidade da Experiência Sexual e o Amparo Normativo

Maria Cecília Pereira da Silva (2004) reitera a tese de que a sexualidade é um continuum que se inicia no nascimento. A autora assevera que a negação dessa realidade por parte dos adultos, fundamentada em medos e tabus pessoais gera na criança uma lacuna de informação que costuma ser preenchido por sentimentos de culpa ou desorientação. A curiosidade infantil sobre a origem da vida ou as diferenças anatômicas deve ser acolhida como parte natural do processo cognitivo e afetivo.

Essa visão converge com as Diretrizes Internacionais, notadamente as orientações da UNESCO (2013), que preconizam a Educação Integral em Sexualidade (EIS). Tais diretrizes sugerem que o trabalho educativo na infância deve fundamentar-se nos direitos humanos e na promoção do bem-estar, auxiliando as crianças a desenvolverem autonomia, respeito à diversidade e proteção contra violências, partindo sempre de uma linguagem adequada à sua etapa de desenvolvimento.

Articulação com os Achados da Pesquisa: O Estado da Arte

A análise documental das teses e dissertações produzidas no Brasil no decênio 2008-2018 revela um cenário que demonstra omissão acadêmica e institucional. Os dados demonstram que, embora o debate sobre diversidade tenha avançado, a sexualidade infantil propriamente dita permanece sob o signo do "não-dito".

Os achados indicam uma preocupante prevalência de abordagens higienistas. Um expressivo volume de pesquisas e práticas pedagógicas só cita o tema da sexualidade quando este se associa à prevenção da violência sexual ou a questões de higiene corporal. Tal redução denota uma herança do discurso médico-sanitário, em que a sexualidade é tratada como "perigo" ou "doença", privando-a de seu potencial lúdico, afetivo e identitário.

Além disso, a fragilidade na formação docente emerge como um nó crítico. Os professores, em sua maioria, não tiveram acesso a discussões teóricas consistentes sobre sexualidade em seus currículos de licenciatura, o que resulta em práticas baseadas no senso comum ou na repressão. O distanciamento de perspectivas socioculturais e construtivistas limita o educador de ferramentas para interpretar as manifestações das crianças como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerações Finais

A pesquisa realizada permite constatar que a sexualidade infantil ainda ocupa uma posição marginalizada tanto no campo da pesquisa quanto nas Políticas Curriculares da Educação Infantil. O descompasso entre a riqueza das vivências infantis e a escassez de respostas pedagógicas qualificadas evidencia a necessidade de uma revisão epistemológica na formação de professores.

Superar a visão biologizante e o silenciamento compulsório exige que a sexualidade seja integrada ao currículo de forma transversal e ética. É imprescindível que o educador assuma o papel de mediador sensível, capaz de acolher a curiosidade infantil sem o peso do julgamento moral. A educação em sexualidade não deve ser compreendida como um conteúdo adicional, mas como um compromisso com a formação integral de sujeitos autônomos e respeitosos.

Em última instância, o fortalecimento da pesquisa acadêmica e a qualificação da práxis docente são caminhos indissociáveis para garantir que a escola seja, de fato, um espaço de proteção, emancipação e celebração da diversidade humana desde os primeiros anos de vida.

Referências Bibliográficas

- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, Maria Cecília Pereira da. **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**. Brasília: UNESCO, 2013.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Enviado em 31/12/2025
- Avaliado em 15/02/2026

COMO APRENDER SOBRE *BULLYING* E *CYBERBULLYING* NAS AULAS DE E/LE?

Verónica Diana Cardozo¹³

Resumo

No presente trabalho, apresenta-se uma sequência didática para abordar o *bullying* e o *cyberbullying* em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. A proposta, fundamentada na abordagem comunicativa, articula o desenvolvimento da competência linguística com a formação cidadã. Organizada em seis etapas, desde a aquisição de vocabulário específico até à criação de campanhas de conscientização, a sequência didática visa capacitar os estudantes para reconhecer, refletir e atuar criticamente perante estas problemáticas. Desta forma, o aprendizado do espanhol transforma-se numa ferramenta de intervenção social e ética no ambiente escolar, promovendo tanto a proficiência linguística quanto a responsabilidade cívica.

Palavras-chave: Sequência Didática; *Bullying* e *Cyberbullying*; Espanhol Língua Estrangeira

Resumen

En el presente trabajo se presenta una secuencia didáctica para abordar el *bullying* y el *cyberbullying* en clases de Español como Lengua Extranjera. La propuesta, fundamentada en el enfoque comunicativo, articula el desarrollo de la competencia lingüística con la formación ciudadana. Organizada en seis etapas, desde la adquisición de vocabulario específico hasta la creación de campañas de concientización, la secuencia didáctica busca capacitar a los estudiantes para reconocer, reflexionar y actuar críticamente ante estas problemáticas. De esta forma, el aprendizaje del español se convierte en una herramienta de intervención social y ética en el ámbito escolar, promoviendo tanto la competencia lingüística como la responsabilidad cívica.

Palabras clave: Secuencia Didáctica; *Bullying* y *Cyberbullying*; Español Lengua Extranjera.

Introdução

A escola, enquanto espaço de formação integral, enfrenta atualmente o desafio de lidar com problemáticas sociais complexas que transcendem o ensino tradicional de conteúdos. Entre estas, o *bullying* e o *cyberbullying* destacam-se como fenômenos preocupantes, que afetam profundamente o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes e o próprio clima escolar. Neste contexto, o ensino de línguas estrangeiras modernas, especificamente o Espanhol, apresenta-se como um terreno fértil e estratégico para abordar estas questões, indo além do ensino meramente instrumental do idioma. O presente trabalho, portanto, tem como objetivo central apresentar e analisar uma sequência didática (SD) destinada a trabalhar os temas do *bullying* e do *cyberbullying* em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), articulando de forma sinérgica o desenvolvimento da competência comunicativa em espanhol com a imprescindível formação cidadã dos estudantes.

Partindo de uma abordagem metodológica qualitativa, que busca compreender a complexidade dos fenômenos educativos em sua totalidade (Triviños, 2015), este estudo propõe-se a descrever e fundamentar uma intervenção pedagógica organizada em seis etapas sequenciais. A fundamentação teórica ancora-se no paradigma comunicativo (Hymes, 1972; Canale e Swain, 1980), o qual prioriza o uso da língua para a comunicação efetiva e socialmente apropriada em situações reais. Esta perspectiva é particularmente adequada, pois permite que os estudantes utilizem o

¹³ Licenciada em Letras - UNNE, Argentina. Mestre em Educação - UNICAMP. Doutoranda em Educação - UFSCar.

espanhol como ferramenta para refletir, discutir e posicionar-se criticamente perante uma temática de relevância direta para as suas vivências.

Para garantir um tratamento preciso e atualizado da problemática, adotam-se as definições de *bullying* e *cyberbullying* estabelecidas pela UNESCO (2021), que caracterizam estes atos como comportamentos agressivos, repetitivos e baseados em uma relação de poder assimétrica, ocorrendo no ambiente físico ou através de meios digitais. A adoção deste marco conceitual robusto, respaldado por organismos internacionais, confere clareza e rigor à proposta, permitindo nomear e identificar essas violências com precisão.

A sequência didática proposta estrutura-se como um conjunto de atividades sistemáticas que partem da ativação de vocabulário específico, passam pela pesquisa e socialização de casos reais em países hispano falantes, pela reflexão sobre a legislação brasileira e culminam na produção de um decálogo de conscientização. Dessa forma, busca-se não apenas a aquisição de competências linguísticas nas modalidades oral e escrita, mas também capacitar os estudantes para que se tornem agentes transformadores do seu ambiente, promovendo uma cultura escolar de respeito, empatia e intervenção ética. Através desta integração, o aprendizado do espanhol consolida-se como uma experiência significativa, formando tanto falantes competentes quanto cidadãos conscientes e ativos.

Procedimento metodológico

A partir do estudo e da leitura da legislação do Brasil relacionada com o *bullying* e o *cyberbullying*, pretende-se realizar uma proposta de atividade para abordar estes dois assuntos com uma turma de adolescentes. O presente trabalho baseou-se em uma abordagem qualitativa que pretende analisar dois assuntos atuais e que estão relacionados intrinsecamente com as instituições escolares e os adolescentes.

Triviños (2015) apresenta as bases fundamentais da pesquisa qualitativa em educação, o autor explora métodos de investigação que permitem compreender a realidade de forma integral, considerando as relações dinâmicas entre os fenômenos sociais. São abordados aspectos como a relação entre sujeito e objeto de pesquisa, a importância do contexto histórico-social na análise dos fenômenos educacionais. Triviños (2015) enfatiza que a pesquisa qualitativa busca captar a totalidade do fenômeno estudado, superando visões fragmentadas da realidade, o que a torna particularmente adequada para investigar processos educativos em sua complexidade.

Com o nosso trabalho, pretende-se descrever e analisar como os estudantes adolescentes podem aprender sobre em uma aula de espanhol como língua estrangeira. Além disso, pretende-se apresentar quais foram os resultados e discussões da proposta dessa aula sobre esses assuntos tão cotidianos no ambiente escolar e na nossa sociedade.

Fundamentação teórica

Existem diferentes métodos de ensino para o aprendizado de línguas estrangeiras. Mas iremos focar aqui no método utilizado para abordar o tema sobre o *bullying* e o *cyberbullying*. A abordagem comunicativa desenvolvida nos anos 1970, prioriza a competência comunicativa como objetivo final do aprendizado de línguas. O foco está em usar a língua para comunicar significados de forma eficaz e apropriada em situações reais, em vez de apenas dominar estruturas gramaticais. Este método tem como pilar fundamental o conceito de "competência comunicativa", inicialmente formulado por Hymes (1972). Este autor argumentou que saber uma língua é muito mais do que dominar sua gramática corretamente, envolvendo também o saber quando, como e com quem usá-la de maneira socialmente adequada. Posteriormente, Canale e Swain (1980) expandiram esse modelo, detalhando a competência comunicativa em quatro componentes inter-relacionados: a competência gramatical (conhecimento das regras da língua), a competência sociolinguística (uso apropriado ao

contexto social), a competência discursiva (capacidade de produzir textos coesos e coerentes) e a competência estratégica (habilidade de usar estratégias para superar falhas na comunicação). Paralelamente, Wilkins (1976) contribuiu para a operacionalização do método ao propor que o planejamento curricular partisse de "noções e funções" da linguagem, como pedir informação ou descrever algo, contrastando com a abordagem tradicional centrada numa lista de estruturas gramaticais.

É a partir da utilização desta abordagem comunicativa que se pode propor uma aula para abordar o tema do *bullying* e *cyberbullying* em ambientes escolares durante as aulas de espanhol como língua estrangeira. Dessa forma, os estudantes não apenas desenvolvem proficiência linguística, mas também adquirem ferramentas para se posicionarem criticamente frente a problemáticas sociais contemporâneas, utilizando a língua espanhola como instrumento de reflexão e intervenção em situações reais de convivência escolar.

