

Eniel do Espírito Santo
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
(Organizadores)

FORMAÇÃO E VIDA UNIVERSITÁRIA:

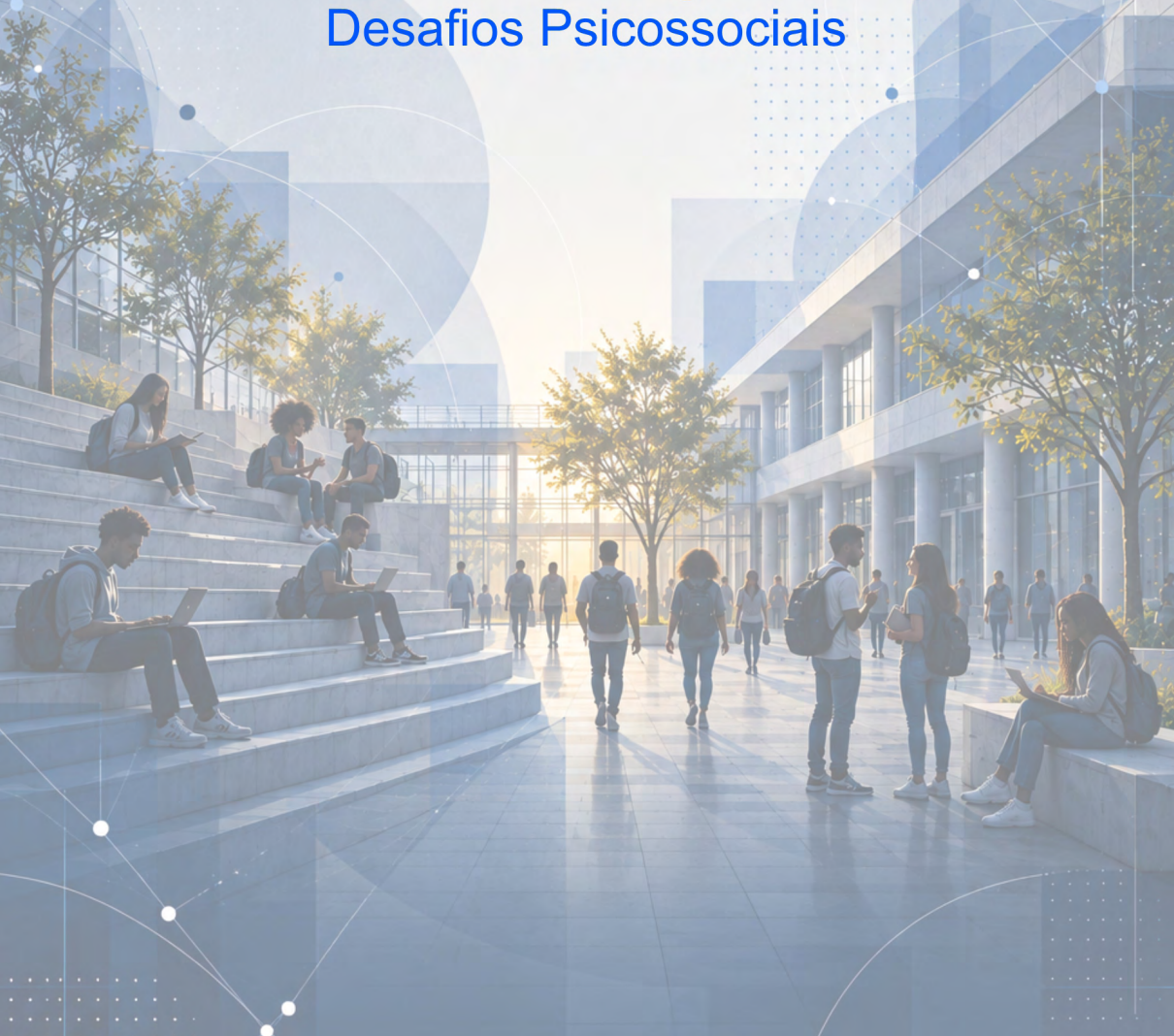
Entre Tecnologias e
Desafios Psicossociais



AYA EDITORA
2026

FORMAÇÃO E VIDA UNIVERSITÁRIA:

Entre Tecnologias e
Desafios Psicossociais



Eniel do Espírito Santo
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
(Organizadores)

FORMAÇÃO E VIDA UNIVERSITÁRIA:

Entre Tecnologias e
Desafios Psicossociais



AYA EDITORA

2026

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Organizadores

Prof.º Dr. Eniel do Espirito Santo

Prof.ª Dr.ª Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Revisão

Os Autores

Produção Editorial

AYA Editora©

Capa

AYA Editora©

Imagens de Capa

GPT Images 2

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammarrin (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kowaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (UNIR)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

Copyright do Texto © 2026 dos autores

Copyright da Edição © 2026 AYA Editora (projeto gráfico, diagramação e visual de capa)

F7244 Formação e vida universitária: entre tecnologias e desafios psicossociais [recurso eletrônico]. / Eniel do Espírito Santo, Maria Thereza Ávila Dantas Coelho (organizadores) -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 134 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6228-045-6

DOI: 10.47573/aya.6228.2.530

1. Estudantes universitários – Brasil - Conduta. 2. Ambiente universitário. 3. Universidades e faculdades - Brasil - Aspectos sociológicos. I Espírito Santo, Eniel do. II. Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas. III. Título.

CDD: 378.19

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

AYA Editora©

Fone: +55 42 3086-3131 | WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br | Site: <https://ayaeditora.com.br>

Declaração da Editora

O conteúdo autoral próprio desta obra é disponibilizado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional — CC BY 4.0, que permite seu uso, reprodução, distribuição e adaptação, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores, indicada a licença e informadas eventuais alterações.

A licença não se aplica ao projeto gráfico, à diagramação, ao design de capa nem aos materiais de terceiros utilizados na obra, tais como citações, imagens, gráficos, documentos, marcas e outros conteúdos identificados por crédito, referência ou indicação específica. Esses materiais permanecem sujeitos aos respectivos direitos, licenças, autorizações e limitações legais.

A reprodução ou reedição da obra por terceiros deverá utilizar apresentação gráfica própria ou contar com autorização expressa da AYA Editora para uso da edição gráfica.

Os autores são responsáveis pela autoria, originalidade, precisão e licitude de suas contribuições intelectuais, pela correta indicação das fontes e referências, bem como pela obtenção das autorizações necessárias para a utilização de materiais de terceiros.

As análises, interpretações e opiniões apresentadas são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, o posicionamento da AYA Editora, de seu conselho editorial ou das instituições mencionadas.

A atuação da AYA Editora limitou-se aos serviços editoriais e técnicos contratados, incluindo produção editorial, projeto gráfico, diagramação, registro e disponibilização da obra, sem titularidade ou ingerência sobre o conteúdo textual.

As referências a pessoas, instituições, autoridades e fatos históricos possuem finalidade informativa, acadêmica, crítica ou de pesquisa e devem observar a legislação aplicável, inclusive os direitos autorais e os direitos da personalidade.

A AYA Editora não comercializa esta obra nem recebe royalties, comissões ou participação nas receitas decorrentes de sua venda ou distribuição. Os autores e terceiros poderão explorar comercialmente o conteúdo autoral próprio nos limites da Licença CC BY 4.0, sem utilizar a edição gráfica reservada à editora.

SUMÁRIO

Apresentação..... XI

01

Formação Universitária, Tecnologias Digitais e Implementação Curricular em Escolas de Territórios Insulares da Rede Municipal de Salvador..... 1

Glaucineide dos Santos do Nascimento

Eniel do Espírito Santo

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

DOI: 10.47573/aya.6228.2.530.1

02

Engenharia de Prompts e Garimpo de Respostas23

Luis Alberto Menezes Cerqueira

DOI: 10.47573/aya.6228.2.530.2

03

Inteligência Artificial Generativa no Ensino Superior: Potencialidades, Desafios e Implicações para a Universidade Contemporânea36

Luiz Carlos Sacramento da Luz

Jamerson Guerra Santos

Jamile Machado da França
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Eniel do Espírito Santo

DOI: 10.47573/aya.6228.2.530.3

04

A Influência da Inteligência Artificial na Educação Superior: Perspectivas Pedagógicas, Éticas e Epistemológicas50

Belina Loth Nahana
José Rodrigues Jamba Segunda

DOI: 10.47573/aya.6228.2.530.4

05

Modos de Existir na Universidade Mediada por Inteligências Artificiais: Subjetivação, Dispositivo e Formação Universitária em uma Leitura Foucaultiana65

Rodrigo Barbosa Nascimento
Sonia Maria Rocha Sampaio
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

DOI: 10.47573/aya.6228.2.530.5

06

Mulheres em Desenvolvimento - Por Que Há Poucas Mulheres em Formação nos Cursos de Jogos Digitais?77

Ligia Belitardo Ogawa
Eniel do Espírito Santo

DOI: 10.47573/aya.6228.2.530.6

07

**Educação como Prática de Liberdade e Riscos
Psicossociais na Universidade Contemporânea: Uma
Reflexão Crítica89**

Dera Carina Bastos Costa
Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro
Murilo Santos Botelho
Tatiana Bomfim Garcia Vaz

DOI: 10.47573/aya.6228.2.530.7

08

**A Cultura de Paz no Processo de Formação
Universitária: Um Caminho Possível e Necessário ...100**

Luiza Teles Santos
Eniel do Espírito Santo
Tatiana Polliana Pinto de Lima

DOI: 10.47573/aya.6228.2.530.8

Organizadores114
Índice Remissivo.....116

APRESENTAÇÃO

A formação e a vida universitária têm sido objeto de debate na sociedade contemporânea, especialmente diante das rápidas transformações que caracterizam esta quadra histórica do século XXI. Nesse cenário, a universidade apresenta-se como um espaço privilegiado de formação e reflexão, chamado a enfrentar os desafios de uma sociedade marcada pela modernidade líquida, na expressão de Zygmunt Bauman.

Se, por um lado, a formação universitária é desafiada a responder às demandas de uma sociedade em constante transformação, por outro, deve preservar o compromisso com uma educação emancipatória e libertadora, conforme nos ensinaram o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, e a educadora e escritora estadunidense bell hooks. Nesse sentido, ensinar a transgredir constitui uma prática da liberdade. A vida universitária, por sua vez, assume diferentes contornos no cotidiano de estudantes e professores do ensino superior. Ela ultrapassa os desafios da afiliação universitária descritos por Alain Coulon, sobretudo em tempos marcados pela emergência de tecnologias disruptivas, como a inteligência artificial generativa, que provocam mudanças e impõem novos desafios às dinâmicas dos processos de ensino e aprendizagem.

Foi nesse contexto de reflexão que surgiu a proposta de organização deste livro, constituído por artigos elaborados por mestrandos e doutorandos como trabalhos finais do componente curricular Formação e Vida Universitária, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os textos selecionados resultam das profícuas discussões desenvolvidas ao longo do componente curricular e expressam a diversidade de perspectivas que caracteriza o campo interdisciplinar dos estudos sobre a universidade.

O livro Formação e Vida Universitária: entre tecnologias e desafios psicossociais está organizado em duas partes e convida o leitor a percorrer seus capítulos por meio de uma leitura não linear, orientada por seus interesses. A primeira parte, intitulada “Parte I: Tecnologias Digitais”, reúne seis capítulos que abordam as relações entre formação universitária e tecnologias digitais, suas repercussões na educação básica e a presença emergente da inteligência artificial generativa nos processos formativos.

Nesta primeira parte, o capítulo inicial, escrito por Glaucineide dos Santos do Nascimento, Eniel do Espírito Santo e Maria Thereza Ávila Dantas Coelho, intitula-se “Formação universitária, tecnologias digitais e implementação curricular em escolas de territórios insulares da Rede Municipal de Salvador”. Nele, os autores analisam como as tecnologias digitais, quando orientadas por princípios críticos e emancipatórios, podem contribuir para ampliar a presença e a expressão de

vozes historicamente marginalizadas no currículo escolar, com especial atenção às escolas situadas nos territórios insulares da Rede Municipal de Salvador.

O segundo capítulo, intitulado “Engenharia de Prompts e Garimpo de Respostas”, de autoria de Luis Alberto Menezes Cerqueira, recorre à metáfora do garimpo de respostas para refletir sobre o uso dos Large Language Models (LLMs) como suporte à escrita acadêmica. O autor apresenta princípios orientadores para a utilização crítica e responsável das informações produzidas em interações conversacionais com modelos de inteligência artificial.

No terceiro capítulo, intitulado “Inteligência artificial generativa no ensino superior: potencialidades, desafios e implicações para a universidade contemporânea”, elaborado por Luiz Carlos Sacramento da Luz, Jamerson Guerra Santos, Jamile Machado da França, Maria Thereza Ávila Dantas Coelho e Eniel do Espírito Santo, os autores analisam as potencialidades, os desafios e as contradições relacionados à integração pedagógica da inteligência artificial generativa no ensino superior.

Belina Loth Nahana e José Rodrigues Jamba Segunda apresentam o quarto capítulo, intitulado “A influência da inteligência artificial na educação superior: perspectivas pedagógicas, éticas e epistemológicas”, no qual analisam o uso da inteligência artificial no ensino superior e procuram compreender suas potencialidades e seus desafios. Para tanto, examinam as implicações pedagógicas, éticas e epistemológicas decorrentes da integração dessa tecnologia ao contexto universitário.

“Modos de existir na Universidade mediada por inteligências artificiais: subjetivação, dispositivo e formação universitária em uma leitura foucaultiana” é o título do quinto capítulo, de autoria de Rodrigo Barbosa Nascimento, Sonia Maria Rocha Sampaio e Maria Thereza Ávila Dantas Coelho. O estudo propõe um deslocamento do enfoque instrumental ao problematizar a presença da inteligência artificial na formação universitária com base na noção foucaultiana de subjetivação. Os autores argumentam que, mais do que analisar a tecnologia como mera ferramenta, é necessário compreendê-la como um dispositivo articulado a práticas, discursos e racionalidades já presentes na universidade, capaz de reorganizar regimes de visibilidade, critérios de reconhecimento e formas de condução das condutas.

Concluindo a primeira parte do livro, o capítulo “Mulheres em desenvolvimento: por que há poucas mulheres em formação nos cursos de jogos digitais?”, de autoria de Ligia Belitardo Ogawa e Eniel do Espírito Santo, apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre as possíveis razões da baixa presença feminina nos cursos de jogos digitais e as barreiras enfrentadas por essas mulheres em espaços predominantemente masculinizados.

A segunda parte da obra, denominada “Parte II: Desafios Psicossociais e Culturais”, reúne dois capítulos que apresentam reflexões críticas sobre os riscos psicossociais presentes na universidade contemporânea e apontam caminhos para

a construção de uma cultura de paz no processo de formação universitária.