Definindo os conceitos

Os conceitos de *bullying* e *cyberbullying* têm sido amplamente discutidos nos últimos anos por diversos autores que estudam estas problemáticas sociais. Utilizaremos para este trabalho a definição provida da Unesco (2020) e citada no seu relatório sobre a violência e o *bullying* no ambiente escolar. Esse relatório chama a atenção sobre o crescimento de casos de violência a nível mundial e apresenta um panorama realmente preocupante. E define os termos, *bullying* e *cyberbullying*, tomados da Pesquisa Global de Saúde Escolar (GSHS) da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Pesquisa sobre Comportamentos de Saúde em Crianças em Idade Escolar (HBSC), da seguinte forma:

Bullying: caracteriza-se por ser um comportamento agressivo que implica ações negativas e não desejadas, que se repetem ao longo do tempo, e que baseia-se em um desequilíbrio da capacidade ou de força entre a(s) pessoa(s) que realiza(m) o *bullying* e a vítima. A frequência do *bullying* pode se medir de formas diferentes em função das enquetes realizadas. Para que um estudante seja considerado vítima de *bullying*, as agressões devem ser produzidas, pelo menos, uma ou duas vezes ao mês. (Tradução nossa. (GSH; HBSC apud UNESCO, 2021, p. 14)

Cyberbullying: refere-se ao *bullying* através de conteúdos eletrônicos (conversações via chat, publicação em redes sociais, e-mails ou mensagens de texto, criação de uma página web (onde alguém é objeto de piadas, etc.) o ao uso de imagens sem o consentimento (por exemplo, alguém tira uma foto que depois são publicadas de forma online, essas fotografias não favorecedoras o inapropriadas de um ou uma estudante sem autorização). O *cyberbullying* também compreende comportamentos dolorosos ou mesquinhos que ocorrem durante as interações entre estudantes através dos seus celulares (mensagens de texto, ligações, vídeos) ou online (e-mails, conversas via chat e redes sociais). (GSH; HBSC apud UNESCO, 2021, p. 14)

Em um contexto global marcado pela crescente digitalização das interações sociais e pela persistência de violências no ambiente educacional, os conceitos fornecidos pela UNESCO (2021) revelam-se fundamentais para compreendermos as múltiplas dimensões que o *bullying* e o *cyberbullying* assumem na realidade escolar contemporânea. As definições apresentadas, ao caracterizar o *bullying* como um comportamento agressivo, repetitivo e baseado em uma relação de poder assimétrica, vai além da mera descrição de agressões pontuais, situando-o como um fenômeno relacional complexo dentro das instituições educativas. A delimitação temporal, a exigência de que as agressões ocorram pelo menos uma ou duas vezes ao mês para configurar a vitimização, confere um critério operacional crucial, orientando a identificação e a intervenção prática por parte dos educadores, que muitas vezes podem subestimar a recorrência e o padrão sistemático dessas condutas.

Já a conceituação de *cyberbullying* explicita como as tecnologias digitais, ao mesmo tempo que ampliam as possibilidades de comunicação e aprendizado, também se convertem em potentes instrumentos de agressão, capazes de transcender os muros da escola e perpetuar a violência no espaço íntimo da vítima. A ênfase em condutas realizadas através de conteúdos eletrônicos, da criação de páginas web difamatórias ao uso não consentido de imagens, desvela a natureza particularmente insidiosa desta modalidade, na qual o anonimato, a audiência ampliada e a permanência do conteúdo online potencializam os danos psicológicos e sociais. Ao incluir explicitamente as interações via celular e redes sociais, a definição reconhece a influência negativa que podem ter os dispositivos móveis na vida dos estudantes e a necessidade premente de a escola dialogar com essa realidade.

Portanto, adotar estas definições não é um mero exercício acadêmico, mas um passo estratégico para qualquer ação educativa que vise ao enfrentamento dessas problemáticas. Elas fornecem a base terminológica e conceitual necessária para que a comunidade escolar, professores, gestores, estudantes e famílias, possam nomear, identificar e, conseqüentemente, combater essas práticas de forma consistente. Ao fundamentar nosso trabalho neste marco da UNESCO que adota os conceitos providenciados da Pesquisa Global de Saúde Escolar (GSHS) da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Pesquisa sobre Comportamentos de Saúde em Crianças em Idade Escolar (HBSC), assumimos uma perspectiva alinhada com organismos internacionais que sintetizam evidências globais, o que confere robustez e atualidade à nossa abordagem, permitindo-nos analisar e intervir na realidade escolar a partir de um entendimento claro, partilhado e respaldado por pesquisas de amplo alcance.

Como trabalhar esse tipo de violência dentro do ambiente escolar?

Planejar e executar uma aula sobre temas que fazem parte do cotidiano dos estudantes não é uma tarefa simples. Mas é imperioso abordar esse tipo de problemática para gerar conscientização dos estudantes e também fornecer-lhes informações, de modo que estejam cientes da importância de não ser coniventes em uma situação de violência, e da importância de estarem informados para ter as ferramentas necessárias para reagir diante dessas situações.

A aula pode ser planejada em seis partes, a saber, cada uma delas buscando não apenas transmitir conhecimento, mas também promover uma postura ativa e crítica nos estudantes. O objetivo final é que eles se tornem agentes de transformação em seu próprio ambiente, reconhecendo situações de violência, sabendo como agir e entendendo que sua atitude pode fazer a diferença na construção de um espaço escolar mais seguro e respeitoso para todos.

Uma sequência didática se configura como um conjunto de atividades pedagógicas organizadas de maneira sistemática, tomando um gênero textual como elemento central. Seu propósito principal é instrumentalizar o estudante para o uso competente da língua, em suas modalidades oral e escrita, atendendo às necessidades de situações comunicativas reais (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Partindo desse princípio, apresentamos a seguir um modelo de sequência didática resumida, destinada à aprendizagem de temas urgentes do cotidiano escolar, como o *bullying* e o *cyberbullying*, em aulas de espanhol como língua estrangeira. A proposta visa não apenas o desenvolvimento da competência comunicativa no idioma, mas também a formação crítica e ética dos estudantes, ao engajá-los em uma discussão relevante por meio de gêneros como debates, relatos e campanhas de conscientização.

ATIVIDADE 1 - *Vocabulario en acción*

Primeira parte: da aula deve-se fornecer aos estudantes o vocabulário relacionado a essas violências em língua espanhola: *violencia, apodos despectivos, discriminación, exclusión, rechazo, burla, acosador, acosado, cómplice, víctima, empujón, acoso a través de medios digitales, insultar, difamar, chantajear*.

Essa lista de palavras, para os falantes lusófonos, ativa rapidamente os conhecimentos, pois esse perfil de estudante já tem em seu repertório lexical algumas dessas palavras que compartilham seu significado com o português. O conhecimento prévio de vocabulário atua como um alicerce, dando suporte para que o estudante se dedique a atividades de maior complexidade. Isso inclui tanto a compreensão de materiais escritos e orais sobre o tema quanto a capacidade de produzir opiniões e argumentos bem fundamentados, superando a barreira de um repertório linguístico limitado.

ATIVIDADE 2 - *Las imágenes hablan*

Os estudantes devem tentar relacionar essas palavras com imagens projetadas ou impressas. Os estudantes devem observar atentamente as imagens e relacioná-las com as palavras que foram escritas na lousa. Aqui, tem especial atenção o fato de poder realocar as palavras escritas por eles mesmos e os seus significados por meio de uma imagem. O suporte visual sempre será importante para ajudar o estudante a conectar ideias escritas com as imagens. O uso de recursos multimodais, como imagens, auxilia na criação de conexões mentais, associando representações visuais a conceitos linguísticos, o que pode facilitar a retenção de vocabulário, recursos que também motivam o aprendizado dos estudantes (Grupo Nova Londres, 2021; Oliveira, 2006; Kress, 2010;). De acordo com essas perspectivas teóricas, o uso da linguagem não-verbal, da imagem, funciona como um suporte visual de apoio didático.

ATIVIDADE 3 - *Somos pesquisadores*

Os estudantes devem buscar informações na internet sobre casos recentes desse tipo de violência em diferentes países hispanofalantes. É necessário que o docente oriente e estimule a busca dessas informações, pode ser através de uma lista com sugestões de buscas, como: “*Casos de violencia escolar en...*”, “*Estudiante es víctima de acoso escolar en...*”, “*Publicidades de concientización del acoso escolar en Argentina. Ministerio de Educación*”, “*Publicidades de concientización sobre el acoso escolar de Unicef*”, “*Campaña contra la violencia escolar en una escuela de Bolivia gana un premio de reconocimiento*”, entre outras sugestões. Lembre-se de que o professor deve ser o mediador da aprendizagem e deve fornecer aos estudantes todas as ferramentas possíveis para que ele se constitua como um aprendiz autônomo e capaz de refletir sobre a informação buscada. Com as ferramentas fornecidas, ele pode realizar suas próprias escolhas nessa pesquisa, levando em consideração o que já aprendeu e já sabia sobre o assunto, e utilizando as informações fornecidas pelo professor.

ATIVIDADE 4 - *Aprendemos más juntos*

Deve-se socializar o conteúdo encontrado na internet apresentando as fontes do conteúdo. Explicar brevemente a informação em uma apresentação oral de 4 a cinco minutos tendo o texto como suporte para a exposição. cabe lembrar que esta atividade está pensada para uma turma com um nível B1 de espanhol que já tem o hábito de realizar exposições orais sobre diversos assuntos, já que a competência oral desse nível, segundo o Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), permite aos estudantes construir discursos simples para relatar experiências, factos, aspirações e objetivos. É capaz de apresentar e sustentar, de modo sucinto, os seus pontos de vista e projetos. Também sabe contar uma história, descrever a trama de uma obra ou filme e partilhar a sua reação perante os mesmos (MCER, 2002).

ATIVIDADE 5 - Ciudadanos conscientes de sus derechos

Os estudantes aprendem qual é a legislação vigente¹⁴ no Brasil sobre o combate ao *bullying* e *cyberbullying*. Para este fim, eles assistem a uma mini aula expositiva em que o professor apresenta as leis pertinentes, contextualizando suas origens, aplicações e consequências legais. Essa fundamentação é essencial para que compreendam a seriedade do tema e suas implicações na vida real, promovendo uma consciência crítica sobre direitos e deveres.

Em um segundo momento, e a partir do conhecimento aprendido sobre esse marco legal, os estudantes comentam situações de *bullying* ou *cyberbullying* que eles conheçam e que possam se encaixar nessas legislações. Quando essas violências devem ser denunciadas nesses canais? Antes de chegar a esse ponto, existem outras alternativas a serem realizadas com a comunidade escolar? Quais as medidas de prevenção que podem ser adotadas para não chegar ao ponto de ter que realizar uma denúncia? Como evitar e/ou prevenir essas situações de violência escolar? Essas reflexões incentivam a construção coletiva de soluções, fortalecendo o papel de cada estudante como agente transformador dentro e fora do ambiente escolar, na promoção de relações mais respeitadas e seguras para todos.

ATIVIDADE 6 - Escritura y aprendizaje en práctica

Para concluir a aula, os estudantes devem realizar um decálogo com 10 frases que podem ajudar alguém que esteja sendo vítima dessas violências. E encerrar esse decálogo com a pergunta: ¿Y si fuese con vos? Para realizar esse decálogo, os estudantes podem usar ferramentas tecnológicas como o Canva ou o Prezi para fazer a apresentação, usar a inteligência artificial para incluir vídeos em alguns itens do texto, e podem usar o gerador de código QR do Canva para distribuir o código pela escola e gerar, a partir dessa atividade, uma campanha de conscientização. Essa proposta transforma o exercício linguístico em ação cidadã, promovendo a conscientização de forma criativa e colaborativa. Ao compartilhar seus trabalhos, os estudantes ampliam a discussão para toda a comunidade, reforçando a importância da empatia e do posicionamento atuante contra a violência no ambiente escolar e digital.

Imagen I - Sequência didática



Imagem criada pela autora.

Fonte: https://www.canva.com/design/DAG4T4mddGg/p8q6sOWHqnc59bf_Uu8ZjQ/edit?utm_content=DAG4T4mddGg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

¹⁴ Lei nº 13.185/2016 define o bullying como intimidação sistemática; Lei nº 14.811/2024 inclui o bullying e o cyberbullying no Código Penal.

A aquisição de uma língua é compreendida como um fenômeno que surge das interações sociais, sendo a língua um sistema transmitido culturalmente. Dessa forma, a aprendizagem é um processo iterativo e contínuo, que ocorre tanto no nível individual quanto nas relações entre os indivíduos (Bot, Lowie e Verspoor, 2007; Hopper, 1988; Larsen-Freeman, 1994; Smith, Kirby e Brighton, 2003).

Conforme os fundamentos desta Sequência Didática, é possível constatar a presença dos três pilares essenciais para a aprendizagem de uma língua estrangeira: a exposição significativa ao idioma, sua utilização prática em situações reais de comunicação e o estímulo de uma motivação genuína para empregá-lo (Willis, 1996). A exposição fornece o insumo linguístico autêntico, e a motivação, estimulada pela relevância das atividades relacionadas com o contexto cotidiano do estudante, sustenta o engajamento do aprendiz. Dessa forma, a SD vai além do ensino de estruturas isoladas, criando um ecossistema propício para que o estudante desenvolva não apenas competência linguística, mas também confiança para usar a língua de maneira funcional e criativa, transformando o aprendizado em uma experiência significativa e eficaz.

Considerações finais

A elaboração e aplicação desta sequência didática evidenciam a viabilidade e a urgência de se abordar temas sociais complexos, como o *bullying* e o *cyberbullying*, no contexto das aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Ao integrar o objetivo de formação cidadã ao desenvolvimento da competência comunicativa, esta proposta transcende o ensino meramente instrumental do idioma, posicionando a sala de aula como um espaço de reflexão crítica e de preparação para a ação no mundo.

A fundamentação na abordagem comunicativa mostrou-se adequada para esse fim. Ao priorizar o uso real da língua para discutir um assunto de relevância direta para os adolescentes, a atividade garantiu que a aprendizagem linguística fosse significativa e contextualizada. Os estudantes não apenas ampliaram seu vocabulário sobre a temática, mas o fizeram para cumprir funções comunicativas autênticas: pesquisar, relatar, argumentar e criar campanhas de conscientização. O trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, da exposição ao decálogo, permitiu o desenvolvimento integrado das competências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica, conforme proposto por Canale e Swain (1980).

A utilização das definições da UNESCO (2021) proporcionou um marco conceitual sólido e universal, permitindo que os estudantes identificassem e nomeassem as diversas facetas dessas violências com clareza. Paralelamente, o contraste com a legislação brasileira trouxe a discussão para a realidade mais próxima, incentivando uma postura proativa e informada perante a lei. As atividades, organizadas em uma sequência lógica, partiram da ativação de conhecimento prévio e chegaram à produção criativa e à potencial transformação do ambiente escolar através da campanha de conscientização final.

Conclui-se, portanto, que o ensino de línguas estrangeiras modernas pode e deve ser um aliado poderoso na formação de cidadãos conscientes e empoderados com informação. A proposta aqui delineada demonstra que, quando a aprendizagem linguística é articulada com questões que afetam diretamente a vida dos estudantes, o processo de aquisição da língua ganha profundidade e propósito. Os estudantes tornam-se indivíduos capacitados a compreender, analisar e combater problemáticas sociais, utilizando a nova língua como uma ferramenta de acesso a informações, de diálogo e de intervenção positiva em sua comunidade. Dessa forma, a aula de espanhol cumpre duplamente seu papel: forma falantes competentes e cidadãos globais responsáveis.

Referências

- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Instituto de Idiais e Comércio do Porto. Madrid: Ministério da Educação, Cultura e Desporto, 2002.
- DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. *Second Language Acquisition: an advanced resource book*. Londres: Routledge, 2005.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- HOPPER, M. Emergent Grammar and the a priori Grammar Postulate. In: TANNEN, D. (org.). *Linguistics in Context*. Norwood: Ablex, 1988. p. 117-134.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. H. (org.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nova York: Blackwell, 1971. p. 35-71.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. Londres: Routledge, 2010. p. 101-116.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.
- NOVA LONDRES, Grupo. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.
- OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.
- PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- PÉREZ AGUSTÍN, M. Beatriz López Medina (2022). Scaffolding. Cuándo, cómo y para qué utilizarlo en el aula de español como lengua extranjera (E/LE). *Didáctica. Lengua y Literatura*, Granada, v. 35, p. 247-248, 8 maio 2023.
- SMITH, K.; KIRBY, S.; BRIGHTON, H. Iterated Learning: A Framework for the Emergence of Language. *Artificial Life*, Cambridge, MA, v. 9, p. 371-386, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2015.
- UNESCO. *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. Paris: UNESCO, 2021.
- WILKINS, D. A. Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (org.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1994.
- WILLIS, Jane. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.
- Enviado em 31/12/2025
- Avaliado em 15/02/2026

DIÁRIOS PANDÊMICOS: AS VOZES DOS ADOLESCENTES NO ENSINO REMOTO

Verónica Diana Cardozo¹⁵

Resumo

O texto reflete sobre os impactos prolongados da pandemia na educação, especialmente nos estudantes e professores, explorando as complexidades emocionais, pedagógicas e sociais desse período. Se relata e reflete sobre as atividades como diários escritos por estudantes, mostrando suas angústias, descobertas e a escrita como refúgio.

Discute-se a pandemia como um "laboratório" que expôs desigualdades digitais, violências e a resistência da escola. Crítica a noção de que as consequências só surgirão no futuro, destacando impactos já visíveis: desgaste docente, défices de aprendizagem e saúde mental fragilizada. Inspirada em Freire, defende uma educação comprometida, que não subestime os estudantes. A pandemia deixou marcas permanentes, mas também ensinou a importância da colaboração e adaptação, desafios que exigem ouvir tanto os estudantes quanto os professores, igualmente transformados por esse período.

Palavras-chave: Pandemia. Educação. Diários.

Resumen

El texto reflexiona sobre los impactos prolongados de la pandemia en la educación, especialmente en alumnos y profesores, explorando las complejidades emocionales, pedagógicas y sociales de este período. Se relata y reflexiona sobre actividades como los diarios escritos por estudiantes, que muestran sus angustias, descubrimientos y a la escritura como refugio.

Se discute a la pandemia como un "laboratorio" que expuso desigualdades digitales, violencias y la resistencia de la escuela. Crítica la noción de que las consecuencias sólo surgirán en el futuro, destacando impactos ya visibles: desgaste docente, déficits de aprendizaje y salud mental frágil. Inspirado en Freire, defiende una educación comprometida, que no subestime a los estudiantes. La pandemia dejó huellas permanentes, pero también enseñó la importancia de la colaboración y la adaptación, desafíos que exigen escuchar tanto a los estudiantes como a los profesores, igualmente transformados por este período.

Palabras-clave: Pandemia. Educación. Diarios.

Introdução

O presente texto tem como objetivo compartilhar uma experiência vivenciada durante as aulas ministradas pela plataforma online. Dentre os conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina de Língua Espanhola, abordou-se a produção de um diário de viagem. Vale destacar que, em anos anteriores, essa atividade já havia sido adaptada para "Diário de viagens na minha cidade", uma proposta mais realista para a realidade dos estudantes, já que muitos permanecem na cidade durante as férias. Dado o isolamento doméstico decorrente da pandemia, a atividade foi novamente adaptada, desta vez para "Diário da pandemia: Isolamento criativo: reinventando meu tempo em casa".

Parte-se do princípio de que, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem a priorização dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, estes também devem ser centrais no ensino de línguas estrangeiras modernas, como o espanhol. Destaca-se o interesse em abordar diferentes gêneros textuais em todos os níveis de aprendizagem de uma língua. Contudo, cabe notar que na BNCC não se encontram diretrizes específicas para a língua espanhola, constatando-se a explicitação apenas do ensino de inglês. Nesse

¹⁵ Licenciada em Letras - UNNE, Argentina. Mestre em Educação - UNICAMP. Doutoranda em Educação - UFSCar.

contexto, Rodrigues (2024) critica o silenciamento da língua espanhola na BNCC, argumentando que o documento privilegia o ensino da língua inglesa e desvaloriza anos de lutas pela incorporação do espanhol na Educação Básica Brasileira.

A escrita é uma das habilidades no ensino de uma língua, junto com a oralidade, a leitura e a escuta. Ao se referir à escrita criativa nos diferentes níveis, destaca-se no nível B1 que o estudante:

“É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse. É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reações, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2002).

Neste nível B1 de aprendizagem de uma segunda língua, o estudante já é capaz de poder escrever um diário breve, se levarmos em consideração o estipulado no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. No processo de escrita, incorporar os gêneros textuais no ensino de uma língua estrangeira e uma língua materna, permite que os estudantes desenvolvam habilidades comunicativas mais autênticas e contextualizadas, ampliando seu repertório linguístico e cultural de forma significativa. Os estudantes aprimoram sua escrita, desenvolvendo tanto a capacidade de interpretar quanto de produzir textos em variados contextos comunicativos, compreendendo e criando textos adaptados a diferentes situações de uso da língua. E tornam-se ao mesmo tempo, autores das suas próprias produções de escrita, utilizando, no caso, o gênero textual diário. O propósito da atividade realizada durante as aulas virtuais que aconteceram durante o isolamento, foi explorar o uso do diário como recurso pedagógico para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e escrita dos estudantes. Escrever textos é uma tarefa que envolve diversas etapas sendo elas o planejamento (geração de ideias e estruturação), a redação do rascunho, a revisão (de conteúdo, estrutura e coerência) e a edição final (correção gramatical e formatação). Dominar essa habilidade exige tempo e dedicação, porque a aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa, é um processo contínuo e recursivo (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

Como afirma Bakhtin (2003) a vida é essencialmente diálogo por natureza. Existir é engajar-se nessa troca contínua: questionar, escutar, responder, concordar ou discordar. Toda expressão se funde na linguagem, entrelaçando-se à vasta rede conversacional que forma a experiência humana, um diálogo universal e infinito. Para o autor, a linguagem é inerentemente dialógica. Ela não existe no vazio, mas se constrói na interação viva entre os indivíduos. Cada enunciado é uma resposta ao que foi dito antes e um convite à resposta futura, em um processo contínuo de negociação de sentidos.

Os gêneros são produtos da cultura, são entidades discursivas e sociais, fundamentais para a interação humana, presentes em toda situação comunicativa. Eles se manifestam como produções textuais flexíveis, em constante transformação e adaptação (Marcuschi, 2002; 2007). Conhecemos diversos tipos de diários que têm sido tratados na literatura especializada da área: diários de viagem (Colombo, Anotações de Navegação), diários autobiográficos (Virginia Woolf, “Um teto todo seu”; Carolina Maria de Jesus, “Quarto de despejo”), diário de pesquisa (“A viagem do Beagle”; Charles Darwin), entre outros.

Existem diversas abordagens (gramática-tradução, abordagem direta, audiolingual, método de resposta física total, sugestopedia, comunitário) que podem ser utilizadas para o ensino de línguas. Com as mudanças dos últimos anos, a renovação dos materiais didáticos e a inovação incluída nos livros didáticos, podemos destacar o uso da abordagem comunicativa nos livros atuais de espanhol. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, com destaque para o espanhol, a tendência atual é uma abordagem contextualizada, em que o estudante possa compreender a aplicação prática da língua aprendida.

Esse tipo de abordagem permite que a língua estrangeira apreendida seja utilizada para situações reais, situações da vida cotidiana que o estudante deverá lidar. É nesse cenário que o projeto de escritura de um diário pandêmico cobra relevância para um estudante de língua estrangeira, no caso da língua espanhola.

Segundo Pinto (2007), o domínio da fala e da escrita só se consolida através de práticas contínuas em contextos significativos. Por isso, é fundamental que o educador proponha atividades que desenvolvam essas habilidades de forma integrada, criando espaços onde os estudantes possam exprimir livremente suas ideias, questionamentos e sentimentos. Ambas as modalidades compartilham processos similares de construção linguística. Tanto na fala quanto na escrita, os usuários elaboram textos adaptados à situação, ao propósito comunicativo e ao interlocutor, recorrendo a conhecimentos lexicais, sintáticos e experienciais para dar forma ao seu pensamento, num constante exercício de produção e reelaboração de sentidos (Pinto, 2007, p. 47).

Fundamentação teórica

A prática pedagógica aqui descrita ancora-se nos estudos sobre gêneros textuais (Marcuschi, 2002; 2007), compreendidos como formas socialmente reconhecidas de ação discursiva. A opção pelo diário justifica-se por sua natureza dialógica (Bakhtin, 2003), que favorece a expressão subjetiva e a construção de sentidos em contextos reais de uso da língua. A atividade alinha-se à abordagem comunicativa, priorizando a função social da linguagem e a produção textual em situações significativas, conforme preconizado por Pinto (2007) ao destacar que o domínio da escrita consolida-se em práticas contextualizadas. Ademais, a proposta dialoga com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao entender a escrita como um processo recursivo de planejamento, rascunho, revisão e edição. A adaptação do diário de viagem para o contexto pandêmico exemplifica a flexibilidade dos gêneros e sua aplicabilidade para desenvolver a competência comunicativa em língua estrangeira de forma autêntica e relevante para o estudante.