Abrindo a segunda parte do livro, o capítulo “Educação como prática de liberdade e riscos psicossociais na universidade contemporânea: uma reflexão crítica”, de autoria de Dera Carina Bastos Costa, Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro, Murilo Santos Botelho e Tatiana Bomfim Garcia Vaz, analisa a tensão entre os princípios da pedagogia engajada e a realidade dos riscos psicossociais presentes no ambiente universitário contemporâneo. Os autores argumentam que a lógica neoliberal da produtividade impõe a fragmentação dos sujeitos, docentes e discentes, e concluem que a resistência exige o resgate da sala de aula como espaço de transgressão, bem como o compromisso ético das instituições com a promoção do bem-estar, compreendido como condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Finalmente, o último capítulo, intitulado “A cultura de paz no processo de formação universitária: um caminho possível e necessário”, foi produzido por Luiza Teles Santos, Eniel do Espírito Santo e Tatiana Polliana Pinto de Lima. Nele, os autores analisam como a cultura de paz, em contraposição à cultura da violência, pode contribuir para o aprimoramento das relações e das trajetórias de estudantes, professores e demais integrantes da comunidade acadêmica. Os autores destacam a importância da construção de um ambiente universitário comprometido com a promoção e o exercício dos direitos humanos, da tolerância, do respeito à diversidade, da empatia e da saúde integral dos sujeitos, considerando que a cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos.

Ao reunir reflexões sobre tecnologias digitais, inteligência artificial, formação docente, subjetivação, participação feminina na formação em jogos digitais, riscos psicossociais e cultura de paz, esta obra procura contribuir para a compreensão dos múltiplos desafios que atravessam a universidade contemporânea. Os capítulos evidenciam que a formação universitária não pode restringir-se à transmissão de conteúdos técnicos e científicos, pois exige uma perspectiva crítica, ética e humanizadora, comprometida com a autonomia dos sujeitos, a inclusão, o bem-estar e a transformação social.

Esperamos que as análises apresentadas suscitem novas reflexões, investigações e práticas formativas capazes de fortalecer a universidade como espaço de produção do conhecimento, convivência democrática e exercício da liberdade. Convidamos, portanto, estudantes, professores, pesquisadores e demais interessados a percorrerem as páginas desta obra, estabelecendo diálogos com seus autores e renovando o compromisso com uma formação universitária socialmente responsável, crítica e sensível às demandas de nosso tempo.

Boa leitura!

Eniel do Espírito Santo
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Organizadores



Formação Universitária, Tecnologias Digitais e Implementação Curricular em Escolas de Territórios Insulares da Rede Municipal de Salvador

University Education, Digital Technologies, and Curriculum Implementation in Schools Located in Insular Territories of the Salvador Municipal Education System

Glaucineide dos Santos do Nascimento

Mestranda do PPGEISU/UFBA; professora e formadora de profissionais da Rede Municipal de Educação de Salvador, com atuação na GEFOM/SMED. Pesquisa áreas de currículo, formação de professores e tecnologias digitais, com interesse nas práticas pedagógicas emancipatórias.

Eniel do Espírito Santo

Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA) e Líder do grupo de pesquisa Observatório de Tecnologias Educacionais (OTED).

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Professora Titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Docente Permanente do PPG Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Resumo: Este estudo analisa as relações entre formação universitária, tecnologias digitais e implementação curricular em escolas situadas em territórios insulares da Rede Municipal de Salvador, Bahia. Parte-se do entendimento de que a integração das tecnologias digitais ao currículo escolar não se restringe ao uso instrumental de recursos, mas envolve intencionalidade pedagógica, leitura crítica do território, valorização das identidades locais e compromisso ético-político com uma educação pública democrática e emancipatória. Fundamentado em autores como bell hooks, Bernadete Gatti, Francisco Imbernón, Ivor Goodson, José Sacristán, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Vani Kenski, o estudo articula perspectivas críticas sobre currículo, formação docente, território, cultura digital e atividade profissional. A investigação, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, organiza-se em três categorias analíticas: tecnologias digitais, currículo e territórios insulares, considerando os desafios da formação universitária de preparar professores para atuar em contextos marcados por especificidades sociais, culturais, geográficas e educacionais. A análise contempla particularidades das escolas insulares, incluindo unidades vinculadas a territórios quilombolas e indígenas, reconhecendo-as como espaços de produção de saberes, afirmação identitária e disputas curriculares. Os resultados apontam que a integração crítica das tecnologias digitais depende da articulação entre formação universitária, condições concretas de trabalho docente e currículos sensíveis às identidades, aos saberes e às práticas culturais locais.

Palavras-chave: integração curricular; tecnologias digitais; formação universitária; territórios insulares; políticas educacionais.

Abstract: This study analyzes the relationship among university education, digital technologies, and curriculum implementation in schools located in island territories of the Municipal School Network of Salvador, Bahia. It stems from the understanding that the integration of digital

technologies into the school curriculum is not limited to the instrumental use of resources, but rather involves pedagogical intentionality, a critical reading of the territory, the valorization of local identities, and an ethical-political commitment to democratic and emancipatory public education. Grounded in authors such as bell hooks, Bernadete Gatti, Francisco Imbernón, Ivor Goodson, José Sacristán, Miguel Arroyo, Paulo Freire, and Vani Kenski, the study articulates critical perspectives on curriculum, teacher education, territory, digital culture, and professional practice. Qualitative, bibliographical, and documentary in nature, the research is organized into three analytical categories: digital technologies, curriculum, and island territories, considering the challenges faced by higher education in preparing teachers to work in contexts marked by social, cultural, geographical, and educational specificities. The analysis addresses the particularities of island schools, including units connected to quilombola and Indigenous territories, recognizing them as spaces for the production of knowledge, identity affirmation, and curricular struggles. The results indicate that the critical integration of digital technologies relies on the articulation among university education, concrete working conditions for teachers, and curricula sensitive to local identities, knowledge, and cultural practices.

Keywords: curriculum integration; digital technologies; university education; island territories; educational policies

INTRODUÇÃO

A articulação entre formação universitária, tecnologias digitais, implementação curricular e territorialidades específicas constitui um campo analítico relevante para compreender as desigualdades estruturais que atravessam a educação pública brasileira. No contexto das escolas situadas em territórios insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia, essa discussão torna-se ainda mais complexa, pois envolve não apenas o acesso a recursos tecnológicos, mas também as condições concretas de trabalho docente, as especificidades socioculturais das comunidades, os limites das políticas educacionais uniformizadoras e os modos pelos quais os professores interpretam e recriam o currículo no cotidiano escolar.

Longe de se restringirem a uma dimensão instrumental, as tecnologias digitais inserem-se no currículo como escolhas epistemológicas, políticas e pedagógicas. Assim sendo, podem tanto reproduzir assimetrias históricas quanto favorecer processos educativos críticos, colaborativos e emancipatórios, desde que articuladas a projetos formativos comprometidos com a leitura crítica da realidade. Conforme assinala Freire (1996), toda prática educativa é também um ato político; nesse sentido, a integração das tecnologias digitais ao trabalho pedagógico não pode ser compreendida como neutra, técnica ou descontextualizada. Em perspectiva convergente, hooks¹ (2013) defende práticas pedagógicas críticas capazes de romper hierarquizações tradicionais e favorecer a emergência de vozes historicamente silenciadas.

Nessa direção, a formação universitária ocupa lugar estratégico, pois é nela que muitos professores constroem suas primeiras referências teóricas, metodológicas e políticas sobre currículo e docência. Contudo, quando essa

1 Mantém-se a grafia bell hooks em letras minúsculas, conforme preferência pessoal e identitária, respeitando-se essa escolha ao longo de todo o texto.

formação se distancia das realidades territoriais concretas da escola, corre o risco de produzir discursos pedagógicos genéricos, pouco sensíveis às desigualdades que marcam os diferentes contextos educativos. Dessa forma, discutir tecnologias digitais e implementação curricular em escolas insulares implica problematizar também em que medida a universidade contribui para preparar docentes capazes de compreender o território como dimensão constitutiva do currículo e da prática pedagógica.

O currículo, nesse debate, possui papel importante, sendo entendido como construção social, histórica e cultural, atravessado por relações de poder, disputas simbólicas e processos de seleção de conhecimentos (Arroyo, 2013; Sacristán, 2000; Goodson, 1995). Quando concebido de forma uniformizadora e dissociada dos territórios, tende a desconsiderar identidades, saberes locais, modos de vida e experiências comunitárias, comprometendo sua função social e formativa. Essa tensão torna-se particularmente evidente em territórios insulares de Salvador, na Bahia, a exemplo de Ilha de Maré, Ilha de Bom Jesus dos Passos e Ilha dos Frades, onde as condições geográficas, socioculturais e logísticas impõem desafios singulares à implementação do currículo prescrito e à efetivação do direito à aprendizagem.

A existência de escolas insulares vinculadas a territórios quilombolas e indígenas evidencia a centralidade do território como elemento estruturante do trabalho pedagógico. Arroyo (2013, p. 104) contribui para essa análise ao compreender que “o currículo é um campo em movimento”, marcado por disputas, mudanças e diferentes concepções de conhecimento e formação. Nessa perspectiva, políticas educacionais homogêneas, quando aplicadas a contextos profundamente desiguais, podem aprofundar injustiças, sobretudo por desconsiderarem temporalidades, saberes ancestrais e modos de vida que não se ajustam às lógicas metropolitanas e burocráticas.

No campo das tecnologias digitais, essas contradições se intensificam. Embora frequentemente associadas ao discurso da inovação, as tecnologias podem reforçar desigualdades, se forem incorporadas sem mediação crítica, sem condições institucionais adequadas e sem formação docente consistente. A ausência de materiais didáticos contextualizados, a descontinuidade de políticas públicas, a linearidade do calendário escolar e a precariedade da infraestrutura revelam um cenário em que a exigência de cumprimento de parâmetros normativos nem sempre considera riscos marítimos, tempos comunitários e especificidades da vida insular. Conforme assinalam Sales e Kenski (2021), políticas curriculares descoladas da realidade concreta dos sujeitos produzem currículos pouco apropriáveis e frágeis, em termos de sentido formativo. Nessa direção, as autoras defendem que “o que se ensina aos docentes não pode ser engessado, padronizado ou distante dessa realidade” (Sales; Kenski, 2021, p. 34), ressaltando a necessidade de uma formação sensível aos contextos sociais, culturais e educacionais nos quais a prática docente se desenvolve.

Essa perspectiva possibilita reconhecer o professor como sujeito ativo na produção de mediações entre conhecimentos acadêmicos, políticas educacionais,

tecnologias digitais, currículo e realidades socioculturais diversas. Por isso mesmo, a implementação curricular em escolas insulares não pode ser pensada como simples aplicação de documentos oficiais, mas como atividade situada, atravessada pelas condições de trabalho, pelas culturas locais e pelas escolhas pedagógicas dos docentes.

Diante desses pressupostos, o presente estudo analisa as relações entre formação universitária, tecnologias digitais e implementação curricular em escolas situadas em territórios insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia. Parte-se da premissa de que as tecnologias digitais não constituem meros apêndices técnicos ao currículo; mais do que isso, adquirem potência formativa, quando integradas a projetos pedagógicos culturalmente situados, concebidos para reconhecer identidades quilombolas, territorialidades marítimas, saberes comunitários e desafios concretos vivenciados por estudantes e professores. Integrar novas tecnologias nesses contextos configura-se, portanto, como uma escolha ético-política, que pressupõe o reconhecimento do currículo como campo de disputa, do território como referência pedagógica e do docente como intelectual que interpreta, intervém pela mediação e recria práticas educativas.

O objetivo geral do estudo consiste em compreender os desafios e as possibilidades da implementação curricular com o uso crítico das tecnologias digitais em escolas de territórios insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia, considerando as contribuições e os limites da formação universitária para a atuação docente nesses contextos. Os objetivos específicos consistem em: (i) analisar em que medida o currículo prescrito dialoga com identidades, práticas culturais e dinâmicas socioterritoriais das comunidades insulares; (ii) discutir como as condições geográficas, logísticas e estruturais impactam a implementação curricular e o uso pedagógico das tecnologias digitais; (iii) problematizar o papel da formação universitária na preparação de professores para atuar em realidades educacionais caracterizadas pela diversidade territorial, étnico-cultural e tecnológica.

Ao articular formação universitária, currículo e território, o estudo sustenta que democratizar o acesso ao conhecimento e amplificar vozes historicamente silenciadas exigem compreender que, nos contextos insulares, inovação não se resume ao uso de recursos digitais. Trata-se, sobretudo, de um compromisso político-pedagógico com a construção de práticas educativas que reconheçam, respeitem e potencializem a vida das comunidades que habitam esses territórios.

O trabalho está estruturado em quatro seções inter-relacionadas. Na primeira seção, apresenta-se a fundamentação teórica, com discussão dos principais referenciais que sustentam o debate sobre formação universitária, implementação curricular e territórios insulares, considerando suas implicações para a educação pública municipal. A segunda seção descreve o percurso metodológico, explicitando a abordagem qualitativa, a natureza bibliográfica e documental da pesquisa, os critérios de seleção do corpus e os procedimentos adotados para a análise temática. Na terceira seção, os resultados são apresentados e discutidos com base nas categorias analíticas que orientam o estudo, evidenciando as relações, tensões e possibilidades entre a formação docente universitária, a integração

crítica das tecnologias digitais e o currículo prescrito nas escolas insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados da investigação, destacando contribuições, limitações e possibilidades de aprofundamento em futuras pesquisas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É fundamental aprofundar a reflexão teórica que sustenta este estudo, especialmente no que se refere às interações entre a formação universitária e a implementação do currículo em escolas localizadas em territórios insulares. Para tanto, é necessário adotar um referencial que compreenda o currículo como uma construção histórica, social, cultural e política, permeada por disputas de poder, intencionalidades pedagógicas e condicionantes ligados ao território. Nessa perspectiva, Arroyo (2013, p. 78) ratifica o caráter político do currículo, ao afirmar que “a sociologia crítica dos currículos avançou explicitando as relações políticas entre currículo-conhecimento-poder. Não apenas de apropriação-negação do saber, mas da legitimação de um saber e deslegitimação, negação de outros saberes nos currículos”. Essa compreensão permite analisar de que modo determinados conhecimentos, sujeitos e experiências territoriais são reconhecidos, legitimados ou silenciados nos processos de implementação curricular.

Sob essa ótica, a fundamentação teórica aqui mobilizada articula contribuições de autores clássicos e contemporâneos que problematizam o currículo, a formação docente, as políticas educacionais, as tecnologias digitais e os territórios educativos. Essa articulação possibilita interpretar criticamente os documentos analisados e compreender como as orientações normativas dialogam, ou entram em tensão, com as especificidades sociais, culturais, geográficas e educacionais dos territórios insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia.

Nessa perspectiva, o currículo não deve ser entendido como um conjunto neutro e pré-definido de conteúdos, habilidades e prescrições a serem mecanicamente aplicados nas escolas. Em vez disso, o currículo configura-se como um campo de disputas e escolhas significativas, onde alguns conhecimentos são legitimados e outros silenciados. Sacristán (2000) corrobora essa compreensão, ao tratar o currículo como prática social mediada por diversas instâncias, manifestando-se entre as prescrições oficiais, mediações institucionais e ações docentes. De forma complementar, Goodson (1995) enfatiza o caráter histórico e político desse dispositivo, marcado pelas relações de poder que definem os saberes reconhecidos como válidos no espaço escolar.

A relevância dessa abordagem crítica do currículo é ampliada, ao considerarmos sua efetivação em territórios específicos, onde as diretrizes curriculares nacionais e municipais devem ser contextualizadas às condições reais das comunidades, incluindo deslocamentos, identidades culturais, vínculos territoriais, dinâmicas de pertencimento e desigualdades no acesso à educação. Nesse sentido, a implementação curricular vai além da simples aplicação normativa,

envolvendo um elaborado processo de interpretação, seleção, adaptação e reinvenção das propostas, em consonância com as experiências e necessidades das escolas e seus alunos.

A contribuição de Arroyo (2013) é de grande relevância para refletir sobre o currículo em diálogo com os sujeitos, seus territórios e trajetórias sociais. Ao problematizar os currículos escolares e os mecanismos pelos quais determinados grupos são historicamente invisibilizados, o autor possibilita compreender que a organização curricular deve reconhecer saberes, experiências e identidades tanto dos estudantes quanto das comunidades. Tal perspectiva converge com a defesa de uma educação comprometida com a justiça social, sobretudo em territórios marcados por pertencimentos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, periféricos e outras formas de organização sociocultural.

Freire (1996) também oferece um aporte fundamental, ao conceber a educação como prática ética, política e dialógica. Para ele, “educação é uma forma de intervenção no mundo”, o que permite problematizar a implementação curricular enquanto um processo que demanda leitura crítica da realidade, escuta dos sujeitos e compromisso com uma formação humana emancipatória (Freire, 1996, p. 9). No contexto das escolas em territórios insulares, essa perspectiva freireana orienta a construção do currículo, a partir da vida concreta das comunidades, valorizando seus modos singulares de existir, aprender, narrar e produzir conhecimento.

De forma semelhante, hooks (2013) defende uma pedagogia comprometida com o engajamento, que rompe com práticas educativas hierarquizadas e excludentes. Sua abordagem amplia o entendimento da sala de aula como um espaço coletivo, dialógico e de valorização das vozes historicamente marginalizadas. Aplicada ao contexto das escolas insulares, essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças, identidades locais e processos de pertencimento ao território.

Nesse contexto, a abordagem das tecnologias digitais ultrapassa uma visão puramente instrumental, considerando-as como mediações culturais, pedagógicas e políticas que transformam as práticas de ensino, aprendizagem, comunicação e produção do conhecimento. Kenski (2012) destaca que essas tecnologias alteram as relações com o tempo, espaço, informação e saber, demandando que escolas e formações docentes desenvolvam modelos inovadores de organização pedagógica.

Entretanto, a integração das tecnologias digitais ao currículo escolar não ocorre de maneira automática, tampouco depende exclusivamente da disponibilidade de equipamentos. Esse fenômeno envolve condições concretas de infraestrutura, acesso à conectividade, formação docente, intencionalidade pedagógica e compreensão crítica das desigualdades digitais. Em territórios insulares, essa discussão ganha novos contornos, pois as dificuldades de acesso, deslocamento, conectividade e oferta de serviços públicos podem ampliar as assimetrias já existentes. Desse modo, pensar tecnologias digitais nesses contextos exige considerar tanto suas possibilidades pedagógicas quanto os limites impostos pelas condições materiais e territoriais ali existentes.

Diante das exigências atuais, a formação universitária ocupa um papel central no preparo de professores capazes de analisar criticamente o currículo, incorporar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e atuar de forma sensível às diversas realidades territoriais. Imbernón (2017) defende que essa formação deve ser situada, reflexiva e engajada nos contextos reais de atuação profissional, o que levanta questões sobre a eficácia dos cursos iniciais em preparar educadores para os desafios impostos pela cultura digital, pelas políticas curriculares e pelas especificidades territoriais.

A atividade docente, por sua vez, não se limita ao cumprimento das prescrições institucionais. Compreende-se que o trabalho profissional docente implica interpretação, adaptação e recriação das orientações institucionais diante das situações concretas, reconhecendo o professor como sujeito ativo na mediação entre conhecimentos acadêmicos, políticas educacionais, tecnologias digitais, currículo e realidades socioculturais diversas. Nessa perspectiva, Gatti (2017, p. 1161) assinala que, no exercício da docência, “mobilizam-se certos conhecimentos para compreender situações e relações e inferir/criar novos modos de ação”, evidenciando que a prática pedagógica não se restringe à aplicação de prescrições, mas envolve reflexão, contextualização e construção de respostas educativas adequadas às realidades escolares.

Essa concepção permite reconhecer o professor como sujeito ativo da implementação curricular, capaz de produzir mediações entre os documentos oficiais, os conhecimentos acadêmicos, as tecnologias digitais e as realidades socioculturais dos estudantes. Nas escolas insulares, essa mediação torna-se ainda mais significativa, pois o território impõe desafios próprios e, ao mesmo tempo, oferece saberes, experiências e práticas culturais que podem enriquecer o currículo escolar. É a partir dessa visão que os documentos analisados são problematizados, buscando compreender seus alcances, limites e possibilidades diante das especificidades das escolas insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa configura-se como um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa. Além da literatura acadêmica, foram incluídos documentos oficiais da rede municipal de Salvador, Bahia, e de órgãos públicos relacionados com educação, tecnologia e gestão curricular. O corpus abrange obras clássicas e contemporâneas que discutem currículo, formação docente, tecnologias digitais e território, bem como documentos oficiais complementares à pesquisa bibliográfica. A seleção dos textos acadêmicos e documentos oficiais ocorreu por meio de busca em bases e portais acadêmicos reconhecidos, assim como em sites institucionais oficiais. O recorte temporal para os autores contemporâneos considerou os últimos dez anos, garantindo a atualidade do referencial.

No âmbito da pesquisa documental, o estudo concentrou-se em documentos oficiais municipais e nacionais que orientam a organização curricular, a gestão pedagógica e a oferta educacional da Rede Municipal de Salvador-Bahia, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em contextos insulares. As fontes selecionadas atenderam aos critérios de relevância institucional, vigência normativa e centralidade, para a orientação das práticas pedagógicas, constituindo material estratégico para compreender o currículo prescrito e seus modos de operacionalização no cotidiano escolar.

Foram analisados os referenciais curriculares municipais do Ensino Fundamental, abrangendo Anos Iniciais e Anos Finais, elaborados pela Secretaria Municipal da Educação de Salvador (Salvador, 2015; 2017), bem como a Matriz Curricular da Rede Municipal (Salvador, 2025a), responsável pela atualização da organização dos componentes curriculares, das cargas horárias e das proposições pedagógicas para as diferentes etapas da Educação Básica e o plano de curso (Salvador, 2026) que funciona como um documento orientador da ação pedagógica, organizando o que deverá ser ensinado ao longo de determinado período letivo.

Também foram consideradas as diretrizes estabelecidas em documentos nacionais, especialmente o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 15.388/2026 (Brasil, 2026), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). A articulação entre esses documentos e os referenciais municipais permitiu analisar o alinhamento entre as políticas curriculares nacionais e a organização do currículo na Rede Municipal de Salvador-Bahia, bem como identificar as diretrizes que influenciam a prática docente nos diferentes segmentos do Ensino Fundamental. Foram incorporadas informações estatísticas e demográficas produzidas pelo portal Salvador da Bahia (Salvador, 2025b), especialmente aquelas relacionadas à população residente nas ilhas e às características socioeconômicas desses territórios.

A análise bibliográfica e documental foi realizada por meio de leitura crítica e reflexiva, conforme as orientações metodológicas de Minayo (2001), que enfatiza a importância da análise qualitativa para a sistematização do conhecimento e a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais. Essa etapa buscou identificar categorias temáticas, convergências e divergências entre as perspectivas acadêmicas e institucionais, além de lacunas que merecem aprofundamento. Além disso, orientou a discussão sobre os desafios e as oportunidades da formação universitária, da adoção das tecnologias digitais e da implementação curricular nas escolas do contexto insular. O estudo fundamentou-se em autores que tratam a educação como prática social, política e culturalmente situada, compreendendo a formação docente além da dimensão técnica e instrumental.

O tratamento analítico do material bibliográfico e documental seguiu os procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2016), abordagem que possibilita a identificação, organização e categorização de temas recorrentes nas produções estudadas. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória do material para identificar conceitos-chave, fundamentos teóricos e temáticas

recorrentes relacionados à integração das tecnologias digitais na formação docente e no currículo. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica dos textos, mediante o mapeamento das unidades de sentido presentes nos objetivos, referenciais teóricos, abordagens metodológicas, análises e resultados das produções selecionadas.

A partir dessa análise, os conteúdos foram agrupados conforme suas afinidades conceituais e temáticas, possibilitando a organização do material em eixos interpretativos que constituíram as categorias analíticas da pesquisa. Assim ficaram organizados quatro eixos analíticos correlacionados aos objetivos do estudo: (i) formação universitária, (ii) tecnologias digitais, (iii) implementação curricular e (iv) territórios insulares. Ressalta-se que tais categorias foram construídas de forma dinâmica, em diálogo entre o referencial teórico e o material analisado, conforme os princípios da análise de conteúdo. Por fim, os materiais foram interpretados à luz dos referenciais teóricos selecionados, possibilitando a articulação entre teoria e práticas institucionais vigentes. Esse processo permitiu identificar aproximações, convergências, tensões, contradições e lacunas entre os documentos e os estudos referentes à formação universitária, às tecnologias digitais, à implementação curricular e às territorialidades insulares, conforme os resultados apresentados nas seções subsequentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização das Escolas Insulares Da Rede Municipal de Salvador-Bahia

O município de Salvador abriga um conjunto de ilhas² que integram seu território administrativo, social e cultural, entre as quais citam-se a Ilha de Maré, a Ilha dos Frades e a Ilha de Bom Jesus dos Passos. Localizadas na Baía de Todos os Santos, essas ilhas apresentam características geográficas, demográficas, históricas e culturais singulares, que incidem diretamente sobre a organização da vida comunitária, a oferta das políticas públicas e o funcionamento das instituições escolares. Trata-se de territórios marcados por modos de vida tradicionais, forte vínculo comunitário e dinâmicas próprias de mobilidade, condicionadas pelo transporte marítimo e pela variação das marés.

A Ilha de Maré possui área aproximada de 11,01 km² e população estimada em 4.236 habitantes (Salvador, 2025b). Sua ocupação histórica está associada à pesca artesanal e à presença de comunidades quilombolas, configurando um território atravessado por saberes ancestrais e formas próprias de organização social (Salvador, 2025b). A Ilha dos Frades, com aproximadamente 13,63 km² e população estimada em 733 moradores, caracteriza-se pela diversidade ambiental e pela dinâmica turística sazonal, fatores que influenciam a organização social e a oferta de serviços públicos. Já a Ilha de Bom Jesus dos Passos, a menor entre

² O conjunto de ilhas de Salvador, apesar de suas especificidades territoriais, integra a divisão político-administrativa do município e é oficialmente reconhecido como bairro(s).

as três, com cerca de 0,45 km² e população estimada em 1.465 habitantes, possui economia baseada predominantemente na pesca artesanal e na agricultura de subsistência, atividades que estruturam o cotidiano e as relações comunitárias (Salvador, 2025b).

As escolas municipais localizadas nesses territórios têm seu funcionamento diretamente condicionado pelas especificidades geográficas, pelas formas de acesso e pelas dinâmicas socioculturais locais. Apesar disso, seguem, em termos normativos, os mesmos horários e calendários das escolas situadas no continente³, evidenciando um descompasso entre a organização institucional da política educacional e as condições concretas da vida insular. Tal desajuste repercute na gestão escolar, na organização do trabalho pedagógico e no cumprimento do tempo escolar.

As escolas insulares constituem um conjunto singular da Rede Municipal de Salvador-Bahia, sobretudo em razão do acesso diferenciado, da dependência do transporte marítimo para o deslocamento cotidiano e da centralidade que essas unidades assumem como principal e, em muitos casos, único equipamento público disponível às comunidades locais. Destaca-se, ainda, a diversidade étnico-cultural presente nesses territórios, evidenciada pela certificação quilombola de duas escolas, pelo processo de certificação da Escola Municipal da Ilha de Maré e pelo reconhecimento da Escola Municipal da Ilha dos Frades como escola indígena (Salvador, 2025b).

No que se refere à oferta educacional, as etapas de ensino concentram-se majoritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sobretudo nos Anos Iniciais. Em alguns casos, existe oferta para os Anos Finais; em outros, os estudantes necessitam deslocar-se para o continente para dar continuidade à escolarização, o que impacta os percursos escolares e tensiona a garantia do direito à educação básica em sua integralidade. O perfil discente é composto majoritariamente por crianças e adolescentes, oriundos de famílias vinculadas à pesca artesanal, à mariscagem, à agricultura de subsistência e ao turismo local.

Do ponto de vista institucional, as escolas insulares integram formalmente a Rede Municipal de Educação de Salvador-Bahia e se inserem na Gerência Regional do Subúrbio II, que concentra o total de 37 unidades escolares, dentre as quais 27 são escolas do continente e 10 são escolas das ilhas. As escolas insulares são caracterizadas, sobretudo, como unidades de pequeno porte, conforme sistematizado no Quadro 1. Em função da distribuição populacional e das condições de acesso, o número de escolas por ilha é reduzido, concentrando o atendimento educacional em uma ou poucas unidades, que assumem papel estratégico na mediação entre políticas públicas, currículo e território.

3 Neste estudo, o continente refere-se à porção continental de Salvador, onde se localizam as escolas com acesso terrestre direto, em contraste com as unidades escolares situadas nas ilhas.

Quadro 1 - Distribuição territorial das escolas nas ilhas de Salvador, Bahia.

BAIRRO	UNIDADE ESCOLAR	PORTE	LOCAL	CAPACIDADE	ANOS OFERTADOS
ILHA DE MARÉ	1105 - Escola Municipal de Santana	Pequeno	Santana	63 alunos	Creche e pré-escola (integral)
	1106 - Escola Municipal de Bananeira	Pequeno	Bananeira	130 alunos	Creche, pré-escola e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
	1112 - Escola Municipal de Botelho	Pequeno	Engenho de Maré	100 alunos	Creche, pré-escola e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (integral)
	1115 - Escola Municipal Claudemira Santos Lima	Pequeno	Santana	125 alunos	Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
	1121 - Escola Municipal de Ilha de Mare	Grande	Martelo	588 alunos	Creche, pré-escola e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (integral)
	1132 - Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima	Pequeno		66 alunos	Creche, pré-escola e ensino fundamental dos Anos Iniciais (integral)
ILHA DOS FRADES	1108 - Escola Municipal Marcílio Dias	Pequeno	Paramana	92 alunos	Creche e grupo 5 (integral) e grupo 4
	1143 - Escola Municipal Ilha dos Frades	Médio	Paramana	64 alunos	Sem informação
ILHA DE BOM JESUS	1107 - Escola Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhaes	Pequeno	Comendador Neiva	210 alunos	Ensino fundamental dos Anos Finais
	1141 - Escola Municipal de Bom Jesus	Médio	Fonte Nova	139 alunos	Sem informação

Fonte: Elaboração própria (2025).

A caracterização das escolas insulares evidencia que o território não se configura como mero pano de fundo da ação educativa, mas como dimensão estruturante do trabalho pedagógico e da organização curricular. As condições geográficas, as dinâmicas comunitárias e a diversidade étnico-cultural tensionam a lógica de um currículo prescrito de forma homogênea e desafiam modelos de gestão escolar pensados a partir de realidades continentais. Conforme assinalam Sacristán (2000) e Arroyo (2013), currículos que desconsideram os contextos concretos de vida dos sujeitos tendem a aprofundar desigualdades, tornando imprescindível compreender o território como categoria analítica para a análise dos desafios da implementação curricular e do uso pedagógico das Tecnologias Digitais, tema aprofundado nas seções subsequentes deste estudo.