Procedimento metodológico

A experiência didática foi desenvolvida com uma turma de espanhol como língua estrangeira durante o período de ensino remoto. A metodologia adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, centrada na aplicação de uma sequência didática envolvendo o gênero diário. Os procedimentos consistiram em: 1) apresentação e discussão do gênero e de exemplos autênticos, incluindo trechos do diário da professora; 2) proposta de produção de um "diário pandêmico" em espanhol, com caráter voluntário e temática livre sobre as vivências no isolamento; e 3) recolhimento e análise temática dos textos produzidos. A análise focou-se no conteúdo narrativo e emocional das produções, visando compreender as experiências subjetivas dos estudantes e avaliar o potencial do gênero como ferramenta pedagógica e expressiva.

O diário pandêmico: relato da experiência

Durante o período pandêmico, ao trabalhar o gênero diário com uma turma, a proposta original do livro didático, a escrita de um diário de viagem, foi adaptada ao contexto de confinamento. Para iniciar a atividade, compartilhei com os estudantes trechos de meus próprios cadernos, nos quais registro reflexões esporadicamente desde a adolescência. Revisitar esses registros do passado traz a alegria de redescobrir vivências já um tanto distantes.

Incentivei os estudantes a experimentarem a prática da escrita de um diário, enfatizando seu caráter não obrigatório e convidando-os a uma postura flexível em relação ao conceito de "diário", que não precisava significar um registro cotidiano. A proposta era que escrevessem sobre suas

experiências, sensações, medos e alegrias durante a pandemia, no seu próprio ritmo. A receptividade foi variada: alguns aderiram com entusiasmo, enquanto outros manifestaram resistência inicial. Surpreendeu-me, contudo, a quantidade de textos recebidos voluntariamente. Através deles, consegui acessar às dimensões subjetivas dos estudantes, seus aprendizados (“*Aprendí a cocinar arroz*”, “*Mejoré mi inglés usando aplicaciones*”), anseios (“*Quiero ver a mis amigos*”, “*Ojalá esta cuarentena no dure mucho más tiempo*”) e algumas angustias (“*Me siento triste por estar confinada*”, “*No quiero más tener clases por el Meep*”). Relatos do cotidiano surgiram, como “*Empecé a bañar a mis perros con manguera*”, uma frase que, mais do que um simples registro, simbolizava a reinvenção da rotina doméstica, a busca por pequenos gestos de cuidado e alegria no espaço limitado da casa, e a iniciativa de criar novas práticas para passar o tempo e encontrar um refúgio nas atividades cotidianas. Além disso, um relato em particular trouxe um conflito familiar decorrente do isolamento, em que um estudante expressou seu descontentamento por não poder reunir-se com amigos, aos quais sua ausência não passava despercebida.

A leitura dos diários permitiu-me conhecer ainda mais aos estudantes, revelando aspectos de suas vidas que, no cotidiano acelerado das aulas, muitas vezes passam despercebidos. Nesse processo, assumi mais a posição de aprendiz do que de professora, compreendendo seus conflitos adolescentes, sua linguagem singular – repleta de abreviações e referências culturais – e suas perspectivas, marcadas por um otimismo que contrastava com o tom mais pessimista e nostálgico do período da história que estávamos transitando.

Essa experiência evidenciou o potencial da escrita como ato reflexivo e também terapêutico. Paralelamente, reflito sobre os desafios da docência, intensificados pela pandemia, que se assemelham a uma sucessão de obstáculos. O enfrentamento desses desafios é agravado pelas demandas burocráticas inerentes à instituição escolar, como planejamentos, reuniões e avaliações, que consomem energia e demandam resiliência. Estratégias como o apoio entre pares e a busca por momentos de distanciamento mostram-se essenciais para a manutenção do equilíbrio psíquico e para a ressignificação dos problemas, permitindo, paradoxalmente, um retorno à prática docente com novas perspectivas.

Análise e discussão

Mesmo em 2025, a pandemia ainda nos assombra. Ela nos cerca, não desaparece e se faz presente quando identificamos consequências, tanto físicas quanto emocionais, em outras pessoas ou em nós mesmos, constatando que ela ainda não nos soltou. Nos meios de comunicação, com certa frequência, surgem notícias que alertam para o fato de as pessoas continuarem se infectando com diferentes cepas de Covid-19. Tudo indica que esse vírus nos acompanhará para sempre.

Li em algum lugar que provavelmente as consequências reais da pandemia sobre os estudantes só serão visíveis daqui a dez anos. Ao ler isso, questiono-me: o que estamos observando agora? O que estamos vivenciando no presente? Seriam apenas os primeiros capítulos de um longo desdobramento? A que se referem os meios de comunicação quando falam de “consequências reais”, de impactos mais profundos?

É nesse ponto que sinto que não compreendo absolutamente nada e não sei a quem recorrer. Novamente, a pesquisa surge como uma forma de legitimar essa não-saber. A pesquisa que se expande e busca outras vozes, vozes que possam contribuir para encontrar respostas; uma investigação que busca a cumplicidade de outros docentes e de diferentes atores da comunidade escolar, não necessariamente professores, pessoas que possam olhar com lentes diferentes e, assim, produzir respostas plurais, abrindo novos horizontes.

A experiência com os diários, relatada anteriormente, evidenciou o potencial da escrita como ato reflexivo e terapêutico, não apenas para os estudantes, mas também para mim como educadora. Esse achado se conecta à reflexão mais ampla sobre os desafios da docência, intensificados pela pandemia, que se assemelham a uma sucessão de obstáculos. O enfrentamento desses desafios é agravado pelas demandas burocráticas inerentes à instituição escolar, como planejamentos, reuniões e avaliações, que consomem energia e demandam resiliência. Estratégias como o apoio entre pares e a busca por momentos de distanciamento mostram-se essenciais para a manutenção do equilíbrio psíquico e para a ressignificação dos problemas, permitindo, paradoxalmente, um retorno à prática docente com novas perspectivas.

Sugiro, talvez, que não precisemos de uma resposta definitiva para todas essas questões, mas sim da reflexão em torno delas, que nos desperte a possibilidade de pensar nosso papel dentro e fora da escola, ser um pesquisador começa pela coragem de questionar o nosso cotidiano.

Considerações finais (ou iniciais?)

A experiência com o diário pandêmico transcendeu uma simples adaptação curricular, revelando-se como uma profunda prática de escuta e humanização no ensino de línguas. Ela respondeu, de forma concreta, ao desafio de ensinar em um contexto de crise, materializando o princípio bakhtiniano da linguagem como diálogo vivo e demonstrando a flexibilidade dos gêneros textuais (Marcuschi, 2002; 2007). A significativa adesão voluntária aos escritos demonstrou o anseio dos jovens por canais de expressão autêntica, onde puderam processar subjetivamente o momento histórico que vivenciavam.

A leitura dos diários proporcionou um singular exercício de inversão de papéis: assumi a posição de aprendiz ao descobrir universos particulares, linguagens próprias e perspectivas que contrastavam com meu olhar adulto. Esta experiência evidenciou a potência terapêutica e reflexiva da escrita, mostrando como o gênero diário pode servir tanto para o desenvolvimento de competências linguísticas quanto para a elaboração de experiências traumáticas.

A reflexão sobre as consequências prolongadas da pandemia reforça que o trabalho docente está intrinsecamente ligado a contextos sociais mais amplos. A incerteza quanto ao futuro dos estudantes converte-se num convite à investigação colaborativa e à construção coletiva de saberes. Esta prática demonstrou que o ensino de línguas, quando articulado com gêneros textuais significativos, pode transcender objetivos meramente instrumentais, transformando-se num espaço de elaboração existencial e diálogo intercultural, onde professor e estudantes se reconhecem como sujeitos em constante processo de formação e humanização.

Referências

- ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero diário: uma proposta de sequência didática. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). Gêneros textuais e formação inicial: relatos de experiência. São Paulo: Clara Luz, 2009. p. 15-40.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Instituto de Idiomas e Comércio do Porto. Madrid: Ministério da Educação, Cultura e Desporto, 2002.
- DARWIN, Charles. A viagem do Beagle. Edição comentada. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- JESUS, C. M. de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais & ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição de segunda língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

WOOLF, Virginia. Um teto todo seu. Tradução de Berta N. Ribeiro. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2019.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO 5.0 E A *WEB 3.0*: A EMERGÊNCIA DE UMA ÉTICA ALTERNATIVA À SUA DESAFIADORA COMPLEXIDADE.

Wêller Santos Gonçalves¹⁶
Otaviano José Pereira¹⁷

Resumo

Abordaremos, aqui, uma leitura crítico-avaliativa das conexões entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Educação 5.0 e a *Web 3.0*, explorando suas inter-relações para o avanço dessa área de atuação no Brasil. A EPT, presente, de modo explícito como política de formação desde 1909, evoluiu para cada vez mais atender às demandas do mercado e da sociedade, apoiada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB, de 1996. Atualmente a Educação 5.0 integra tecnologias digitais, competências socioemocionais e sustentabilidade, enquanto a *Web 3.0*, com descentralização e inteligência artificial, de modo irreversível e acelerado, traz novos paradigmas tecnológicos e informais para o campo da educação e da sociabilidade como um todo. Assim, a partir de uma visão sucinta, destacamos a necessidade de compreendermos a EPT, no atual cenário (educação 5.0 e *Web 3.0*) unindo habilidades técnicas e interpessoais para uma educação inclusiva e dinâmica, alinhada às demandas contemporâneas de uma formação condizente às novas pautas educacionais do III milênio. Num cenário da sociedade em rede, partimos da ênfase às atribuições da educação formal (de ensino, pesquisa e extensão), como ponto inicial das políticas educacionais recheadas de desafios, para regar uma formação educacional, desde uma relação cada vez mais estreita com a educação não formal e informal. Diante da complexidade que se estabelece numa sociedade cada vez mais tecnocêntrica, em rede em escala global, nossa percepção é a de que precisamos nos atentar para a superação de uma mera “ética do ajuste”, proclamada aos quatro ventos. A substancialidade omnilateral e politécnica da formação em EPT, uma vez estabelecida sob o protagonismo dos sujeitos sociais aprendentes, em especial as juventudes com suas inteligências, apresenta-se como o campo fértil das relações intersubjetivas, para uma objetivação, de fato “competente” frente às revoluções aceleradas da web-educação.

Palavras-chave: EPT; Educação 5.0; *Web 3.0*; Formação; Ética alternativa.

Abstract

We will address here a critical-evaluative reading of the connections between Professional and Technological Education (EPT), Education 5.0, and Web 3.0, exploring their interrelations for the advancement of this field in Brazil. EPT, explicitly present as a training policy since 1909, has evolved to increasingly meet market and societal demands, supported by legal frameworks such as the 1988 Federal Constitution and the 1996 LDB. Currently, Education 5.0 integrates digital technologies, socioemotional skills, and sustainability, while Web 3.0, with decentralization and artificial intelligence, irreversibly and rapidly introduces new technological and informal paradigms to the field of education and sociability as a whole. Thus, from a concise perspective, we highlight the need to understand EPT in the current scenario (Education 5.0 and Web 3.0), combining technical and interpersonal skills for an inclusive and dynamic education aligned with contemporary demands for training suited to the new educational agendas of the third millennium. In a networked society scenario, we emphasize the roles of formal education (teaching, research, and extension) as the starting point for educational policies filled with challenges, fostering an educational training increasingly intertwined with non-formal and informal education. Amid the complexity of an increasingly technocentric, globally networked society, we argue for the need to move beyond a mere “ethics of adjustment,” widely proclaimed. The omnilateral and polytechnic substance of EPT training, once established under the protagonism of learning social subjects, especially youth with their intelligences, emerges as a fertile ground for intersubjective relations, enabling a truly “competent” realization in the face of the accelerated revolutions of web-education.

Keywords: EPT; Education 5.0; Web 3.0; Training; Alternative ethics.

¹⁶ IFTM

¹⁷ Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela Uninove de São Paulo. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, campus Uberaba-MG, onde atua nos cursos de formação de professores (licenciaturas em Ciências Biológicas e Química) e no Programa de Pós-graduação em EPT (Mestrado e Doutorado Profissionais em Educação Tecnológica). Integra o grupo de pesquisa em Educação (GRUPEFE), da Uninove, São Paulo, liderado pelo Prof. Dr. Antônio J. Severino e do Grupo de Pesquisa em Discurso e Educação (GPDE) da Linha 1 (Práticas Pedagógicas) do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, liderado pelo Prof. Dr. Welisson Marques.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil: Conexões com a Educação 5.0 e a Web 3.0 e o sentido “oculto e avassalador” de tudo isso.