O Currículo Prescrito e os Desafios da Implementação Curricular em Territórios Insulares

O currículo prescrito constitui uma dimensão importante da política educacional, pois reúne os documentos oficiais que orientam a organização do ensino, a definição dos componentes curriculares, as expectativas de aprendizagem, as cargas horárias e as diretrizes para o planejamento pedagógico. No âmbito da Rede Municipal de Salvador-Bahia, os referenciais curriculares do Ensino Fundamental, elaborados para os Anos Iniciais e Anos Finais (Salvador, 2015; 2017), a Matriz Curricular da Rede Municipal (Salvador, 2025 a) e demais orientações institucionais funcionam como instrumentos de normatização e organização do trabalho escolar, estabelecendo parâmetros comuns para as diferentes unidades de ensino.

Esses documentos articulam-se, ainda, a marcos nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) e pela Lei 15.388/2026 (Brasil, 2026), além da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Vale ressaltar que, embora sejam essenciais para assegurar direitos de aprendizagem e orientar a ação pedagógica, a existência desse marco legal não garante, por si só, a efetivação do currículo no cotidiano das escolas.

A implementação curricular envolve um movimento mais complexo do que a simples aplicação das prescrições oficiais. Entre o currículo formulado nos documentos e o currículo vivido nas escolas, há processos de interpretação, seleção, adaptação e recriação realizados pelos sujeitos que atuam no cotidiano escolar. Essa compreensão aproxima-se dos contributos de Sacristán (2000), ao indicar que o currículo se materializa por meio de diferentes intervenções, desde as orientações institucionais até as práticas efetivamente desenvolvidas pelos professores. Desse modo, o currículo prescrito deve ser compreendido como uma referência orientadora, mas não como um roteiro fechado e neutro a ser executado de forma homogênea em todos os contextos.

Em territórios insulares, essa questão assume desdobramentos mais desafiadores, visto que as condições sociais, culturais, geográficas e educacionais interferem diretamente na forma como as orientações curriculares são apropriadas

pelas escolas. As unidades situadas nas ilhas de Salvador-Bahia estão inseridas em realidades marcadas por especificidades territoriais que envolvem deslocamento, acesso a serviços públicos, infraestrutura, conectividade, modos de vida comunitários, pertencimentos culturais e relações singulares com o espaço.

Essas condições não são elementos externos ao currículo; ao contrário, atravessam a organização do trabalho pedagógico, os tempos escolares, as possibilidades de acesso ao conhecimento e as formas de participação dos estudantes nas práticas educativas. Não se trata apenas de levar às escolas um currículo previamente definido, mas de compreender como esse currículo dialoga com os sujeitos, com suas histórias, com seus saberes e com suas formas de existência. Conforme assevera Arroyo (2013), os currículos não podem ignorar os sujeitos concretos que constituem a escola, suas trajetórias e suas experiências sociais.

Essa abordagem permite problematizar uma tensão central entre a garantia de uma base comum de formação e o reconhecimento das singularidades territoriais. A existência de orientações curriculares comuns é relevante para assegurar o direito à aprendizagem dos estudantes da rede municipal. Contudo, quando essas orientações não consideram suficientemente as particularidades dos territórios insulares, corre-se o risco de produzir processos de homogeneização curricular, nos quais realidades distintas são tratadas como se apresentassem as mesmas condições materiais, culturais e pedagógicas. Assim, o desafio não está em negar o currículo comum, mas em compreender que sua implementação precisa ser sensível às diferenças territoriais e às condições reais das escolas.

Nessa dinâmica, o professor ocupa o lugar de mediador da implementação curricular. Sua atuação não se limita ao cumprimento das prescrições institucionais, pois envolve escolhas, interpretações, adequações e decisões pedagógicas diante das situações concretas encontradas no trabalho. A visão freireana traz subsídios para fortalecer esse entendimento, ao afirmar que ensinar exige leitura crítica da realidade, escuta dos sujeitos e compromisso ético-político com a transformação social. Em territórios insulares, essa leitura crítica implica reconhecer que o currículo precisa dialogar com as condições de vida das comunidades, com suas formas de organização, com suas memórias e com os desafios enfrentados no acesso à educação pública. Assim, a implementação curricular não pode ser reduzida a uma operação técnica de cumprimento de habilidades e conteúdos, mas deve ser compreendida como prática situada, dialógica e comprometida com a formação humana dos estudantes.

Desse modo, os desafios da implementação curricular em territórios insulares revelam as tensões entre normatização e contextualização, entre currículo comum e especificidades locais, entre prescrições oficiais e práticas pedagógicas concretas. Esses gargalos indicam que a efetivação do currículo depende de condições institucionais, formação docente, infraestrutura, escuta das comunidades e reconhecimento do território como dimensão constitutiva do processo educativo. Quando tais dimensões são negligenciadas, o currículo tende a se afastar da realidade das escolas; de outro modo, quando são consideradas, abre-se a

possibilidade de construir práticas curriculares mais democráticas, contextualizadas e socialmente referenciadas.

Nesse contexto, o debate acerca das tecnologias digitais também se insere como parte dos desafios da implementação curricular. A presença das tecnologias nos documentos oficiais não garante sua integração crítica às práticas escolares, especialmente quando desconsidera as condições de conectividade, infraestrutura, formação docente e acesso nos territórios insulares. Assim, a análise do currículo prescrito precisa observar não apenas o que os documentos anunciam, mas também as condições concretas que possibilitam ou limitam sua realização nas escolas da Rede Municipal de Salvador-Bahia.

Tecnologias Digitais: Entre a Prescrição Normativa e as Condições Concretas de Uso

A discussão sobre tecnologias digitais nos territórios insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia exige ultrapassar abordagens instrumentalizadas que reduzem a tecnologia à dimensão do acesso ou da infraestrutura. Em contextos marcados por desigualdades históricas, especificidades territoriais e forte presença de identidades étnico-culturais, a integração das tecnologias ao currículo constitui-se como uma decisão pedagógica e política, atravessada por disputas de sentido e por condições concretas de implementação. Nesse horizonte, não se trata apenas de analisar a presença de recursos digitais, mas também de compreender como tais tecnologias são apropriadas no cotidiano escolar e em que medida se articulam com os territórios, os sujeitos e os projetos pedagógicos das escolas insulares.

No âmbito das políticas públicas municipais, a Rede Municipal de Educação de Salvador-Bahia vem implementando ações voltadas à ampliação da conectividade nas escolas, dentre as quais se destaca a Infovia Salvador, uma rede própria de fibra óptica destinada a interligar equipamentos públicos, incluindo unidades escolares. Essa iniciativa insere-se no esforço de modernização da infraestrutura tecnológica da rede e constitui um avanço importante no enfrentamento das desigualdades de acesso à internet, historicamente presentes na educação pública municipal.

Todavia, quando analisada a partir das especificidades dos territórios insulares, a presença da Infovia Salvador evidencia limites que extrapolam a dimensão técnica da conectividade. Embora a política assegure, em termos formais, a inclusão das escolas insulares na rede de internet municipal, sua efetivação pedagógica encontra-se condicionada por fatores territoriais, institucionais e organizacionais. A dependência do transporte marítimo, a variação das marés, a instabilidade no funcionamento das unidades escolares e as condições materiais das escolas tensionam a regularidade das atividades pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, produzindo um distanciamento entre a política de conectividade e o cotidiano escolar vivido nesses contextos.

Tal contradição revela a distância entre o currículo prescrito, que pressupõe condições homogêneas de funcionamento e uso das tecnologias, e o currículo em ação, construído no interior das escolas a partir das realidades locais. Sacristán

(2000) e Goodson (1995) auxiliam na compreensão desse movimento, quando afirmam que o currículo é uma construção social e cultural, produzida nas interações entre políticas, instituições e sujeitos. Nos territórios insulares, a dificuldade de integração das tecnologias digitais ao currículo não se dá por insuficiência técnica ou resistência cultural, mas pela inadequação de modelos pedagógicos concebidos a partir de lógicas urbanas e continentais, pouco sensíveis às territorialidades marítimas.

Políticas curriculares formuladas de maneira homogênea podem se mostrar insuficientes diante da diversidade social, cultural e territorial que caracteriza os contextos educacionais. Quando desconsideram os modos de vida, os saberes comunitários e as temporalidades próprias dos sujeitos, essas políticas tendem a produzir práticas pouco vinculadas às experiências concretas das comunidades. Nesse sentido, Sales e Kenski (2021, p.34) afirmam que “aprende-se com a vida e na vida”, destacando que a formação e o currículo precisam reconhecer os conhecimentos construídos nas experiências cotidianas e nas relações estabelecidas nos diferentes territórios. Ou seja, a Inovia Salvador, apesar de necessária, não garante, isoladamente, a democratização do currículo digital, haja vista que não enfrenta as diferenças pedagógicas e formativas que atravessam o trabalho docente nas ilhas.

Do ponto de vista da prática pedagógica, a efetividade do uso das tecnologias digitais nos territórios insulares depende, em grande medida, das mediações realizadas pelos professores. Imbernón (2011) e Kenski (2012) apontam que a formação docente orientada por racionalidades tecnicistas tende a reduzir a tecnologia a um recurso acessório, desvinculado do projeto educativo. Nos contextos insulares, essa limitação é ainda mais evidente, pois os docentes precisam reinterpretar o currículo, adaptar estratégias e negociar permanentemente sentidos entre as exigências institucionais e as realidades territoriais. Nessa dinâmica, as tecnologias digitais somente adquirem potência formativa quando articuladas aos saberes do território e às experiências concretas dos estudantes.

À luz de Freire (1996) e bell Hooks (2013), a integração das tecnologias digitais ao currículo configura-se como um ato ético-político, isso porque não há neutralidade em seus usos, mas intencionalidades, escolhas curriculares e disputas por narrativas. Sob esse prisma, a formação docente precisa ultrapassar o domínio meramente técnico dos recursos e favorecer uma apropriação crítica das tecnologias.

De acordo com afirmação de Santo, Lima e Oliveira (2021, p. 119):

[...] os professores são requisitados para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo de suas competências digitais, a fim de que possam utilizar as tecnologias digitais na promoção do aprendizado e da emancipação crítica e reflexiva dos estudantes.

Desse modo, o desenvolvimento das competências digitais docentes deve estar articulado a práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia, a reflexão crítica e a formação dos estudantes. Assim, pensar a Inovia Salvador e

outras políticas de conectividade nos territórios insulares implica reconhecer que a democratização do acesso técnico precisa ser acompanhada de processos formativos, de autonomia docente e de projetos pedagógicos territorialmente situados.

Nonato, Sales e Cavalcante (2021) defendem que a cultura digital deve ser compreendida como prática social e cultural, e não apenas como uso de artefatos tecnológicos. Sob essa perspectiva, a integração das tecnologias digitais ao currículo exige mediações pedagógicas críticas, que possam dialogar com os saberes locais e com as identidades presentes nos territórios insulares. Dessa forma, sustenta-se que a efetivação de um currículo integrado às tecnologias digitais nos territórios insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia depende menos da ampliação isolada da infraestrutura, ainda que fundamental, e mais da construção de políticas curriculares sensíveis às territorialidades, do fortalecimento da formação docente crítica e da valorização dos saberes comunitários. Integrar tecnologias digitais nesses contextos não é um gesto técnico, mas uma escolha política que exige reconhecer as ilhas como espaços legítimos de produção de conhecimento, cultura e currículo.

Tomando por base essas considerações, confirma-se que os limites observados na integração das tecnologias digitais ao currículo nos territórios insulares não decorrem exclusivamente da ausência de infraestrutura ou de políticas de conectividade, a exemplo da Infovia Salvador, mas de um conjunto mais amplo de condicionantes territoriais, institucionais e pedagógicos. Tais condicionantes revelam desafios estruturais na implementação curricular, especialmente quando políticas concebidas em lógicas urbanas e padronizadas são transpostas para contextos insulares marcados por temporalidades próprias, diversidade étnico-cultural e condições materiais específicas. É a partir desse cenário que a seção seguinte se dedica a analisar os desafios da implementação curricular nas escolas insulares da Rede Municipal de Salvador.

Formação Universitária e Mediação Docente na Implementação Curricular

A implementação do currículo nas escolas insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia sinaliza um conjunto de desafios que superam dimensões meramente operacionais, evidenciando tensões estruturais entre políticas educacionais concebidas sob parâmetros padronizados e realidades territoriais marcadas por especificidades geográficas, socioculturais e institucionais. Ainda que os documentos orientadores do currículo municipal enfatizem princípios como flexibilidade, contextualização e respeito às diversidades locais (Salvador, 2015; 2017), a materialização dessas diretrizes nas escolas insulares encontra limites que fragilizam sua efetividade.

Um dos desafios centrais refere-se ao descompasso entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Conforme argumenta Sacristán (2000), o currículo somente se concretiza na prática, mediado pelas condições reais de trabalho docente, pelas

características dos estudantes e pelas possibilidades institucionais. Nas escolas insulares, a rigidez do calendário escolar, a padronização dos tempos pedagógicos e a exigência de cumprimento de metas definidas a partir de referenciais continentais desconsideram elementos estruturantes do cotidiano local, como a dependência do transporte marítimo, a variação das marés e as interrupções decorrentes de condições climáticas adversas. Esses fatores impactam diretamente a regularidade das aulas, a continuidade das ações pedagógicas e a organização do trabalho docente, tensionando a lógica de homogeneização curricular.

Outro desafio relevante diz respeito à limitada contextualização dos conteúdos curriculares frente às identidades, saberes e modos de vida das comunidades insulares. Apesar da existência de escolas com certificação quilombola e indígena, observa-se que o currículo oficial ainda incorpora de forma incipiente os conhecimentos tradicionais, as práticas culturais e as experiências comunitárias como elementos estruturantes do processo educativo.

Arroyo (2013) alerta que currículos que ignoram os sujeitos concretos e suas histórias tendem a produzir trajetórias de escolarização marcadas pela negação simbólica e pela fragilização do sentido da aprendizagem. Nos territórios insulares, essa lacuna se manifesta na dificuldade de articular os conteúdos escolares às práticas da pesca artesanal, da mariscagem, às festividades religiosas, bem como à relação cotidiana com o mar e com a natureza, dimensões constitutivas da vida comunitária nesses ambientes.

No âmbito da gestão pedagógica, a implementação curricular enfrenta ainda desafios relacionados à organização das etapas de ensino. A concentração da oferta educacional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, associada à necessidade de deslocamento dos estudantes para o continente com o objetivo de cursar os Anos Finais, produz descontinuidades nos percursos escolares e impacta negativamente a permanência e o êxito dos estudantes. Essa fragmentação compromete a construção de projetos pedagógicos de longo prazo e dificulta a consolidação de uma identidade curricular coerente com o território, reforçando desigualdades educacionais produzidas ao longo dos tempos.

A formação docente constitui outro eixo crítico nesse processo. A ausência de políticas sistemáticas de formação continuada voltadas às especificidades dos territórios insulares limita a autonomia pedagógica dos professores e favorece a reprodução de práticas curriculares descontextualizadas. Imbernón (2017) destaca que a formação docente precisa considerar a complexidade do trabalho educativo e as condições concretas em que ele se realiza. No contexto insular, essa problemática é intensificada pela precariedade de infraestrutura, pela sobrecarga de funções atribuídas aos docentes e pela escassez de materiais didáticos contextualizados, fatores que restringem a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e territorialmente situadas.

No que se refere às tecnologias digitais, os desafios da implementação curricular se tornam ainda mais visíveis. Embora frequentemente associadas aos discursos de inovação pedagógica, sua incorporação nas escolas insulares ocorre de forma desigual e, muitas vezes, desvinculada de projetos pedagógicos

consistentes. A instabilidade no acesso à internet, a insuficiência de equipamentos, a falta de suporte técnico e as lacunas na formação docente para o uso pedagógico das tecnologias limitam seu potencial educativo. Nessas condições, as tecnologias digitais tendem a ser incorporadas de maneira episódica, sem articulação orgânica com o currículo e com as demandas formativas dos estudantes.

Dessa forma, os desafios da implementação curricular nas escolas insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia ratificam a insuficiência das políticas curriculares orientadas por uma lógica de padronização pouco sensível às especificidades territoriais. As tensões entre currículo prescrito e currículo vivido, a fragilidade da contextualização dos conteúdos, a fragmentação dos percursos escolares e as limitações na formação docente indicam que a flexibilidade anunciada nos documentos oficiais não se materializa de forma equitativa nesses contextos.

Nesse panorama, as tecnologias digitais se apresentam como um campo de disputa curricular. Longe de constituírem uma solução automática para as demandas das escolas insulares, tais medidas tendem a replicar as disparidades que perpassam a efetivação do currículo, caso não estejam amparadas por um suporte material, formativo e pedagógico adequado.

Assim, compreender os desafios da implementação curricular nos territórios insulares implica reconhecer que a integração das tecnologias digitais ao currículo não pode ser pensada de forma isolada ou instrumental, mas articulada a uma concepção de currículo que reconheça o território como referência estruturante da ação pedagógica.

Síntese analítica: Tensões, Limites e Possibilidades

A análise desenvolvida nas seções anteriores permite compreender que as relações entre formação universitária, tecnologias digitais, implementação curricular e territórios insulares não se organizam de forma linear ou homogênea. Ao contrário, constituem um campo atravessado por tensões políticas, pedagógicas, institucionais e territoriais, que revelam os desafios de materializar, no cotidiano das escolas, as orientações presentes nos documentos curriculares.

Nesse sentido, esta síntese analítica busca retomar os principais achados do estudo, não apenas como uma enumeração de resultados, mas como esforço de articulação crítica entre as categorias que orientaram a investigação. O objetivo é evidenciar como os documentos analisados anunciam determinadas concepções de currículo, formação docente e tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que deixam entrever limites relacionados às condições concretas de implementação em escolas situadas em territórios insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia.

As tensões identificadas decorrem, sobretudo, da distância entre o currículo prescrito e o currículo real, entre as diretrizes normativas e as realidades socioterritoriais das escolas, entre a defesa da cultura digital nos documentos oficiais e as condições materiais de acesso, conectividade e formação docente. Essas tensões não anulam a importância dos marcos curriculares, mas indicam que sua efetivação depende de mediações pedagógicas, políticas institucionais e reconhecimento das especificidades locais.

Isso posto, ao discutir tensões, limites e possibilidades, parte-se do entendimento de que os territórios insulares não devem ser compreendidos apenas como espaços de carência ou isolamento, mas como territórios educativos produtores de saberes, identidades, memórias e práticas culturais. Essa perspectiva permite deslocar a análise de uma leitura meramente normativa para uma compreensão mais ampla da implementação curricular como processo situado, interpretativo e politicamente comprometido com a realidade das comunidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a implementação curricular e a integração das tecnologias digitais nas escolas situadas em territórios insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia dependem de um conjunto de mediações que vão além da simples disponibilidade de recursos tecnológicos. A análise realizada indica que currículo, tecnologias digitais e território constituem dimensões interdependentes, cuja articulação demanda intencionalidade pedagógica, leitura crítica das realidades locais e reconhecimento das identidades culturais que atravessam as comunidades escolares, em suas particularidades.

A investigação permitiu compreender que o currículo prescrito, embora necessário como referência normativa e como instrumento de garantia dos direitos de aprendizagem, nem sempre contempla de forma suficiente as especificidades sociais, culturais, geográficas e educacionais dos territórios insulares. Em contextos marcados pela presença de comunidades quilombolas e indígenas, pela dependência do transporte marítimo, pela variação das marés e por desafios relacionados à infraestrutura e à conectividade, a implementação curricular não pode ser reduzida à aplicação uniforme de orientações institucionais. Ao contrário, requer processos de contextualização, escuta das comunidades e mediação docente qualificada.

No que se refere às tecnologias digitais, os achados apontam que sua presença nos documentos curriculares expressa uma orientação importante das políticas educacionais contemporâneas. No entanto, quando essa inserção ocorre desvinculada das condições concretas de uso, das desigualdades digitais e das peculiaridades territoriais, emerge o risco de que as tecnologias digitais reproduzam ou ampliem desigualdades já existentes. Por outro lado, quando articuladas a projetos pedagógicos críticos e territorialmente referenciados, as tecnologias podem ampliar o acesso ao conhecimento, fortalecer práticas de autoria, valorizar saberes locais e favorecer experiências educativas mais significativas e emancipatórias.

A formação universitária, nesse sentido, ocupa lugar estratégico. Os desafios identificados sinalizam a necessidade de uma formação docente que supere perspectivas tecnicistas e instrumentalizadoras, preparando professores para interpretar criticamente o currículo, integrar tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica e atuar em contextos escolares diversos.

Apesar das contribuições apresentadas, é importante reconhecer os limites desta investigação. Por se tratar de um estudo de natureza bibliográfica, a análise

não permitiu verificar diretamente como essas orientações se materializam no cotidiano das escolas. Assim, pesquisas futuras a serem realizadas in loco poderão aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas, as percepções de professores e estudantes, os usos concretos das tecnologias digitais e as mediações construídas pelas escolas diante das especificidades territoriais.

Dessa forma, o presente estudo corrobora o fortalecimento de um campo de investigação comprometido com a contextualização curricular, a equidade educacional e a valorização dos territórios historicamente marginalizados. Ao trazer para o debate as tensões entre prescrição normativa e condições concretas de implementação, o estudo reafirma a necessidade de políticas educacionais territorializadas, aptas para reconhecer os saberes locais, enfrentar desigualdades estruturais e potencializar a prática docente como eixo central da intervenção pedagógica.

Em síntese, integrar tecnologias digitais de forma crítica em territórios insulares exige mais do que inserir recursos tecnológicos no currículo. Exige reconhecer a diversidade étnico-cultural, valorizar os modos de vida das comunidades, assegurar condições materiais de uso e fortalecer a formação docente para uma atuação crítica, criativa e socialmente comprometida. No âmbito deste estudo, o potencial emancipatório das tecnologias somente se concretiza quando articulado a projetos pedagógicos que enfrentam desigualdades históricas e ampliam os sentidos sociais da escolarização nos territórios insulares da Rede Municipal de Salvador-Bahia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 de maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. **Didática e formação de professores: provocações.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309> . Acesso em: 10 jun. 2026.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 2001.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Tarsio Ribeiro. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na COVID-19. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da conquista, v. 17, n. 45, p. 1-14, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>. Acesso em: 21 out. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares Municipais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Salvador, Bahia, 2015.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares Municipais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.** Salvador, Bahia, 2017.

SALVADOR. **Portaria nº 724, de 29 de agosto de 2025.** Define a estrutura curricular e organização do funcionamento das unidades da Rede Pública Municipal de Ensino do Salvador, da educação infantil, Ensino fundamental, Educação integral e educação de jovens e adultos. Diário Oficial do Município de Salvador, Salvador, BA, ano XXXVI, n. 9.101, p. 09; 30 ago. a 01 set. 2025.

SALVADOR. **Prefeitura Municipal de Salvador.** Portal Salvador da Bahia. Salvador. Disponível em: <https://www.salvadorbahia.com/conheca-as-ilhas-de-salvador>. Acesso em: 15 jun. 2026.

SALVADOR. **Secretaria Municipal da Educação.** Secretaria Municipal da Educação de Salvador. Salvador: SMED, [s. d.]. Disponível em: <https://educacao3.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2026.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de curso: Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador - Ensino Fundamental Anos Iniciais.** Salvador, Bahia, 2026.

SANTO, Eniel do Espírito; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; OLIVEIRA, Adriano Dantas de. **Competências digitais dos professores: da autoavaliação da práxis às necessidades formativas**. *Obra Digital*, [s. l.], n. 21, p. 113-129, set. 2021/jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25029/od.2021.323.21>. Acesso em: 11 jul. 2026.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaro que, durante a elaboração deste trabalho, foram utilizadas as ferramentas de inteligência artificial generativa ChatGPT (versões GPT 5.2–5.5, 2025/2026), desenvolvida pela OpenAI, e Gemini (versão 3.6 Flash), desenvolvida pelo Google, como recurso auxiliar para a revisão linguística, o aprimoramento da clareza e da coesão textual. O uso da ferramenta não substituiu a leitura das fontes, a análise dos documentos, a interpretação dos dados, as decisões teórico-metodológicas nem a elaboração intelectual da autora. Após o uso destas ferramentas, a autora revisou e editou o conteúdo em conformidade com o método científico e assume total responsabilidade pelo conteúdo da publicação e pela versão final deste trabalho.



Engenharia de Prompts e Garimpo de Respostas

Prompt Engineering and Response Mining

Luis Alberto Menezes Cerqueira

Bacharel em psicologia, analista de sistemas e mestre em educação.

Resumo: Este trabalho pode ser compreendido como um ensaio teórico-conceitual, de caráter exploratório. Realiza revisão de literatura sobre Inteligência Artificial Generativa (IAG) e integridade acadêmica para desenvolver uma reflexão propositiva sobre usos de Large Language Model (LLM). Para isso, emprega a metáfora 'garimpo de respostas', que pode ser encarada enquanto conjunto de atitudes cognitivo-epistêmicas e pragmáticas, a serem acionadas pelos integrantes de comunidades acadêmicas, visando à geração de uma cultura consciente e crítica para uso dessas tecnologias recentes. Parte da premissa de que o uso de LLMs para a escrita acadêmica e produção de conhecimento em geral precisa envolver atenção à noção de engenharia de prompts, geralmente associada à perspectiva da eficiência na entrada, no *input*, mas também deve inscrever noções paralelas, focadas na saída da relação conversacional, no *output* oferecido pelo modelo de linguagem, visando favorecer uma experiência que preserve a integridade acadêmica, o agenciamento intelectual e uma cultura de valorização da produção humana do conhecimento.

Palavras-chave: garimpo de respostas; engenharia de prompts; inteligência artificial generativa; large language model.

Abstract: This study is a theoretical-conceptual essay of an exploratory nature. It reviews the literature on Generative Artificial Intelligence (GenAI) and academic integrity to develop a propositional reflection on the uses of Large Language Models (LLMs). To this end, it employs the metaphor of "artisanal response mining," understood as a set of cognitive-epistemic and pragmatic attitudes to be adopted by members of academic communities, to foster a conscious and critical culture regarding the use of these technologies. The study is based on the premise that the use of LLMs for academic writing and knowledge production in general requires attention not only to prompt engineering, usually associated with input efficiency, but also to parallel notions focused on the output of the conversational relationship, namely, the response provided by the language model. In doing so, it seeks to promote practices that preserve academic integrity, intellectual agency, and a culture that values the human production of knowledge.

Keywords: artisanal response mining; prompt engineering; generative artificial intelligence; large language models.

INTRODUÇÃO

O surgimento de Large Language Models (LLMs), disponibilizados ao grande público a partir de 2022¹, deu largada a um processo disruptivo de consumo e produção de conhecimento. Por um lado, motores de busca tradicionais, como o

1 Em 2018, a OpenAI tornou acessível para comunidade de pesquisa e de desenvolvimento de aplicações o modelo GPT-1. Contudo, foi com o GPT-3.5, mais conhecido como ChatGPT, que o modelo passou a contar com interface conversacional pública e com ampla disponibilidade.

do Google, ferramentas amplamente utilizadas em todo o mundo, se constituíram enquanto tecnologia de suporte ao processo de pesquisa acadêmica, na medida em que ofereciam pistas aos usuários para que pudessem encontrar informações úteis aos seus propósitos. Mas, enquanto indexadores, apenas indicavam o ‘caminho das pedras’ e a trilha produtiva era construída pelas pessoas, exercitando suas capacidades para identificar, coletar, analisar e utilizar fontes de informações. Por outro lado, modelos de Inteligência Artificial têm proporcionado algo além disto: oferecem informações que as pessoas buscam e as disponibilizam em formatos tão ou mais precisos do que elas mesmas produziram para as mais diversas finalidades.

As LLMs compõem um subconjunto das chamadas Inteligências Artificiais Generativas (IAGs), tecnologias capazes de criar conteúdos em diversos formatos a partir de grande volume de dados. Essas tecnologias têm sido acionadas, inclusive, a partir de políticas públicas no campo educacional. De acordo com Carla Aerts (2025), na medida em que há aperfeiçoamentos das LLMs “As these developments intensify, the integration of generative AI into education systems is actively promoted by the big AI player who stand to benefit from their adoption in education” (AERTS, 2025, p. 60), mas que “introducing them into education settings requires careful consideration” (AERTS, 2025, p. 61), evidenciando que esse movimento de associação de IAGs em variados níveis educacionais precisa ser acompanhado de perto.

A partir de inputs simplificados e até mesmo imprecisos, esses modelos de linguagem podem produzir respostas complexas, tanto no que diz respeito ao conteúdo expresso quanto à estrutura empregada. Podemos dizer que “trata-se de uma mudança qualitativa na forma como se concebe a mediação do conhecimento, com implicações profundas para os processos de ensino-aprendizagem e a formação cidadã” (NIC, 2025, p. 29).

O uso destes modelos, a partir de demandas acadêmicas, possibilita checagem de informações teóricas, realização de levantamento bibliográfico, acesso rápido a referências e conceitos temáticos (Fajardo Turbin *et al.*, 2025), dentre outras tarefas. Contudo, questionamentos acerca destes usos têm ganhado espaço, visto que, em muitos casos, já se identifica que conteúdos produzidos pelas LLMs têm sido empregados indiscriminadamente, substituindo a ação intelectual (UFV, 2025), numa espécie de cultura turbinada do conhecido processo de ‘copiar e colar’, o que suscita problemas relacionados à integridade acadêmico-científica. Na literatura, este processo frágil de agenciamento humano pode ser encontrado como “atalho assistido por IA” (Santos, 2026).

O desempenho de LLMs está muito em função do enunciado produzido (Mello *et al.*, 2024), ou seja, da qualidade da pergunta a partir da qual se buscam determinadas respostas. Para isso, costuma-se chamar de engenharia de *prompts* o processo que visa melhorar a qualidade do enunciado. Em outras palavras, “*prompt engineering is the practice of designing and refining input prompts to communicate with AI language models effectively, optimizing the model's responses for accuracy and relevance*” (Mello *et al.*, 2024, p. 1733).

Neste trabalho, partimos da premissa de que não basta saber o que e como perguntar, mas é preciso saber como encarar os resultados, os outputs, preconizando determinadas atitudes de ‘garimpo de respostas’, metáfora que estamos empregando para refletir sobre esta questão.

INTEGRIDADE ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Podemos pensar na escrita acadêmica como a ponta de um iceberg, cujo corpo deve ser resultante de intensos processos intelectuais, a partir de pesquisas documentais e de campo, debates em reuniões de grupos de pesquisa, apropriação e amadurecimento teórico e metodológico etc. Eventos diversos, cujas vivências podem ser capazes de gerar insights para a formulação de novos questionamentos sobre determinado objeto. Assim, a escrita acadêmica é parte que submerge, perante um corpo complexo que, submerso, a sustenta e legitima.