O ato de educar sempre foi alvo contínuo de mudanças, críticas, análises e pesquisas fomentadas pelos esquemas sócio culturais, econômicos e políticos. A cada mudança, por mínima que seja, a Educação é revisitada para servir ao propósito transformador da sociedade adequando-a aos paradigmas emergentes, muitas vezes impostos. O ato de educar se alimenta de padrões que servem como norteadores. Muitos destes padrões estão vinculados a princípios vigentes nas diversas culturas espalhadas pelo mundo, o que faz com que o tempo propício de sua consolidação seja, pelo menos em tese, plural e heterogêneo. Daí surge, envias de regra, uma “tensão” entre unidade e uniformidade (ou vice-versa), numa fecunda dialética a ser resolvida no campo da sociabilidade humana em seus respectivos contextos. Daí, a “tentação pelo caminho mais fácil” da uniformidade, já que apenas a unidade construída sob conflitos é que gera a pluralidade, contra a uniformidade que envias de regra mais cedo ou mais tarde gera a desintegração. E o mundo atual dito “globalizado” está expondo a olhos vistos, este drama, que afeta sobretudo a educação das gerações de nosso tempo.

Por seu turno, a educação não possui uma fórmula universal, sem o risco de recair em modismos, já que ela sempre se encontra ligada intrinsecamente ao meio em que o aprendente está inserido e aos propósitos incitados pelas necessidades locais. Seus métodos e metodologias são diversificados, e toda essa pluralização pode ser observada em todos os níveis educacionais, desde a educação ofertada pela família, ato importantíssimo para o desenvolvimento do ser, quanto na educação formal ofertada nos ambientes educacionais que são responsáveis por ofertar insumos para este ser se desenvolver e conviver em comunidade.

Uma das necessidades que fomentam a Educação, é a formação do aprendente para o mundo do trabalho. Em que pesem as três pontas inseparáveis do triângulo, entre educação formal, não formal e informal, a necessidade de postular os caminhos da educação como ponto inicial de uma gigantesca empreitada das políticas educacionais cumpre ser compreendida primeiramente no campo da Educação formal como campo de possibilidade das demais, como veremos a seguir.

A EPT na educação formal no Brasil – olhar sucinto

A Educação formal no Brasil, que se iniciou com a chegada dos jesuítas no período colonial, sempre esteve ligada a processos de mudanças significativas, à época, de expansão contra reformista. Inicialmente, voltada quase que exclusivamente para a catequização dos povos originários, concebeu demandas políticas e socioeconômicas, se transformando num sistema uniforme, bem diverso diversificado do complexo que temos hoje.

Desde então, num salto histórico gigantesco – por não ser objeto de abordagem do presente estudo – no interior do sistema originário de educação formal, foram agregando níveis educacionais em diferentes nomenclaturas como a mais recente: a educação infantil, o ensino fundamental e médio que juntos integram a educação básica, as graduações, cursos técnicos e tecnólogos, e as pós-graduações. Equidistante destes segmentos, integram-se também modalidades de ensino extremamente importantes, como a Educação de Jovens e Adultos-EJA, a educação do campo, quilombola e indígena e inúmeras outras, mais recentes, como a do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Tetra (MST), hoje em dia alargado em outras siglas, e que visam atender as particularidades de nossa sociedade pluralizada em suas demandas sócio educativas.

Permeando essa variedade de processos educacionais, em torno de 12 décadas, o que nos interessa mais de perto, se encontra a origem propriamente formal, como política de Estado, a Educação Profissional e Tecnológica, (EPT).

A aliança intrínseca entre Educação, Trabalho, e Tecnologia, na EPT explicita, desde então, uma modalidade de ensino no Brasil, com suas raízes históricas oriundas do início do século XX, já na Primeira República Agroindustrial, com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909, pelo Presidente Nilo Peçanha. Desde sua criação, vem se consolidando e se moldando para atender às demandas de uma sociedade beirando seu projeto de “modernização conservadora e dependente”, a partir dos anos de 1930, com reflexos diretos na educação formal, notadamente para o “novo trabalho”, não mais “escravizado” embora carente de um suporte jurídico no campo dos direitos trabalhistas.

Cada vez mais esta modalidade de ensino que hoje integra os diversos níveis da educação, é responsável pela formação que vai além da educação formal, embora partindo dela, potencializando diversas habilidades do aprendente, diante dos crescentes desafios e oportunidades que surgem, notadamente nos dias atuais, diante de um paradigma educacional complexo que precisa responder às demandas dos paradigmas do mercado e da tecnologia, da sociedade em rede, sobretudo das mudanças sociais e políticas que interferem diretamente o trabalho humano atual.

A EPT possui seus marcos legais inseridos na Constituição Federal vigente, em seu artigo 214 que nos diz que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-melhoria da qualidade do ensino; IV-formação para o trabalho; V-promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI-estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, art. 214)

O artigo 214 concerne ao dever de todas as esferas políticas conduzir a formação para o trabalho com melhorias no ensino e promoção humanística, científica e tecnológica do País, reforçando a relevância da EPT no contexto educacional brasileiro.

Além do Plano Educacional mencionado, a EPT recebe respaldos significativos no Artigo 218 que diz: “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.” (BRASIL, 1988, art. 218), e em leis e decretos como a recente Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, introduzindo nova organização da Educação Profissional, fortalecimento de parcerias entre instituições de ensino, empresas e órgãos do governo para desenvolver programas de formação que atendam às demandas do mercado de trabalho local, incluindo medidas de inclusão para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientações sobre a avaliação da qualidade das instituições e cursos de EPT.

A EPT atual está inserida em diversos setores educacionais, tendo como protagonistas o sistema S¹⁸, que tem seu financiamento majoritariamente privado, e os Institutos Federais (IFs) financiados pelo poder público

Estes dois sistemas presentes em todo território nacional ofertam a EPT com algumas particularidades específicas. O Sistema S, prioriza a formação rápida e específica, atendendo às demandas imediatas do mercado, enquanto os IFs buscam uma formação ampla, integrando ensino, pesquisa e extensão, com um olhar crítico, atento ao desenvolvimento regional e social.

O sistema S, durante muito tempo, foi a base principal da EPT no Brasil, suas contribuições, apesar de estarem voltadas quase que exclusivamente para seus segmentos econômicos e produtivos como tais a indústria, o transporte, o comércio e a aprendizagem rural, foram importantes para formação de mão de obra especializada, para a solidificação da economia capitalista no país, no âmbito da indústria, comércio e serviços.

Já os IFs, criados a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, se tornaram um sistema modelo de educação robusta, eficaz e politécnica. Atualmente, segundo a Agência do Senado Brasileiro, “(...)quase 860 mil alunos frequentam as salas de aula dos institutos federais. Também são oferecidos cursos rápidos de qualificação profissional. Adicionando os matriculados nesses cursos, o número total de estudantes chega a 1,6 milhão.” (BRASIL, 2024, s.p.)

Em março de 2023, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva anunciou a construção de mais 100 campi dos IFs. “Atualmente, há 682 unidades e mais de 1,5 milhão de matrículas. Com os novos 100 campi, a Rede Federal passa a contar com 782 unidades, sendo 702 campi de IFs.” (BRASIL, 2024). É importante ressaltar que os IFs reiteram a EPT em todos os seus níveis educacionais, que vão desde o Ensino Médio Integrado até os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além dessas duas instituições específicas que ofertam a EPT, em todo o território nacional, somam-se outras instituições que ofertam a EPT, como as universidades públicas e escolas técnicas privadas, consoante as necessidades que as permeiam¹⁹.

Diante do exposto, podemos perceber a consolidação dos marcos legais e a grandeza e abrangência da EPT no Brasil, vitalizando a importância da EPT para a sociedade como um todo e instigando os pesquisadores em educação formal se atentarem para o protagonismo da EPT no país. Ademais, soma-se a necessidade do diálogo para o enfrentamento de novas metodologias de ensino – por exemplo, a atenção à força crescente da robótica – no marco dos novos paradigmas sociais econômicos e políticos. Contudo, é necessário se ater que a EPT perpassa esses paradigmas e escancara também sua própria complexidade, vistas a seguir.

¹⁸ O Sistema S é um conjunto de instituições de ensino e serviços voltados para a formação profissional e o desenvolvimento social, vinculadas a setores específicos da economia brasileira, como indústria, comércio, agricultura e transporte. Exemplos incluem o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), entre outros. Essas instituições oferecem cursos de qualificação, treinamento e aperfeiçoamento técnico-profissional, financiados majoritariamente por contribuições das empresas dos respectivos setores. Para saber mais, acesse: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/11/o-que-e-o-sistema-s-entenda-o-que-e-como-funciona-e-como-surgiu>.

¹⁹ A descentralização dos IFs, como alternativa ao sistema S, este tradicionalmente fixado em zonas de grande porte populacional, como as capitais. Ou seja, o Sistema S mais próximo de fábricas e comércio e os IFs chegando também ao “Brasil profundo”, tradicionalmente “esquecido” do interior do país.)

A EPT engloba três conceitos fundamentais, Educação, Profissionalidade e Tecnologias, cada um repleto de possibilidades de compreensão e explicação, tornando sua análise complexa e rica em significados. Daí, seus desafios que implicam, ora em avanços, ora em impasses. Assim sendo, ao trazer a EPT para pesquisa, precisamos discernir cada elemento que ela apresenta como constituinte intrínseca a essa tridimensionalidade, o que não é uma tarefa fácil.

Em linhas gerais, ao falarmos de “Educação”, tangenciamos o elemento mais desafiador dos três conceitos convergentes desta sigla, como justificativa maior da existência da EPT, esta modalidade de ensino existe para educar profissionais para o mundo do trabalho. Vale dizer, sem a educação, nem profissionalidade nem tecnologias se sustentam como o objetivo maior. Já o termo “Profissional” reflete a finalidade da EPT, premidos que somos pela necessidade da sobrevivência, ao formar aprendentes aptos a se tornarem profissionais capacitados para o mundo do trabalho – não necessariamente apenas para o mercado como o balizador da própria natureza humana.

Finalmente, ao citarmos o termo “Tecnológica”, estamos reforçando seu poder transformador e dinâmico, visto que a tecnologia está sempre ligada a inovações. Cada elemento traz potencialidades, desafios, com seus avanços e impasses, às vezes seguidos de retrocessos, num mundo cada vez mais dinâmico e/ou acelerado de oportunidades que precisam ser refinados para se alinharem com as necessidades surgentes, preferencialmente sob o prisma da humanização. Seus elementos, em geral dinâmicos, se transformam devido ao meio em que estão inseridos e tendem a nos transformar criando um círculo simbiótico, vivo e variável. Transformação, evidentemente, para o Bem, a depender da postulação ética dos projetos sociais, educacionais e, portanto, formativos em jogo.

Visto a dinamicidade de cada elemento da EPT e compreendendo que apontar novas abordagens podem contribuir para sua transformação, eximindo a estaticidade e contribuindo para seus propósitos, neste estudo cumpre-nos, num primeiro plano, avançar em direção ao premente “diálogo” entre a EPT e Educação 5.0.

A Educação 5.0

Para compreendermos melhor sobre a Educação 5.0, revisitemos um recorte, bem recente e extremamente sucinto, da história da Humanidade.

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios sociais, a interação praticada no universo digital foi revigorada com novos processos de trabalho, de comunicação e sobretudo educacionais, sobe pressão, (lockdown, uso de máscaras, home work e/ou home office, etc.). E diante de toda essa mudança repentina, a educação que sempre se molda aos interesses sociais, sofreu alterações significativas. As telas se tornaram item obrigatório no cotidiano dos aprendentes que, apesar de conseguirem manter diferenciadamente o processo de ensino-aprendizagem, vivenciaram algumas perdas relacionadas às interações físicas, comportamentais e até mentais, como o “pavor” da morte em alta escala social, o pesadelo da contaminação pelo vírus, etc.