Desde a criação das primeiras revistas científicas na França e na Inglaterra², que remonta ao século XVII, a comunicação científica vem se tornando mais sofisticada e se apoia em procedimentos de validação, como preprint, peer review (Lubisco *et al.*, 2025), avaliação por bancas etc. Mais recentemente, o processo de comunicação científica conta com apoio de inteligências artificiais. Um leque profícuo de recursos digitais opera no sentido do reforço da competência em informação.

Diante do grande apelo para o uso deste aparato a partir da cultura digital, instituições como universidades têm desenvolvido documentos-guia para o uso ético e responsável destes recursos. É o caso do guia desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia. No documento, há um alerta para que:

Se, por um lado, as possibilidades de construção e criação que a tecnologia oferece são inúmeras, elas também potencializam expressões de comportamento indesejados na medida em que nunca foi tão fácil confundir realidade e simulação, produzir e disseminar informações falsas (Peixoto *et al.*, 2025, p. 12)

Documentos como este são necessários para o lançamento de bases éticas, porque, neste momento, evidências apontam para usos inapropriados ou inadvertidos de tecnologias, impactando dimensões como autoria, integridade acadêmico-científica e produção de conhecimento.

Limongi nos alerta para o fato de que a atual geração é a que mais lê e que mais escreve e que o problema não é de quantidade, mas sim de qualidade (UFV, 2025). Vai além desta constatação, realçando que as LLMs mais comuns na internet estão baseadas em materiais abertos, afirmando que a maior parte do conhecimento científico de ponta no mundo está armazenada e disponibilizada em ambientes fechados.

A partir disto, podemos constatar um problema significativo no uso deste

*2 Em 1665 surgiram o Journal des Sçavants e a Philosophical Transactions of the Royal Society of London (LUBISCO *et al.*, 2025), primeiras iniciativas voltadas para a publicação científica.*

recurso como suporte à produção acadêmica: usuários, por melhores que sejam seus *prompts*, não terão, a partir de consultas com LLMs, respostas baseadas em conhecimento fundamental de pesquisas que podem conter informações de grande relevância para os estudos que realizam. Argumento análogo é desenvolvido por Cope (COPE *et al.*, 2025), quando aponta que “*LLM contains general knowledge, not the focused knowledge of a topic or discipline. Factually unreliable*” (COPE *et al.*, 2025, p. 87).

Problematizando a integridade da escrita, Limongi (UFV, 2025) ilustra um caso anedótico: às vésperas de integrar uma banca de graduação, um pesquisador estranhou as referências bibliográficas presentes no documento que lhe foi enviado. Ao questionar o autor, solicitando acesso aos textos referidos, a constatação foi a de que não existiam. Este exemplo caracteriza uma forma de uso inadequado de recursos tecnológicos como suporte à pesquisa e à escrita acadêmica. Certamente, o autor tomou o retorno do *prompt* como elemento capaz de compor seu texto sem ao menos realizar checagens básicas, desprovido de atitudes para garimpo de respostas.

Lubisco (2025, p. 37-38) apresenta, na íntegra, diretrizes do Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq, das quais destacamos uma: quando for necessário utilizar informações de outra fonte, o autor deve escrever de tal modo que fique claro aos leitores quais ideias são suas e quais são oriundas das fontes consultadas. Esta diretriz aponta para a necessidade de debates e demarcações consensuais de possibilidades e limites de cocriação humano-máquina.

Outras diretrizes deste mesmo relatório apontam para o rigor e atenção necessários à creditação de fontes, citações, uso de significado exato de ideias e fatos quando se resume um texto alheio, consulta de literatura original, inclusão intencional de referências de relevância questionável, uso de referência em apoio a suas próprias posições, alteração de resultados, colaboração significativa para o merecimento de autoria (Lubisco *et al.*, 2025). Essas são problemáticas que dizem respeito à relação do sujeito e à produção do conhecimento científico, que devem ser postas em paralelo ao fenômeno de uso de LLMs como suporte à pesquisa e à escrita acadêmicas, visando a que problemas ocasionados por limitações das próprias IAGs não potencializem problemas correntes observados no processo de produção do conhecimento.

ENGENHARIA DE PROMPTS

Numa palestra online³, o professor Marco Silva (Reconcitec 2025, 2025), tratando do tema “Integrando a Inteligência Artificial Generativa no ensino superior”, diz acreditar que Paulo Freire ficaria entusiasmado com uma tecnologia conversacional capaz de favorecer a sua Pedagogia da pergunta. Referindo-se às IAGs, trouxe exemplos de como foi guiando a experiência conversacional com o 3 Reunião Anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura do Recôncavo da Bahia (Reconcitec), promovida pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), cujo tema em 2025 foi “UFRB 2.0: o futuro da Ciência”, ocorrida em outubro de 2025.

ChatGPT para chegar a respostas que pudessem contemplar satisfatoriamente seus questionamentos.

Baseadas no fornecimento de *prompts*⁴ por parte de usuários, as LLMs se utilizam de técnicas estatísticas para vasculhar um vasto universo de informações de treinamento, sobretudo presentes em ambientes virtuais abertos, retornando um ou mais modelos de resposta. Enquanto tecnologia emergente, vem sendo descoberta e utilizada pelo público em geral. No campo educacional não é diferente e, para os mais distintos propósitos, vem sendo empregada. Desde apontar a alternativa correta numa questão de múltipla escolha até a produção de planos de ensino e estudo completos. Seu uso tem se tornado cada vez mais frequente.

Constituindo-se enquanto prática técnico-metodológica emergente, a engenharia de *prompts* tem-se proposto à geração de orientações para o alcance de respostas mais eficazes a partir da utilização de IAGs, como as LLMs. Nas palavras de Silva (2025), engenharia de *prompt* significa “formulação estratégica e pedagogicamente orientada de instruções (comandos), a fim de obter melhores resultados das ferramentas de IAG” (Silva, 2025, p. 167). Mas “Embora usar a IAGen possa ser tão simples quanto digitar uma pergunta ou outro comando, a realidade é que ainda não é tão fácil para o usuário obter exatamente o resultado desejado” (UNESCO, 2025, p. 11). Assim, técnicas são utilizadas para que os resultados sejam mais afinados com a intenção do usuário.

Santos caracteriza a engenharia de *prompt* como processo de “elaboração estruturada de instruções capazes de orientar sistemas generativos na produção de respostas”, prática que “envolve dimensões linguísticas, lógicas e cognitivas que dialogam diretamente com processos de formulação de problemas” (Santos; Coêlho, 2026, p. 424).

O uso de raciocínio lógico, associado ao emprego de linguagem simples e objetiva, é, em geral, recomendação para se atingir melhores resultados, que podem e devem ser refinados iterativamente. De acordo com Silva (2025), um *prompt* eficaz deve ser formulado como uma instrução cuidadosamente elaborada, com fornecimento de elementos de contexto, informações sobre o tema e sobre o público-alvo, bem como especificações sobre o material a ser gerado, indicação de restrições e diretrizes etc. Até mesmo a proposição de uma persona – uma espécie de indicação arquetípica para atuação do modelo – pode ser útil como parâmetro para a construção de *prompts* (Castilho; Rodriguez; Herrera, 2024).

Ainda assim, “é importante reconhecer desde já que os resultados gerados da IAGen não podem ser considerados confiáveis sem uma avaliação crítica” (UNESCO, 2025, p. 12), especialmente a partir de uso em contextos de alto risco, quando erros e problemas como alucinação e vieses podem produzir danos reais, quando servem, por exemplo, para embasar a formulação de legislações, para tomar decisões jurídicas, para realizar avaliações que resultem em seleções de pessoas etc.

⁴ Embora possamos ter grande variação em sua acepção, de acordo com o contexto de uso, aqui estamos equivalendo *prompt* à pergunta.

O guia da Unesco propõe que métricas podem ser desenvolvidas para validar as ferramentas de IAG. Assim, para problemas matemáticos, a métrica sugerida seria a ‘precisão’; para perguntas sensíveis, a ‘taxa de resposta’, que significa a frequência de respostas diretas a uma pergunta; para a geração de códigos, ‘fração de códigos diretamente executáveis’; para raciocínio visual, ‘correspondência exata’ (UNESCO, 2025). Inclusive, Paula alerta que “diferentes arquiteturas podem responder de maneira distinta a um mesmo *prompt*, exigindo testes específicos para cada sistema” e que “o desenvolvimento de novos modelos pode modificar as estratégias atualmente consideradas mais eficazes, exigindo atualizações contínuas nas práticas recomendadas” (Paula, 2025).

Zhou *et al.* (2022, p. 1), que descrevem engenharia de *prompts* como “*optimizing the language in a prompt in order to elicit the best [response] possible*”, desenvolvem o que chamam de Automatic Prompt Engineering (APE), enquanto proposta metodológica para uso de LLMs. Este mecanismo gera *prompts* candidatos, de maneira automática, cujas respostas a estes, por parte da LLM, são avaliadas e recebem scores, úteis para manutenção ou descarte de determinados *prompts*. O emprego de APE é útil no sentido de deslocar o ser humano para tarefas mais estratégicas do que o desenvolvimento do próprio *prompt*, na medida em que, quando são gerados automaticamente, situam o papel do sujeito em tarefas como definição de objetivos, escolha de critérios de avaliação, delimitação de contextos e interpretação de resultados, quando a construção dos *prompts*, mediante parametrizações prévias, fica a cargo do autômato. Embora isso articule algum ganho para a eficácia de uso, certamente terceiriza papéis e expõe o ser humano a mais uma camada de automação no caminho da informação desejada e do emprego de linguagem necessário para obtê-la.

Isso nos remonta novamente à ‘Pedagogia da pergunta’ freiriana. Nela, uma tese central é a de que é preciso aprender, antes de tudo, a perguntar (Freire, 1985), visto que o início do conhecimento está aí, o que reforça a utilidade de uma engenharia de *prompt*, mas abrindo espaço para que possamos aprender a lidar de forma consciente e segura com a resposta, diante deste novo cenário tecnológico.

GARIMPO DE RESPOSTAS

Ao longo da história, o processo de produção e difusão do conhecimento passou por diversas transformações capazes de reorientar bases simbólico-materiais e de ressignificar sociabilidades. As características próprias destes estágios apontaram para determinada rota de produção de subjetividade e intersubjetividade. Santaella (2022) concebe que, neste percurso, os desenvolvimentos comunicacionais-semiótico-cognitivos exossomáticos, partindo de imagem forjada em grutas, alcançam hoje o que chama de sétimo pico, a dataficação da vida. Em meio a esta constatação, também verifica que “as sociedades estão envolvidas em profundos e cruciais impasses de todas as ordens, ecológicas, tecnocientíficas, macro/geo/micropolíticas e sociopsíquicas” (Santaella, 2022, p.11).

No que diz respeito aos impasses ecológicos da nossa história recente, o garimpo, enquanto fenômeno multidimensional da relação entre o ser humano e o meio onde vive, nos revela modos de exploração de riquezas que provocaram problemas sociais de diversas ordens. No Brasil, um dos casos mais emblemáticos foi o de Serra Pelada, no Pará, que deslocou contingente populacional ávido pela extração de ouro, mas que, ao longo de anos de exploração, com a redução do metal precioso disponível no solo, provocou conflitos de diversas ordens, alguns deles, sangrentos (Silva, 2021).

No que diz respeito à garimpagem, a cava se volta ao achado de substâncias preciosas, qualificadas desta maneira em virtude de características como raridade, estabilidade, durabilidade, brilho etc., que as diferenciam de outros materiais comuns. Garimpo remete à ideia de paciência, porque, por mais que se esteja trabalhando em uma mina ou no leito de um rio, é incerto encontrar a substância valiosa que se procura, no espaço e no tempo desejados. Além disso, pela bateia do garimpeiro passam mais substâncias que não são o foco da sua busca do que o tesouro em si. E, nesta mistura de sedimentos e tesouro, as habilidades para peneiramento, identificação e limpeza são cruciais.

Por sua vez, produzir conhecimento acadêmico-científico envolve relações entre muitos elementos. Construtos, conceitos, correntes, paradigmas, dados, procedimentos, evidências, narrativas, inferências, analogias, pressupostos, convergências etc., se relacionam, formando um ecossistema simbólico interdependente. Uma forja gradual, reflexiva, muitas vezes a médio ou longo prazo. Tempo útil para a resolução de contradições e fortalecimento de convicções.

Podemos considerar que, no contexto de produção de ciência, seus produtos têm algum valor para a comunidade científica. Objetos que partem de uma pergunta até que seus autores experimentem escrutínios que os validem (correção por pares, bancas de defesa etc.). No percurso, envolvem objetivação e subjetivação, intersubjetividades, amparo em corpora teóricos, metodológicos e nos limites de práticas cientificamente aceitáveis. À margem destas práticas, violações de integridade científica podem resultar em fabricação, falsificação e plágio, algumas das formas mais citadas de má conduta acadêmica (Muthanna; Chaaban; QADHI, 2024).

Isto é doravante importante porque vivemos um momento divisório, no qual ferramentas digitais que antes ‘apontavam o caminho das pedras’ estão sendo substituídas por modelos de linguagem com potencial para a realização de entregas de objetos acadêmicos prontos. Há plataformas de IA⁵ que possuem recursos que possibilitam a adição de texto com o uso da tecla Tab, para inserir parágrafos criados completamente pela lógica probabilística do modelo de linguagem utilizado, o que, certamente, favorece uma cultura de enfraquecimento da autoria.

A engenharia de *prompts* tem se concentrado no desenvolvimento de práticas que levem à produção de perguntas cujas respostas sejam eficientes, mas não é incomum que o retorno das consultas junto às LLMs possua informações que não condizem com conhecimento científico validado, mesmo quando simulam como se

5 Por exemplo, a plataforma Asta (<https://asta.allen.ai/>).

assim fosse. A literatura reporta eventos negativos relacionados ao funcionamento destes modelos (Aguiar, 2025; Bianchi; Claro; Sarralheiro, 2025; Melo; Souza, 2026).

Miranda (2026) argumenta que a inserção de IA no campo da produção científica produz alteração estrutural nos modos de construção do conhecimento, historicamente pautados por leitura crítica e reflexiva, e que agora há deslocamento de foco da atividade científica do processo cognitivo para o resultado final. Ressalta que a IA não opera por via da compreensão ou intencionalidade, mas por via de reorganização de padrões linguísticos e da probabilidade, o que pode produzir homogeneização e ampliação quantitativa de conteúdo sem densidade, o que “impacta diretamente o papel do pesquisador, que deixa de ser o agente central da construção do saber para assumir uma função secundária de validação de conteúdos produzidos por sistemas automatizados” (Miranda, 2026, p. 5).

Este aspecto é especial para a metáfora proposta. A atividade de garimpo, em dado ponto do desenvolvimento tecnológico, cedeu espaço para a mineração com equipamentos pesados. Mas, nas palavras de Silva, ainda se referindo ao processo histórico de Serra Pelada, “se a extração mecanizada era supostamente a técnica mais eficaz, a tecnologia da garimpagem era, naquele momento, a mais poderosa” (Silva, 2021, p. 23). Refere-se ao fato de que, ante a eficácia de maquinários, a tecnologia manual, a partir do conhecimento das pessoas, da experiência em seus ofícios, mobilizava populações, ocupava território e gozava de relevância econômica, social e política. Na medida em que máquinas pesadas e seus inventores tomaram o controle do processo, a influência das pessoas e dos grupos diminuiu.

Neste contexto, o garimpo de respostas é pensado enquanto metáfora relacionando a extração de minerais preciosos e a produção de conhecimento. Também propõe relacionar extração mecanizada com pouca ação humana e ação artesanal, cujo papel humano em todo o processo é o ponto-chave para gerar valor.

Sendo o conhecimento o principal substrato metafórico aqui, assumimos que atitudes conscientes mediante interação com LLMs, visando fortalecer um movimento pessoal e coletivo, voltado à curadoria do retorno de *prompts*, são fundamentais para que se detenha um possível processo de ampliação quantitativa de conteúdo sem densidade, fruto de subprocessos de dataficação. Enquanto fonte de consulta e inspiração à escrita acadêmica, as respostas das LLMs influenciam a própria produção do conhecimento, direcionam caminhos de produção científica e requerem garimpagem humana atenta, visando a que o controle do processo e do produto seja fruto de ação intelectual, em vez de algorítmica.

O que há pouco era realizado de maneira ‘artesanal’ (e ainda é) no processo de produção do conhecimento, como localização e triagem de fontes, revisões textuais, normalizações, caracterizando habilidades reais humanas em seus processos de pesquisa e escrita, tem sido delegado aos novos autômatos de IA. Certamente, há benefícios neste movimento, mas, de maneira consciente, é preciso reconhecer os limites desta entrega e, sobretudo, acionar mecanismos para trabalhar com as respostas visando à preservação de práticas cientificamente aceitáveis e ao controle intelectual da produção do conhecimento.

A literatura aponta evidências de atitudes afins à noção de garimpo de respostas. Castilho e Rodriguez sinalizam que no desenvolvimento do senso crítico observa-se a capacidade de identificação de divergências em respostas obtidas em consultas com LLMs (Castilho; Rodriguez; Herrera, 2024). Santos afirma que o confronto das respostas dos *prompts* com livros didáticos, artigos acadêmicos e outras fontes confiáveis não apenas reduz a probabilidade de erro, mas permite o aprofundamento da compreensão sobre determinado tema (Santos; Coêlho, 2026), o que permite visões plurais sobre determinado assunto. Para Silva, “mesmo com *prompts* detalhados, o output da IA pode apresentar incompletudes ou desvios em relação ao que se espera como resultado das instruções originais” (Silva, 2025, p. 175), o que realça a necessidade de encarar respostas como novos pontos de partida para a continuidade de investigação.

A metáfora do garimpo de respostas é identificada com atitudes do sujeito perante informações resultantes de interação com LLMs. Propõe que o tesouro a ser produzido ou encontrado em situações conversacionais deve ter quilate atestado por processos que valorizem e fortaleçam a intersubjetividade, a relação entre sujeitos reais. Apontar para uma direção de investigação científica ampla, em vez de considerar o retorno probabilístico enquanto suficiente e estágio final de consumo ou produção de conhecimento, é essencial. Por outro lado, uma postura passiva, análoga à atitude *laissez-faire*, na crença de que a resposta autorregulada oferecida pela LLM é suficiente em si, enfraquece a atitude de garimpo de respostas.

A indústria tecnológica digital vigente atua como uma espécie de tsunami, alterando o tecido social de maneira significativa. Promove e enaltece suas soluções como as melhores alternativas para a continuidade da experiência humana. Sobre isso, o professor Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 41) já alertava, antes do boom de IA, que:

O conceito de ‘era tecnológica’ encobre, ao lado de um sentido razoável e sério, tipicamente ideológico, graças ao qual os interessados procuram embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade.

Sobre as revoluções cognitivas propostas por Santaella, partindo da oralidade, passando pelo surgimento da cultura de massas e chegando à cultura de dados, até aqui, a atividade intelectual humana pareceu se sofisticar e gerar desafios a um número cada vez maior de pessoas na sociedade. Este instante é de incerteza, visto que tecnologias disruptivas impactam como o ser humano vê a si mesmo (Santaella, 2022), exigindo da humanidade esforços para compreender e criar maneiras de controle da aplicação dessas tecnologias, que atualmente são idealizadas, produzidas e acionadas por um punhado de pessoas que não representam a totalidade nem a diversidade humana.

REFLEXÕES PROPOSITIVAS

A aderência a determinadas soluções tecnológicas tem sido crescente, não apenas do ponto de vista da iniciativa livre por parte das pessoas, mas também mobilizando políticas e recursos públicos. As IAGs, como as LLMs, têm gerado impactos em atividades acadêmico-científicas. Essas tecnologias promovem benefícios, levando em conta contextos de uso ético e responsável, mas também podem gerar problemas e incertezas. Este trabalho buscou refletir sobre o contexto de influência das IAGs, mais precisamente das LLMs, no processo de consumo e produção de conhecimento acadêmico-científico.

O campo de engenharia de *prompts* possibilita a adição de uma camada que favorece o humano em interação com grandes modelos de linguagem. Contudo, o esforço em tornar eficiente a pergunta não é suficiente. É preciso inscrever neste contexto noções paralelas que possam ter o output como objeto a ser percebido e trabalhado. Para isso – e reside aqui a dimensão propositiva deste trabalho – o desenvolvimento de atitudes para a consciência e a crítica dos resultados oferecidos pelas IAGs é imprescindível para a manutenção da integridade acadêmica e da agência autoral, o que propomos como garimpo de respostas.

REFERÊNCIAS

- AERTS, Carla. Challenging hyper-personalization: Towards (re-)socializing learning in human-to-human-to-machine dialogue. In: UNESCO. **AI and the future of education: disruptions, dilemmas and directions**. Paris: UNESCO, 2025. p. 59–64. Disponível em: <https://unesco.org.uk/site/assets/files/23650/395236eng.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.
- AGUIAR, Carlos Eduardo Souza. Modelos de Linguagem de Larga Escala e o problema da comunicabilidade algorítmica. **Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v. 29, e91362, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316882X91362>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/91362>. Acesso em: 27 jul. 2026.
- BIANCHI, Acácio Vinicius; CLARO, Sushila; SARRALHEIRO, Vinicius. Modelos de linguagem de grande porte e comunicação: potências, limites e disputas informacionais na era da IA. **Interfaces da Comunicação**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 1–17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2965-7474.v1i6p1-17>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/interfaces/article/view/237736>. Acesso em: 27 jul. 2026.
- CASTILHO, Gustavo Uruguay; RODRIGUEZ, Carla Lopes; HERRERA, Victoria Alejandra Salazar. **Um relato de experiência de aplicação de engenharia de prompt no ensino superior em STEM**. In: WORKSHOP EM ESTRATÉGIAS TRANSFORMADORAS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO (WETIE), 2., 2024, Rio de Janeiro. Anais do II Workshop em Estratégias Transformadoras e Inovação na Educação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 69–78.

DOI: <https://doi.org/10.5753/wetie.2024.245347>. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wetie/article/view/31826>. Acesso em: 29 jul. 2026.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; SAINI, Akash Kumar. The ends of tests: Possibilities for transformative assessment and learning with generative AI. In: UNESCO. **AI and the future of education: Disruptions, dilemmas and directions**. Paris: UNESCO, 2025. p. 81–89. Disponível em: <https://unesco.org.uk/site/assets/files/23650/395236eng.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

FAJARDO TURBIN, Ana Emília; ARMANDO CAÑAS CHÁVEZ, Fidel; ANDRADE MESSIAS, Wesley; MENDES MORAIS, Fernanda. Letramentos na Acadêm.IA: interseção entre o ChatGPT e o letramento digital crítico na produção de trabalhos acadêmicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 11, n. 1, p. 375–394, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2025.86284>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/86284>. Acesso em: 22 dez. 2025.

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

LUBISCO, Nidia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: do trabalho de conclusão de curso à tese doutoral**. 7. ed. Salvador: EDUFBA, 2025. 230 p.: il. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/42679>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MELO, João Lucas Lima de; SOUZA, Marlo. **Levados em consideração: uma avaliação de vieses de estima por raça, gênero e região em grandes modelos de linguagem em português brasileiro**. In: International Conference On Computational Processing Of Portuguese (PROPOR), 17., 2026, Salvador. Proceedings of the 17th International Conference on Computational Processing of Portuguese (PROPOR 2026) – Vol. 1. Salvador: Association for Computational Linguistics, 2026. p. 516–528. Disponível em: <https://aclanthology.org/2026.propor-1.51/>. Acesso em: 27 jul. 2026.

MELLO, Rafael Ferreira; RODRIGUES, Luiz; CABRAL, Luciano; PEREIRA, Filipe Dwan; PEREIRA JÚNIOR, Cleon; GASEVIC, Dragan; RAMALHO, Geber. **Prompt Engineering for Automatic Short Answer Grading in Brazilian Portuguese**. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 35., 2024, Rio de Janeiro, RJ. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 1730–1743. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2024.242424>. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/31353>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MIRANDA, Ana Paula Kosloski; BAGGIO, Andreza Cristina. **A crise na confiabilidade científica na era da inteligência artificial generativa: implicações epistemológicas e desafios ao direito autoral**. ARACÊ, [S. l.], v. 8, n. 4, p. e12954, 2026. DOI: 10.56238/arev8n4-063. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/12954>. Acesso em: 29 jul. 2026.

MUTHANNA, Abdulghani; CHAABAN, Youmen; QADHI, Saba. **Um modelo da inter-relação entre ética em pesquisa e integridade em pesquisa**.

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 19, e23727, p. 1–16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23727.079>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23727>. Acesso em: 27 jul. 2026.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. Inteligência artificial na educação: usos, oportunidades e riscos no cenário brasileiro.

1. ed. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2025. E-book. ISBN 978-65-85417-97-6. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/pt/20251124074142/estudos_setoriais-ia_na_educacao.pdf. Acesso em: 22 dez. 2025.

PAULA, Abdon de. **A conversa profícua com a inteligência artificial: a engenharia de prompt.** Engenharias, v. 29, n. 144, mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/cs10202503161004>. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-conversa-proficua-com-a-inteligencia-artificial-a-engenharia-de-prompt/>. Acesso em: 27 jul. 2026.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; NEVES, Bárbara Coelho; RANGEL, Márcia Tereza Rebouças; CASTRO JÚNIOR, Marco Aurélio de; LEBLANC, Paola Barreto; RIOS, Tatiane Nogueira; VIEIRA DOS SANTOS, Vaninha. **Guia para uso ético e responsável da inteligência artificial generativa na Universidade Federal da Bahia.** Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA, abr. 2025. Disponível em: https://ufba.br/sites/porta1.ufba.br/files/guia_para_uso_etico_e_responsavel_da_inteligencia_artificial_generativa_na_universidade_federal_da_bahia.pdf. Acesso em: 22 dez. 2025.

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

RECONCITEC 2025. **Integrando a Inteligência Artificial Generativa no ensino superior: desafios da cibercultura [vídeo].** YouTube, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EC2F_hcSKeY. Acesso em: 26 dez. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Neo-humano: a sétima revolução cognitiva do sapiens.** São Paulo: Paulus, 2022.

SANTOS, Gisele de Carvalho Apolinário; COELHO, Juliana de Carvalho Apolinário. Engenharia de prompt na educação matemática: revisão integrativa da literatura. **Revista Sociedade Científica**, v. 9, n. 1, p. 422–434, 2026. DOI: <https://doi.org/10.61411/rsc2026127119>. Disponível em: https://revista.scientificsociety.net/wp-content/uploads/2026/03/Art.ID_.1271.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

SILVA, Paulo Bruno Lopes da. Engenharia de Prompt como prática de letramento digital: a cocriação de atividades em línguas estrangeiras com inteligência artificial generativa e suas implicações para a formação docente. **Gláuks – Revista de Letras e Artes**, v. 25, n. 2, p. 166–178, 2025. DOI: <https://doi.org/10.47677/gluks.v25i02.542>. Disponível em: <https://www.revistagluks.ufv.br/Glauks/article/view/542/414>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SILVA, Tallyta Suenny Araújo da. Áureo carmesim: conflitos e disputas pela exploração de ouro em Serra Pelada. **Secuencia: Revista de Historia y Ciencias Sociales**, Ciudad de México, n. 109, e1756, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i109.1756>. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482021000100104&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2026.

UFV. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Pesquisa científica com uso de inteligência artificial [vídeo]**. YouTube, 10 out. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AyUhsc6r1H0>. Acesso em: 22 dez. 2025.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2024. ISBN 978-92-3-700028-1. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>. Acesso em: 26 dez. 2025.

ZHOU, Yongchao; MURESANU, Andrei Ioan; HAN, Ziwen; PASTER, Keiran; PITIS, Silviu; CHAN, Harris; BA, Jimmy. **Large language models are human-level prompt engineers**. arXiv, 2022. arXiv:2211.01910. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2211.01910>. Acesso em: 22 dez. 2025.



Inteligência Artificial Generativa no Ensino Superior: Potencialidades, Desafios e Implicações para a Universidade Contemporânea

Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Potential, Challenges, and Implications for the Contemporary University

Luiz Carlos Sacramento da Luz

Doutorando em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA/PPGEISU). Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela (UFRB). Mestre em Educação pela Universidade de Santiago de Chile (USACH) e Graduado em Filosofia, Pedagogia e Direito. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7667-1917>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7396084719394622>

Jamerson Guerra Santos

Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA). <https://orcid.org/0009-0000-3350-2988>

Jamile Machado da França

Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde exerce atualmente a função de Gerente Técnica Administrativa do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC/UFRB). Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA), especialista em Educação Ambiental e licenciada em Pedagogia. Atua nas áreas de gestão acadêmica, monitoria e estágio na educação superior, planejamento acadêmico, orientação pedagógica, Educação a Distância (EaD), com experiência em tutoria e coordenação de tutoria de cursos de graduação na modalidade a distância. <http://lattes.cnpq.br/7642875405753382>

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Professora Titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Docente Permanente do PPG Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (IHAC/UFBA) e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ – nível 2. <https://orcid.org/0000-0001-7857-7473>

Eniel do Espírito Santo

Doutor em Educação, com pós-doutorado em Educação pela Flórida Christian University e pela Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (Mestrado Profissional) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (Mestrado e Doutorado). E-mail: eniel@ufrb.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0589-1298>.

Resumo: A Inteligência Artificial Generativa (IAG) tem promovido transformações significativas na educação superior, ampliando possibilidades para o ensino, a pesquisa, a gestão acadêmica e a produção do conhecimento. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar as potencialidades, os desafios e as implicações pedagógicas, sociais e éticas decorrentes da incorporação da IAG no contexto universitário. Quanto ao percurso metodológico, caracteriza-se como uma pesquisa básica, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. Os resultados evidenciam que a IAG favorece a personalização da aprendizagem, a automação de processos acadêmicos, o fortalecimento da acessibilidade e o apoio às atividades de pesquisa, contribuindo para práticas educacionais mais dinâmicas e orientadas por dados. Entretanto, a literatura também aponta desafios relacionados à privacidade e à segurança de dados, aos vieses algorítmicos, à transparência dos sistemas, à integridade acadêmica, à formação docente e às desigualdades de acesso às tecnologias digitais. Conclui-se que a integração da IAG à

educação superior requer políticas institucionais, princípios éticos e processos permanentes de formação, de modo que sua utilização fortaleça a inovação pedagógica sem comprometer a autonomia docente, a qualidade da formação e o compromisso social da universidade.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa; educação superior; formação docente; inovação pedagógica; ética.