Durante e, ato contínuo, após o término da pandemia, a educação precisou ser repensada e moldada a novos (e muitos, inovadores) processos digitais que trouxeram em sua maioria resultados benéficos, mas precisaram sintetizar-se com os processos tradicionais de ensino habitualmente consolidados.

No cenário geral deste desafio, vinha surgindo a Educação 5.0 que, aliada à descentralização da rede e às novas tecnologias que a internet nos trouxe, reforça também o cuidado com o Meio Ambiente e as habilidades e competências socioemocionais de cada indivíduo²⁰.

Na Educação 5.0,

(...)as competências socioemocionais surgem como um importante pilar a ser trabalhado em conjunto com os outros. A ideia de colaboração ganha uma dimensão mais elevada, indo além do aprendizado colaborativo entre colegas e se estendendo também para o aprendizado com foco na colaboração com a comunidade e com a sociedade de uma forma geral" (Balardim, 2020, s/p).

Para Balardim (2020), a Educação 5.0 surge como um pilar para ser trabalhado em conjunto com as metodologias e procedimentos que já estão consolidados.

Esta premissa é muito importante, pois, com a pandemia, a percepção do ensino tradicional, onde o aprendente se socializava fisicamente, foi eximida, trazendo distúrbios e reforçando a importância da sociabilização fora do universo digital. A Educação 5.0 aborda esta oportunidade buscando seus princípios para além da tecnologia e do uso de telas, reforçando as habilidades subjetivas do aprendente e o meio em que ele está inserido. Estas habilidades subjetivas, segundo o autor, são chamadas de *soft skills*, (habilidades socioemocionais) as quais salientamos no quadro abaixo:

➤ Colaboração: Capacidade de trabalhar de forma eficiente e produtiva com outras pessoas, seja em equipe ou em projetos conjuntos.
➤ Comunicação: Envolve a habilidade de transmitir e interpretar informações de maneira clara e eficaz.
➤ Criatividade: Refere-se à capacidade de gerar ideias novas e inovadoras.
➤ Adaptabilidade: Habilidade de se ajustar rapidamente a novas condições.
➤ Persuasão: Capacidade de influenciar e convencer outros de uma ideia ou ponto de vista.
➤ Inteligência Emocional: Refere-se à capacidade de perceber, avaliar e gerenciar as próprias emoções e as dos outros.
➤ Empatia: Habilidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo suas perspectivas e sentimentos.
➤ Resiliência: Capacidade de enfrentar e se recuperar de desafios e contratempos.
➤ Relacionamento Interpessoal: Habilidade de criar e manter relações positivas com outros.
➤ Gerenciamento de Conflitos: Capacidade de identificar, entender e resolver conflitos de maneira construtiva.

Fonte: Balardim, 2020, (Quadro organizado pelos autores)

Ao analisar todas essas *soft skills*, percebemos que tais habilidades são essenciais para o trabalho humano atual e consequentemente reforçam-se como apoio para os fundamentos que sustentam a EPT, em prol de uma aprendizagem mais dinâmica e significativa para os aprendentes. Soma-se a percepção, no campo educacional, e da EPT, em particular, o fato de que estas habilidades também corroboram com a convivência em sociedade, o que torna seus processos não só atrativos como de fundo pedagógico e formativo para uma educação omnilateral e politécnica. Buscar o desenvolvimento do conjunto plural de aprendentes (alunos, gestores, servidores, comunidade...) nos diversos conhecimentos, saberes e práticas se atendo às relações interpessoais já é uma realidade contemplada e consolidada nos PCNs, e com a Educação 5.0 estas habilidades podem receber uma atenção especial no diversificado currículo da EPT.

²⁰ O uso da expressão verbal pretérita no gerúndio “vinha surgindo” é por conta do fato de que esta revolução (Educação 5.0) já se encontrava “saindo do forno” e ainda não experimentada e assimilada em grande escala.

Mas não paramos por aqui. A Educação 5.0 se conecta também ao uso das tecnologias atuais, cada vez mais “conversando” com a *Web* 3.0. Este diálogo, extremamente necessário, reforça sua aplicabilidade na EPT. A *Web* 3.0 trouxe uma realidade descentralizada, hiper conectada e fluida. O crescimento da quantidade de informações que estão sendo geradas e guardadas em servidores é astronômica e o acesso a estas informações também foram facilitados com o surgimento de uma diversidade de dispositivos como celulares, computadores, relógios, televisores, maquinários, veículos, etc. Este processo de comunicação de tantos dispositivos, dados computacionais e humanos é facilitado por uma extensão denominada “*Web* semântica²¹”, nomenclatura que se tornou mais uma das designações que damos para a *Web* 3.0, a seguir.

A *WEB* 3.0, trajetória sucinta, oportunidades e desafios

A internet, que teve como precursora a ARPANET²², tecnologia criada na década de 60 por pesquisadores e militares norte-americanos, se tornou uma Rede Mundial de Computadores²³. Para compreendermos melhor como foi a história da evolução da internet até chegar na *Web* 3.0 nos ateremos aos seus propósitos, mais uma vez atendo-se a informações rápidas, tendo em vista os limites de um artigo.

A Rede mundial de computadores, também conhecida como rede *Web*, teve três fases em sua ainda curta história. No início de sua difusão, ficou conhecida como *Web* 1.0. Seu propósito, apesar de ser comunicacional, era praticamente unilateral. Os conteúdos eram dispostos por programadores e detentores de servidores de banco de dados e vistos pelos usuários comuns, de modo que esta *Web* ainda era similar ao processo televisivo, onde as redes de TV produzem o conteúdo assistido pelos expectadores, longe da interatividade como hoje a compreendemos e vivenciamos. Como exemplo, outra característica desta *Web* era o formato do conteúdo, que eram textos estáticos sem produção gráfica e interação do usuário final.

Com o advento da *Web* 2.0, surgiu uma solução para o problema da falta de interação entre usuários e conteúdo da *Web*. Este novo formato, com ingredientes tecnológicos mais dinâmicos, introduziu páginas com gráficos agradáveis e interativos, ainda nas limitadas possibilidades tecnológicas da época, embora já possibilitando o protagonismo ao usuário. Assim, na *Web* 2.0, deu um salto qualitativo na comunicação e, evidentemente, ganhando mais força, de modo que, por exemplo, os usuários e criadores de conteúdo começaram a criar blogs, a se comunicar uns com outros, os usuários comuns já não eram mais meros expectadores, possibilitando o surgimento das redes sociais, das salas de bate-papo, dos conteúdos personalizados do início da descentralização de conteúdo. Devido a estas transformações, a internet chegou à sua fase atual, a *Web* 3.0.

Já a seguinte *Web* 3.0 trouxe conceitos inovadores tais como o reforço da descentralização, tanto da informação quanto da interação e, por conseguinte, a interação entre usuários e as “coisas” sendo denominada também como “internet das coisas” ou IoT²⁴.

²¹ A *Web* Semântica é uma evolução da *Web* 3.0, permitindo que os sistemas compreendam o conteúdo das páginas e suas relações, tornando a navegação mais eficiente e personalizada. Para mais informações, acesse: <https://www.organicadigital.com/blog/o-que-e-web-semantica/>

²² ARPANET: foi uma rede de comunicação financiada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, é frequentemente considerada o precursor da Internet. Ela foi criada para permitir a troca de informações entre universidades e centros de pesquisa. Em 1969, a ARPANET conectou quatro universidades dos EUA: UCLA, Stanford, UCSB e a Universidade de Utah.

²³ Rede Mundial de Computadores (*World Wide Web* - WWW):

Trata-se de um sistema de documentos em hipermídia, amplamente conhecido como “*web*”, que permite a interligação de informações e conteúdo na internet. Para mais informações, acesse: <https://alsweb.com.br/glossario/o-que-e-www-world-wide-web-rede-mundial-de-computadores/>

²⁴ Internet das Coisas (IoT, do inglês *Internet of Things*) refere-se à conexão de dispositivos físicos à internet, possibilitando troca de dados e automação. Para mais informações, acesse: <https://www.oracle.com/br/internet-of-things/>.

Com a *Web* 3.0 veio também a criação das Inteligências Artificiais, (IAs). Fruto das necessidades de automação de processos antes realizados por humanos, resultou em agregar tecnologias interativas em objetos de uso manual, desde então dotadas de “inteligência tecnológica”, como enceradeiras, coleta domésticas de lixo, portas automáticas, entre outras, que passaram a afetar de modo invasivo a “cultura tecnológica” do trabalho herdado das mãos humanas, com efeitos direto nas profissões do presente para o futuro, pela reestruturação, ainda em fase inicial, dos modelos de trabalho.

Fase inicial, mas cada vez mais acelerada e irreversível, considerando que, a olhos vistos muitas profissões vêm sendo substituídas por essas IAs, aos pares com a robótica na implantação também acelerada automação pelo já intitulado “trabalho 4.0 pelos sociólogos e pensadores preocupados com o futuro das Tecnologias.

Há de notar, entretanto, que, em conluio com a descentralização da *Web*, novos modelos de geração de renda vêm emergindo, abstraído de juízos de valor sobre seus efeitos deletérios à estruturação jurídica do trabalho moderno (conquistas sindicais trabalhistas, atribuições do Estado, etc.), como resumimos no quadro abaixo:

➤	Influenciadores e criadores de conteúdo;
➤	descentralização da informação, como tutoriais, vídeos e compartilhamento de conhecimento não formal em plataformas de vídeos e podcasts, gerando lucros ao serem assistidos;
➤	plataformas de comunicação entre fornecedor de serviços e o consumidor, criando mercados informais como aplicativos de carona e de entrega;
➤	<i>e-commerce</i> ou comércio digital, que além de facilitar a venda sem a necessidade de uma loja física, engloba também aplicativos de vendas de produtos usados praticados por pessoas comuns e sem as habilidades que antes eram vistas como necessárias para o processo de compra e venda;
➤	criptomoedas, ou moedas digitais, que trouxe um novo modelo econômico, alheio ao sistema financeiro tradicional.

Fonte: arquivos dos autores. (organização própria)

Os modelos citados acima são somente a ponta do iceberg de uma revolução sem precedentes na história humana, somados a inúmeros outros. Considerando que a EPT se apresenta como o modelo de ensino que prepara o aprendente para este universo de mudanças, faz-se necessário que busquemos diálogos de forma crítica e científica para obtermos insumos que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem profissional e tecnológico, desde que fundamentados numa Filosofia da Ciência e da Técnica, sob um *ethos* da atividade científica condizente a uma Pedagogia das Tecnologias.

Antes, porém, precisamos abordar o próximo passo, que nos permite avançar um pouco mais nesta direção necessária e requerida pela EPT, no marco desafiador da Educação 5.0, sob o foco da dialética gramsciana, fundamentada em Marx, já reiteradas vezes: “O trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico” (Manacorda, 1990)

A Educação 5.0 aliadas à EPT frente a **WEB 3.0**, num tempo recheado de impasses

Após esta breve apresentação sobre a *Web* 3.0 a entrada em cena da Educação 5.0 acarreta desafios sem precedentes a um novo cenário tecnológico e artificial da nova interação humana. Com a tecnologia advinda da *Web* 3.0, surgem, simultaneamente, necessidade, desejo e impasses à conexão entre estes três elementos: web 3.0, educação 5.0 e EPT. É importante ressaltar que esta interação já está acontecendo e o objetivo é a busca da compreensão para além de um reduzido entrelaçamento técnico-tecnológico-instrucional (competência técnica) a fomentar o “diálogo” no interior deste tripé.

No campo propriamente pedagógico, já está suficientemente estabelecido entre os pensadores envolvidos mais diretamente com o destino das revoluções tecnológica e informacional em pauta, que a EPT como educação, precisa estar sempre em diálogo com as novas tecnologias e consequentemente com as metodologias que interajam com estas mudanças. Ao considerar que, a *Web 3.0* está em movimento e se hoje seus processos são, de fato, inovadores, amanhã podem se tornar obsoletos, o que já não representa mais novidade alguma em nosso impacto existencial e cultural, hodierno, um tempo de linguagens das mais diversas - ensaios, ficção científica, imagens em movimento, etc. - carregadas pela tensão dialética entre evolução e progresso social e humano. Daí a necessidade de reforçarmos que este cenário complexo e de intenso movimento de linguagens e apelos à inserção à forças, reiteradas vezes, precisa ser acompanhado. E o que fica, para nós, mais diretamente envolvidos com a educação, sob o protagonismo de ajudar a pensar seus caminhos e descaminhos? Ora, quando buscamos estas atualizações no âmbito profissional notamos mudanças drásticas reforçando a importância de alinharmos a EPT a este processo evolutivo.

Relatórios recentes indicam que muitas profissões desaparecerão, enquanto inúmeras outras serão criadas ainda nesta década (2020-2030), conforme apontado em pesquisas do Fórum Econômico Mundial e relatado pela revista *Forbes*, prevendo um cenário para o ano de 2027. “Em uma base de dados que analisa 673 milhões de empregos, há a expectativa de 69 milhões de postos criados e 83 milhões de postos eliminados. Isso corresponde a uma redução líquida de 14 milhões de postos de trabalho, ou 2% do emprego atual.” (FORBES, 2023, s/p).

A questão a ser aprofundada diante de pesquisas como essa, não é a extinção e criação de novas profissões, pois este movimento sempre aconteceu na história humana, evidentemente com menor intensidade. Ocorre que o que vem acarretando impasses aos desafios significativos é a velocidade com que este processo está acontecendo e essa velocidade tem como um de seus motores a descentralização da *Web 3.0*, que permitiu a interação de todos que nela estão conectados, aumentando muito o compartilhamento de ideias, inovações em uma proporção global. Que nos sirvam este exemplo: se antes nossos laboratórios de pesquisa eram restritos em ambientes acadêmicos, públicos e privados, hoje temos pesquisas com integrantes do mundo todo se comunicando em tempo real em processos formais e não formais, compartilhando todo tipo de informação possível, numa elasticidade espantosa. Muitos destes compartilhadores de informações, dados, avaliações críticas, etc., possuem titulações e diplomas, mas a maioria destes usuários são pessoas comuns, que assimilam conhecimentos de vivências, muitas vezes inovadores, fazendo jus à expressão “sociedade em rede” e que conseguem se protagonizar, às vezes utilizando somente um celular.

Outro fator, que aponta para impasses já presentes, é a falta de legislação vigente no universo virtual. Por exemplo, crianças que no ambiente social seriam privadas de trabalhar e gerar renda devido à proteção de seus direitos fundamentais, estão fazendo fortunas na internet, jogos, vaquinhas, conteúdos impróprios e uma gama de outras atividades que no mundo real seriam ilícitas. Esta cultura do ilícito virtualizado, desprotegido num “a Deus dará”, (na expressão popular) ganhando força em progressão geométrica no mundo virtual fazendo com que as profissões respaldadas por lei se tornem, obviamente, menos atrativas. Em outras palavras, a exploração do trabalho infantil correndo solta e todos nós correndo o risco de chegar tarde demais na solução jurídica, social, trabalhista e sobretudo da saúde mental. Um tempo prometeico, mas preocupante.

A Educação 5.0, o debate que ora se inicia sobre as IAs e a questão da escala de valor da subjetividade humana

No tocante à automação de processos por maquinários inteligentes e principalmente das IAs, o panorama se torna mais agressivo ainda, num tempo em que milhares de empregos poderão ser substituídos por essas tecnologias, o que fará com que o ser humano tenha como diferencial quase que exclusivo, somente sua subjetividade.

Nesse ínterim surge a Educação 5.0 e seu foco nas habilidades subjetivas. Se de um lado temos as IAs e automações que conseguem desenvolver tecnicamente tarefas complexas em tempo extremamente veloz e hábil, do outro lado temos o cérebro humano que apesar de não conter individualmente a potência de uma IA para execução de tarefas, possui o que estas tecnologias ainda não conseguem abraçar: a subjetividade. Trata-se daquele núcleo secreto e inviolável que arquiteta nossa “leitura de mundo” (Freire, 1976; 2004); como o campo da *poiesis*, da práxis, das inteligências (Gardner 1995), mesmo mergulhados numa era da globalização com uma “ética” ainda marcada pela exclusão radical (Dussel, 2012); dos saberes herdados como estratégias da construção da existência humana em suas práticas, “produtiva, social e simbólica” (Severino 1982), entre outros.

Consonante às mudanças em curso, a Educação 5.0 destaca, em tempo, anda aos pares com as ditas competências e habilidades subjetivas. Daí, é notório que perguntas emergem desse cenário, aqui e acolá, por exemplo, sobre o alcance assustador das IAs. Ora, cumpre afirmar que não estamos aqui para pregar um evangelho apocalíptico desse tempo histórico, simultaneamente fecundo e complexo, mas, ao mesmo tempo não permanecer paralisados e absortos com o extraordinário alcance revolucionário da revolução na Web. Evidenciar um modelo educacional para a EPT como um apoio aos novos desafios e oportunidades que a *Web 3.0* nos traz entendemos ser extremamente relevante – e como poderia deixar de ser? E muito desafio fica posto de antemão, a saber: (a) preparar o aprendente para compreender que temos um universo de possibilidades numa descentralização robusta e eficaz, onde ele pode aproveitar suas potencialidades; (b) criar novas formas de trabalho, (c) estar preparado para as profissões que irão surgir, elevando suas habilidades subjetivas, para (d) compreender e (e) gerir mudanças repentinas, aperfeiçoando seu contato com as tecnologias, assim por diante, ou seja, pelo que ainda há de vir. Mesmo num mundo que tanto investe no narcisismo como esteio da mercadoria fetichizada (Marx, s/d vol. 1) Protagonizar as subjetividades latentes no exercício dos saberes em pauta, mesmo porventura em conflito, pode ser um caminho para buscarmos protagonizarmos um aprendente capaz de responder a contento um núcleo de humanismo tão necessário a este novo cenário.

Qual o caminho?

A resposta, uma vez considerando um campo aberto de possibilidades, tanto positivas quanto negativas do ponto de vista subjetivo e valorativo na atividade humana, começa com uma avaliação crítica necessária ao que se apresenta de negativo, a fim de neutralizá-lo o tanto quanto possível. Vejamos.

Afastar o que há de negativo, imposto nessa relação complexa, passa por uma atribuição sem a qual, a nosso juízo não damos nenhum passo significativo, quando nossa relação com a revolução tecnológica e virtual em jogo se nos mostra como um mundo recheado do que podemos chamar de “mudanças por osmose”, nos deixando estupefato a um “que fazer” em aberto, sob a batuta de uma ordem: adaptação a todo custo. Há um dito popular que reza: “Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”! Aliás, algo similar a um cenário a ser interpretado num cenário que nos lembra o famoso enigma da Esfinge egípcia, como se estivesse afrontando o turista (ou pesquisador) envolta num silêncio milenar: “Decifra-me, ou te devoro”!

Qual a saída?

A saída, a nosso juízo, reside na negação, sem tréguas, do que podemos chamar de “uma ética do ajuste”. Vale dizer, ajuste a todo custo, recheando justificativas morais de uso de tecnologias que podem, aos poucos ir “silenciado” o que há de humano em nós – numa enorme possibilidade de campos de ação – ao ponto de perdermos a capacidade de propor alternativas de enfrentamento às tecnologias, desde que não interfiram no que temos de mais sagrado. É a própria força subjetiva da atuação crítico-valorativa de nossas atividades que garantem o destino do que construímos (objetos

tecnológicos) “objetivamente”. Ora, quando qualquer “criatura criada” - leiam-se: artes, produtos tecnológicos, pensamento, ciências, saberes, relações de poder, etc.- “mata”, isto é, subtrai a força criativa do criador, o criador tende a se submeter a uma “força diabólica” de sua própria criação, com o efeito de quem “cria monstros”. E diante de tudo o que vem acontecendo como pressão a uma adaptabilidade a todo custo, uma mera “ética do ajuste” não dá conta do próprio destino de qualquer revolução. Ora, se não podemos, em ato, nos submeter ao ajuste, pura e simples, ao que está posto como potência, só um processo vigoroso de formação dá conta.

Ora, a superação de uma mera “ética do ajuste” (Pereira, s/d) no campo de uma formação para além do tecnicismo nos põe, inevitavelmente diante da Filosofia como respaldo da razão a tudo o que somos, buscamos, criamos, imaginamos, construímos etc., ou mesmo quando pensa seu próprio destino, sua “arquitetura” do pensar e do agir como a própria Filosofia se auto-avaliando – desde as heranças do século findo, a respeito de seu alcance como Meta-Filosofia – avaliadora dos caminhos da razão, crítica ou instrumental, como sua matéria prima²⁵.

A autora Mírian Grinspun (2009), numa obra organizada por ela, ao buscar o diálogo com Edgar Morin, tendo em vista a atenção à complexidade de uma Educação Tecnológica e suas atribuições diante da crise do paradigma cartesiano-newtoniano moderno, e ao evidenciar os dois “eixos paradigmáticos”, objetividade e subjetividade (p. 64ss), nos auxilia sobremaneira ao evidenciar o ponto alto da evolução da Ciência e Tecnologia, ao afirmar que:

O que vemos é que esta evolução vai formando uma cultura onde a tecnologia se torna imprescindível. A técnica é *fria e objetiva*; a cultura que se vale da tecnologia é que levanta a questão do sentido da vida e da busca dos valores que deseja privilegiar. A tecnologia mantém esta relação com a cultura – portanto implicitamente com a educação – tanto do ponto de vista informal com a caracterização sócio-política da sociedade, como do ponto de vista formal com a caracterização científico-profissional dos campos emergentes da própria técnica. (Grinspun, 2009, p.78).

Sobre o “lugar pedagógico” ocupado pela educação tecnológica, há abordagens para todos os gostos, sobretudo num tempo presente em que um tecnocentrismo avassalador se faz presente – numa era global “neoliberalizante” com seus efeitos práticos ou tão somente pragmáticos, na perseguição sem tréguas de uma mais-valia aperfeiçoada. O resultado é a tendência ideológica, assumida como “natural” de “empurrar” formação para uma adaptação “passiva” por vias de um aceite pura e simples, acrítico, de seus resultados. O risco, daí resultante, é o de “esconder os processos internos”, mais profundos, das estratégias de suas finalidades. Considerando que uma educação tecnológica também corre o risco de não atentar para as diferentes abordagens, a autora supra citada mais uma vez nos auxilia, em alguns pontos básicos do próprio conceito de educação tecnológica, dentre os quais salientamos dois deles:

²⁵ Vale dizer: a Sociedade pensada pela Filosofia Social; a “humanidade” do ser humano em sua dupla estruturação dialética, objetiva e subjetiva pensada pela Antropologia Filosófica; a Ciência e a Técnica pela Filosofia da Ciência, a Arte pela Filosofia da Arte (ou Estética), a religiosidade pela Filosofia da religião, a Pedagogia (Ciência da Educação) se escore numa Filosofia da Educação, assim por diante. Menos a Lógica, que não discute um conteúdo extrínseco à Filosofia, cujo objeto (de conhecimento) é o próprio arranjo lógico do pensamento. No entanto, tudo passa, necessariamente, pela ciência valorativa como a atribuição que dá sentido à existência da própria Filosofia, isto é, a Ética. Filosofar, no fundo, é perseguir uma ética sem tréguas. E pensando numa Filosofia da Ciência e da técnica, cuja atividade (científica) persegue um *ethos*, (Vaz, 1974) estamos no ponto crucial da formação

- a construção de uma educação que não separe a tecnologia de seu cotidiano, esclarecendo e desvelando as implicações das novas relações sociais, em especial a formação do trabalhador;
- despertar no indivíduo o lado humanístico da tecnologia e, por outro lado instigá-lo à rede de conhecimentos e saberes que a tecnologia propicia. Não podemos subestimar a técnica em detrimento do mundo subjetivo; para tudo há lugar, em especial para se pensar, e para aprender a aprender. (Grinspun, op. cit. p. 85)

A herança herdada pela educação tecnológica em suas atribuições somadas ao apelo para um perfil inter e multidisciplinar em escala crescente e irreversível, e que não se trata de uma simples aderência, mas marco pedagógico de formação para um futuro que se proclama como plenamente diferenciado, já batendo as portas, escancara a desafiadora complexidade dessa modalidade de formação, como já salientado. Ocorre que também entramos numa era do repensar o núcleo da educação tecnológica – conforme salientamos, páginas atrás, “decifrar a esfinge” para não ser devorado por ela – em sua tríplice operacionalidade: (a) tecnológica, propriamente dita, para além do tecnicismo, (b) jurídico-política como respaldo às políticas e programas, e sobretudo (c) crítico-avaliativa de um *ethos*, (Vaz, 1974) capaz de dar respaldo ao seu destino humano, tendo em vista a tridimensionalidade da ação formadora da educação tecnológica em seu tríplice cenário: educação formal, informal e não formal. Não por acaso, a última característica da educação tecnológica salientada pela autora, assim esclarece:

A educação tecnológica não é tecnicismo, determinismo ou conformismo a um *status quo* da sociedade e sim um posicionamento, um conhecimento e envolvimento com saberes que não acabam na escola, não se com um trabalho, mas estão permanentemente solicitados a pensar-refletir-agir num mundo marcado por progressivas transformações. (Grinspun, op. cit. p. 94)

Ora, considerando a tridimensionalidade dessa formação, bem como as considerações levantadas sobre a relação entre esta formação e as revoluções atuais da educação 5.0 aliadas à EPT frente a *Web* 3.0, no cenário aqui posto a em páginas anteriores, a pergunta que fica é: qual o *ethos* dessa formação que já extrapola, em muito, uma formação acrisolada apenas em ambientes formais.

Literalmente estamos diante de uma dupla opção. Por um lado, uma (a) ética consolidada num humanismo, que dá conta de absorver uma crítica valorativa deste cenário descrito – e quando tratamos de valor trabalhamos, envias de regra não só um lado, o do Bem Universal muitas vezes “retórico”, em vias de regra desatentos ao próprio sentido kantiano desta empreitada²⁶. Por outro lado, uma “ética do ajuste”, que vai se adensando como resposta meramente adaptativa e acrítica, ao status quo de uma revolução da *Web* em escala global. Esta postura nos instiga a encarar uma revolução da sociedade em rede tão somente “naturalizada” como consequência do progresso tecnológico, com suas formas, também naturalizadas de “pressão” por uma adaptação, pura e simples, envolvendo o próprio processo de formação para dar respostas condizentes a seus objetivos e finalidades.

²⁶ Immanuel Kant (1996, p. 478) numa conhecida passagem da *Crítica da Razão Pura*, expõe o ponto alto da razão nestes termos: “Todo interesse de minha razão (tanto o especulativo quanto o prático) concentra-se nas seguintes perguntas:

1. Que posso saber?
2. Que devo fazer?
3. Que me é permitido esperar?”

Ainda segundo ao filósofo iluminista, a primeira pergunta é puramente especulativa; a segunda é puramente prática e a terceira é concomitantemente prática e teórica, pondo em jogo a esperança na mira de um fim último, a felicidade humana, como “merecimento de ser feliz” (p.479)

Qualquer das duas éticas aqui mencionadas, da crítica emancipadora ou do simples ajuste perseguem o que hoje tanto se fala em competências e habilidades. Não é por mero acaso que, no campo da educação, notadamente formal, ecoa aos quatro ventos, uma postura crítico-avaliativa ao que se evidenciou chamar de “pedagogia das competências” espalhadas como sementes na terra fértil do discurso educacional. Por exemplo, o investimento teórico de Philippe Perrenoud (2000), entre outros, num discurso que avança como balizador de políticas educacionais e de ensino, a exemplo da BNCC em voga. A educação tecnológica esteve recheada de competências objetivas e, não por acaso, acenamos também para competências subjetivas, num tempo em que o protagonismo do aprendentes está em foco com a percepção de sua inteireza como sujeito social de saberes em busca da produção do conhecimento, na escola ou além dela. O conceito é amplo, quando se transforma em categoria de análise, de modo que podemos ter competências “para tudo” – matar, odiar, amar, criar, escrever, lecionar, pesquisar, curar, humilhar, praticar esporte, gestar relações, gestar o poder, etc., – seguidas de um rol de habilidades condizentes a elas. Dito isto, a Web escancara a necessidade de aprimorarmos competências, sobretudo técnicas, o que, aliadas tais habilidades, por exemplo, às empresas que as vêm chamando de *expertise* – mais uma de tantas nomenclaturas da globalização. E páginas atrás nos referimos a “habilidades subjetivas”, o que também não se desgarrar da atribuição de perseguir competências. Neste binômio, as habilidades (*modus operandi* do desempenho humano) se postulam como estando a serviço das competências (resultado esperado). Em resumo: não se torna competente sem o usufruto das habilidades requeridas para tal.

Entretanto, chamamos a atenção para as habilidades subjetivas, no enfrentamento, o tanto quanto “competente” das revoluções comunicacionais aqui postas. Faz sentido até a percepção de que se trata de ação de sujeitos, muito embora não haja sujeitos não situados no tempo-espaco de uma realidade ou contexto dados. Ou seja, não nos tornamos sujeitos porque amamos, sofremos, trabalhamos, sonhamos, projetamos, assim por diante, mas porque, se como tal agimos ou vivenciamos, tal só se torna possível num contexto sócio cultural dado e esta prerrogativa significa que só há sujeito social – fora disso, nós viramos espécie de “anjos desencarnados do mundo real”. E é este mundo real que nos pressiona, a todo momento, para uma adaptação, cada vez mais acelerada, à revolução posta.

A revolução da web “precisa de nós”, pelo fato ser haurida de um processo histórico dinâmico real, que nos “pede” adaptação até para sua continuidade ou mesmo sobrevivência. E a “tentação” mais comum é dar respostas condizentes a uma formação instrucional e adaptativa, e para tanto uma “ética do ajuste” (Pereira, s/d) se torna uma espécie de “mantra sagrado” para darmos conta de nosso tempo: “decifra-me, ou te devoro”! Então corremos para cursos de atualização – ou, pior ainda, “capacitação” na área educacional – de modo a ingerir, muitas vezes goela abaixo, as habilidades requeridas no vasto campo dessa revolução, o que muitos até o descobrem e “se apaixonam”. Nada mal, no entanto, muitas vezes trata-se de não ultrapassar uma formação técnica, necessária, evidentemente como passo inicial, mas não o suficiente como formação, a que a EPT postula como formação *omnilateral* e politécnica. A ética do ajuste não nos permite dialogar com uma formação tecnológica nestes termos. Aqui

Qual a diferença básica de uma ética do ajuste com uma ética humanizadora?

A ética do ajuste – se é ética é também valorativa – é a que nos induz a aprender como apertar os parafusos das tecnologias. Já a ética alternativa a este primeiro passo, é a que nos instiga a indagar por que temos de apertar, ou não, tal parafuso, com consequências, às vezes dolorosas - perda de emprego, isolamento por incompreensão, falta de uma alternativa assumida como grupo de sujeitos sociais, pressão de políticas educacionais e formativas mais claras, assim por diante.

Ao fim e ao cabo, cumpre ressaltar: a revolução está aí, no cenário dado, as propostas de avanço (nos quadros anteriores), de uma complexidade exorbitante, com alternativas em aberto. Educação 5.0 e a Web 3.0, *soft skills*, *IoT*s, IAs, *blockchain*, *NFT*s, autonomia... Saber qual parafuso apertar, e como, sem indagar o porquê, tão somente reduzimos nossa capacidade de diálogo com as “inteligências” (Gardner, 1995) de uma juventude já inserida neste cenário complexo e pleno de possibilidades, por vias do investimento em seu protagonismo

Considerações finais

Não é por demais repisar que a EPT é extremamente complexa, em sua natureza, nos objetivos e finalidades a que se propõe, notadamente sob o impacto da revolução comunicacional de nosso tempo e no que tange à sua resposta qualitativa, humana, *omnilateral* e politécnica em seus desafios. Criada para profissionalizar, mas carrega hoje a tarefa de educar cidadãos sob o marco de uma formação que utilizem sua força de trabalho de forma eficiente, crítica e responsável, o que determina o núcleo substantivo da formação humana, notadamente da juventude, como o valor do próprio trabalho educativo a que se entrega. É irrefutável que a força de trabalho humana sempre foi explorada por poucos, visando o capital e se beneficiando de quem não reconhece o valor do seu trabalho ou não possui o conhecimento, a força ou subsídios necessários para se desvencilhar disso.

Neste cenário globalizante, muito recente, da sociedade em rede e seus “jogos” estratégicos de pactuação com o poder da informação, a descentralização da *Web*, aparece como uma oportunidade de trazermos a liberdade e a pluralidade no compartilhamento de ideias que abranja todos que estiverem conectados. Por exemplo, recentemente estamos absorvendo debates que reverberam nas mídias, advindos dos ambientes educacionais sobre a proibição do uso de dispositivos de acesso à internet em sala de aula²⁷. Medidas como essa reitera o papel da Educação que frente a tecnologia não propõe eximi-la e sim adequá-la e transformá-la em mais uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. A substância formativa da EPT, num mundo marcado pela exigência de autonomia do aluno, põe em evidência a negociação com a regra para além da simples polaridade entre proibir/não proibir, quando o porquê e a finalidade do usufruto de tais ferramentas inteligentes já ocuparam todos os espaços sociais e no âmbito educacional, o processo de aprendizagem perpassa a educação ofertada ao aprendente, anda aos pares também com a formação continuada em serviço do corpo docente e de gestores, de modo a alcançar também a tríplice modalidade alternativas da (formal, não formal e informal), da educação.

Vale dizer, é outro mundo que se nos apresenta e a Educação 5.0, aliada à EPT e todos os seus processos metodológicos consolidados, pode reforçar habilidades humanas que hoje são esquecidas no mundo do trabalho que se encontra voltado para a produção de riqueza. Logo, esta simbiose pode preparar o aprendente para compreender e utilizar as habilidades estritamente humanas, que as máquinas e as IAs não conseguem executar. E se, em um futuro distante, estas tecnologias emergentes conseguirem dominar estas habilidades e competências subjetivas, a própria objetividade do processo se torna mais enriquecido, muito além da instrução técnico-tecnológica para a *expertise* funcional das habilidades a serviço das “competências instrumentais” do ensinar-aprender. O mundo que ora se desenha diante de nossos desafios (com impasses e alternativas humanizadores) é outro, não nos bastando apenas reconhecer sua complexidade. Dito isto, diante da atribuição maior de protagonizar os aprendentes como sujeitos “leitores do mundo” (Freire, 1976; 2004) resta afirmar que não há como reduzir a formação dos aprendentes (todos os envolvidos no processo) a uma simples “ética do ajuste”

²⁷ No momento em que escrevemos o presente texto, a Lei n.º 15.100/2025 que proíbe o uso de celulares e dispositivos eletrônicos em salas de aula, exceto para fins pedagógicos e inclusivos, foi aprovada no Congresso Nacional. Esta iniciativa auxilia o professor dando respaldo na exigência do comportamento de sua turma, reforçando seu poder mediador.

Referências

- BALARDIM, G. **Educação 5.0**: tudo o que você precisa saber sobre esse novo conceito. Site Clipescola.com. 2020. Disponível em: <https://www.clipescola.com/educacao-5-0/> . Acesso em 31 ago. 2023
- BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a organização e oferta da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.
- BRASIL. **Governo Federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais**. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- DUSSEL, **Ética da libertação** – na idade da globalização e da exclusão. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FORBES. Futuro do trabalho: 23% das profissões devem se modificar até 2027. *Forbes Brasil*, 22 maio 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2023/05/futuro-do-trabalho-23-das-profissoes-devem-se-modificar-ate-2027/>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GRINSPUN, Míriam P S Z, “Educação Tecnológica”, in: GRINSPUN, Míriam (org.) et al. **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, Karl. **O capital** – Crítica da Economia Política – vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.
- PEREIRA, Otaviano J. **Ética do ajuste** – anotações de aulas. (mimeo), IFTM-campus Uberaba-MG. s/d.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEVERINO, Antônio J. **Filosofia**. São Paulo, Cortez, 1982
- VAZ, Henrique C L. O Ethos da atividade científica. In **Revista Eclesiástica Brasileira (REB)** – Moral Fundamental. Nº 34. Fasc. 133, mar.1974.
- Enviado em 31/12/2025
- Avaliado em 15/02/2026