Abstract: Generative Artificial Intelligence (GAI) has been driving significant transformations in higher education by expanding opportunities for teaching, research, academic management, and knowledge production. Against this backdrop, this study aims to analyze the potential, challenges, and pedagogical, social, and ethical implications arising from the integration of GAI into the university context. Methodologically, the study is characterized as basic research with an exploratory and descriptive approach, developed through a narrative literature review. The findings indicate that GAI promotes personalized learning, the automation of academic processes, enhanced accessibility, and support for research activities, thereby contributing to more dynamic, data-driven educational practices. However, the literature also highlights challenges related to data privacy and security, algorithmic bias, system transparency, academic integrity, teacher education, and inequalities in access to digital technologies. It is concluded that the integration of GAI into higher education requires institutional policies, ethical principles, and continuous professional development processes to ensure that its use fosters pedagogical innovation without compromising teacher autonomy, the quality of education, or the university's social commitment.

Keywords: generative artificial intelligence; higher education; teacher education; pedagogical innovation; ethics.

INTRODUÇÃO

A crescente expansão das tecnologias digitais tem produzido constantes transformações nas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento, impactando diretamente os processos educacionais desenvolvidos sobretudo nas instituições de ensino superior. Entre as inovações tecnológicas que vêm ressignificando diferentes setores da sociedade, destaca-se a Inteligência Artificial Generativa (IAG), cuja incorporação tem ampliado possibilidades de automação, análise de dados, personalização de serviços e apoio à tomada de decisões em diversos campos do conhecimento.

Embora o conceito de Inteligência Artificial tenha sido desenvolvido ao longo do século XX, a consolidação de sistemas computacionais capazes de simular determinados processos cognitivos humanos intensificou-se nas primeiras décadas do século XXI, sobretudo a partir dos anos 2020, em decorrência dos avanços da capacidade computacional, do desenvolvimento de algoritmos sofisticados e da disponibilidade de grandes volumes de dados. Tais avanços possibilitaram que a IA deixasse de ser apenas um objeto de investigação científica para se tornar uma tecnologia presente em múltiplas dimensões da vida social, econômica e educacional.

No contexto da Educação Superior, a Inteligência Artificial Generativa tem sido incorporada de diferentes formas, influenciando atividades de ensino, pesquisa,

extensão e gestão universitária. Interfaces baseadas em IAG têm sido utilizadas para apoiar processos de aprendizagem, personalizar percursos formativos, automatizar tarefas administrativas, auxiliar na produção científica e ampliar o acesso à informação. Ao mesmo tempo, sua crescente presença nas universidades suscita importantes debates relacionados à ética, à privacidade de dados, à integridade acadêmica, à formação docente e aos limites da interação entre seres humanos e sistemas inteligentes.

Apesar da rápida expansão da Inteligência Artificial Generativa no âmbito universitário, os debates acerca de sua utilização ainda se encontram em processo de consolidação, sobretudo no que se refere à compreensão de suas repercussões pedagógicas, científicas e institucionais. Observa-se que muitas discussões privilegiam aspectos técnicos-instrumentalizados relacionados ao funcionamento dessas tecnologias, enquanto reflexões voltadas às suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem, para a produção do conhecimento e para a formação acadêmica ainda demandam maior aprofundamento teórico. Nesse contexto, torna-se relevante desenvolver estudos que contribuam para sistematizar e problematizar a presença da Inteligência Artificial na Educação Superior.

A universidade, como uma das instituições responsáveis pela produção, validação e disseminação do conhecimento, assume papel estratégico na reflexão crítica acerca dessas tecnologias e na formação de profissionais capazes de utilizá-las de maneira ética, responsável e socialmente comprometida. Nesse contexto, compreender os avanços, as potencialidades e os desafios associados à Inteligência Artificial torna-se fundamental para subsidiar práticas pedagógicas, políticas institucionais e processos formativos alinhados às demandas da sociedade contemporânea, o que pressupõe a adoção de metodologias inovadoras e a redefinição do papel da universidade diante da incorporação das tecnologias (Saturnino, 2026).

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão: quais são as potencialidades e os limites da Inteligência Artificial Generativa para os processos formativos desenvolvidos na Educação Superior? Seu objetivo é analisar as potencialidades e os limites da aplicação da Inteligência Artificial Generativa no contexto universitário, discutindo suas repercussões para os processos de ensino e aprendizagem, para a produção do conhecimento e para a formação acadêmica. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura. De acordo com Severino (2017), a pesquisa básica tem como finalidade ampliar o conhecimento científico e aprofundar a compreensão de fenômenos, sem visar, necessariamente, a uma aplicação prática imediata. Nessa perspectiva, a investigação busca contribuições teóricas sobre o tema, oferecendo uma reflexão crítica que contribua para o aprofundamento do debate acerca da inserção da Inteligência Artificial na Educação Superior e de seus desdobramentos para o presente e o futuro da universidade contemporânea.

Além desta introdução e das considerações finais, o estudo está organizado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se um panorama conceitual e histórico da

Inteligência Artificial, destacando os principais marcos de seu desenvolvimento. Em seguida, discutem-se as aplicações da IA no contexto universitário. Posteriormente, são analisadas as contribuições e potencialidades dessa tecnologia para os processos educacionais. Por fim, são problematizados os desafios, limites e implicações éticas decorrentes de sua crescente incorporação à Educação Superior.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Inteligência Artificial (IA) constitui um campo interdisciplinar do conhecimento que reúne contribuições oriundas da Ciência da Computação, Matemática, Filosofia, Linguística, Neurociência e Ciências Cognitivas. Seu principal objetivo consiste no desenvolvimento de sistemas computacionais capazes de simular processos associados à inteligência humana, tais como aprendizagem, raciocínio, tomada de decisão, reconhecimento de padrões, resolução de problemas e processamento da linguagem natural.

Embora as discussões sobre a possibilidade de reproduzir mecanicamente o pensamento humano remontem à Antiguidade e tenham sido aprofundadas por filósofos como René Descartes e Gottfried Wilhelm Leibniz, foi ao longo do século XX, na década de 1950, que a Inteligência Artificial passou a adquirir bases científicas mais consistentes. Nesse contexto, os avanços da lógica matemática, da computação e da teoria da informação contribuíram para o surgimento dos primeiros modelos computacionais capazes de executar tarefas associadas ao raciocínio humano.

Um marco fundamental para a consolidação da área ocorreu em 1950, quando o matemático britânico Alan Turing publicou o artigo *Computing Machinery and Intelligence*, propondo o conhecido Teste de Turing como mecanismo para avaliar a capacidade de uma máquina exibir comportamentos indistinguíveis dos apresentados por seres humanos. Essa proposição inaugurou um amplo campo de investigação sobre os limites e as possibilidades da inteligência computacional.

Posteriormente, em 1956, durante a Conferência de Dartmouth, organizada por John McCarthy, Marvin Minsky, Claude Shannon e Nathan Rochester, o termo Inteligência Artificial foi oficialmente empregado para designar o novo campo de pesquisa. A partir desse evento, a IA consolidou-se como área científica autônoma, impulsionando investigações voltadas ao desenvolvimento de sistemas capazes de reproduzir diferentes formas de cognição humana (Santaella, 2020). Diversos autores têm buscado definir a Inteligência Artificial a partir de perspectivas complementares. Para Santaella (2019), a IA corresponde à capacidade dos sistemas computacionais de imitar processos cognitivos humanos relacionados à aprendizagem, raciocínio, percepção e tomada de decisão. Rodrigues (2024) a compreende como um conjunto de sistemas capazes de simular processos humanos de inteligência, incluindo aprendizado e autocorreção.

De forma semelhante, Costa Júnior *et al.* (2023) definem a IA como uma área da Ciência da Computação dedicada à criação de sistemas capazes de

executar tarefas que tradicionalmente exigem inteligência humana. Apesar das diferentes abordagens, observa-se convergência entre os autores ao reconhecerem que a Inteligência Artificial busca desenvolver mecanismos computacionais aptos a aprender, interpretar informações, solucionar problemas e apoiar processos decisórios.

Nas últimas décadas, os avanços em aprendizado de máquina (machine learning), aprendizagem profunda (deep learning), redes neurais artificiais e processamento de linguagem natural impulsionaram o desenvolvimento de sistemas cada vez mais sofisticados. A rápida evolução dessas tecnologias possibilitou sua incorporação em áreas como saúde, indústria, segurança, finanças e educação. Nesse cenário, a Inteligência Artificial deixou de constituir apenas um campo especializado de pesquisa para tornar-se uma tecnologia estratégica capaz de influenciar processos sociais, econômicos e culturais em escala global. Tal expansão tem provocado importantes debates acerca de seus impactos éticos, políticos e educacionais, especialmente no contexto das instituições de ensino superior, que assumem papel central na produção do conhecimento e na formação de profissionais para uma sociedade cada vez mais orientada por dados e sistemas inteligentes.

A incorporação da recente Inteligência Artificial generativa, sobretudo no campo educacional, proporcionou uma revolução mais intensa no que se refere às questões éticas, científicas e sobretudo pedagógicas. Foi um necessário convite a coexistir com máquinas que agora executam tarefas que até então somente a inteligência humana poderia executar.

Nesse sentido, Luz *et al.* (2026) argumentam que:

Os estudos demonstram ainda que a rápida digitalização do ensino superior intensificou processos de plataformação educacional e ampliou formas de dependência tecnológica vinculadas ao uso de plataformas corporativas digitais. Soma-se a isso a intensificação do trabalho docente universitário, marcada pela ampliação de atividades invisibilizadas nos processos de mediação pedagógica digital.

No contexto brasileiro, as contribuições de Lynn Alves (2020), Santaella (2021), Santiago (2023), Santo e Santos (2024;2025), Santo, Sales e Ottoni (2025), Luz *et al.* (2026) fortalecem essa compreensão ao enfatizarem a cultura digital, a autoria, a mediação pedagógica e a formação docente como dimensões indissociáveis dos processos educativos contemporâneos. Eles buscam compreender os impactos e sugerir condições pedagógico-metodológicas para essa coexistência no plano educacional. Dessa forma, compreender os fundamentos conceituais e a trajetória evolutiva da Inteligência Artificial torna-se condição necessária para analisar criticamente suas potencialidades, limitações e implicações no contexto universitário contemporâneo.

AS CONTRIBUIÇÕES DA IA NO ENSINO SUPERIOR

A inserção da inteligência artificial (IA) no ensino superior, embora possa proporcionar uma revolução nas práticas pedagógicas, possibilitando novas formas de ensinar e aprender, ainda é questionada quanto à sua intencionalidade pedagógica, seus objetivos e sobretudo quanto à autoria das produções. Os aligeirados avanços nessa área estão diretamente relacionados à capacidade da IA de personalizar a experiência educacional, contribuir com processos de produção e monitoramento, além de oferecer suporte ao desenvolvimento de habilidades digitais dos estudantes.

Ainda com tantas possibilidades pedagógicas, percebe-se que os professores universitários não compreendem e não utilizam as potencialidades das IAs; contudo, um dos aspectos mais significativos da IA no ensino superior é a personalização do aprendizado. Assim, de acordo com Pscheidt (2024, p. 15), a “magia da IA reside em seu potencial transformador, revolucionando sutilmente vários aspectos da vida como a conhecemos”. Ou seja, o acompanhamento do desenvolvimento pedagógico direcionado às necessidades individuais de cada estudante, a exemplo de plataformas digitais baseadas em IA, como sistemas de tutoria inteligente, analisa dados de desempenho e comportamento dos estudantes para adaptar o conteúdo e as estratégias de ensino às necessidades individuais.

Nesse contexto de múltiplos aprendizados, tais abordagens permitiriam que alunos com diferentes ritmos de aprendizagem fossem atendidos de forma mais individualizada, promovendo maior engajamento nos processos de aprendizado e nas produções acadêmicas. Além disso, esses sistemas fornecem aos professores informações detalhadas sobre o progresso dos alunos, auxiliando na identificação de lacunas de conhecimento e na adaptação de suas estratégias de ensino. Outro avanço relevante é o uso da IA na automação de processos acadêmicos.

As IAs baseadas em aprendizado de máquina têm sido aplicadas na análise de volumes de dados educacionais para monitorar taxas de evasão, identificar estudantes com baixo rendimento e propor intervenções proativas. Por exemplo, sistemas que monitoram o desempenho acadêmico em tempo real permitem que as instituições adotem estratégias personalizadas para apoiar os alunos, reduzindo assim os índices de desistência, gerando aprovação, permanência dos cotistas e percepções de dados que contribuem para a adoção de ações que promovam melhores condições sociais e pedagógicas nas instituições de ensino. Neste sentido, o papel da Inteligência Artificial na educação está fundamentado em objetivos específicos com abordagens estratégicas bem definidas (Pscheidt, 2024).

No campo da pesquisa e produção acadêmica, a IA também tem desempenhado um importante papel. Softwares de análise textual e algoritmos de mineração de dados ajudam estudantes e pesquisadores a identificar padrões em volumes de literatura científica, facilitando a elaboração de estudos mais aprofundados e inovadores. A combinação dessas interfaces com bancos de dados digitais expande as possibilidades de investigação interdisciplinar, permitindo novas descobertas e abordagens metodológicas. Ainda nesse contexto de possibilidades

pedagógicas, as IAs também proporcionam a acessibilidade e permanência dos estudantes de inclusão no ensino superior. Tecnologias como leitores de tela, tradutores automáticos de linguagem de sinais e softwares de reconhecimento de fala possibilitam um ambiente acadêmico mais inclusivo. Essas interfaces permitem que estudantes com deficiência participem das atividades acadêmicas, promovendo maior equidade no acesso à educação.

Nesse sentido, cabe ao professor ser um transgressor, “imaginando modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizados poderiam ser diferentes” (hooks, 2013, p. 15). Coadunando com as assertivas palavras de hooks (2013), a utilização da IA, sobretudo nos processos pedagógicos com foco no ensino inclusivo na educação superior, não tem como gerar entusiasmo se o ensino se encontra preso às amarras de esquemas fixos. A implementação dessas possibilidades reside no desejo de emancipação pedagógica e na percepção de que os alunos possuem particularidades específicas. Todavia, não cabe somente motivação; faz-se necessário um projeto pedagógico que norteie o fazer docente e que possa acompanhar e aferir o desenvolvimento discente, assim como sua relação com a sociedade a partir dos aprendizados.

Essas possibilidades demonstram as contribuições da IA para o ensino superior, ampliando o alcance das práticas pedagógicas e promovendo a equidade educacional. Contudo, é fundamental considerar os desafios éticos e técnicos associados ao uso da IA, que serão discutidos em seções posteriores deste estudo. Entre eles, destacam-se questões relacionadas à privacidade dos dados dos estudantes, à transparência dos algoritmos e ao risco de perpetuar desigualdades existentes. A implementação responsável da IA no ensino superior exigirá um equilíbrio cuidadoso entre inovação e ética, garantindo que os benefícios sejam amplamente compartilhados e os riscos minimizados.

DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO DA IA NO ENSINO SUPERIOR

Embora os avanços na aplicação da inteligência artificial (IA) no ensino superior sejam favoráveis, é igualmente importante abordar a existência de desafios que limitam sua utilização. Esses aspectos críticos revelam fragilidades no uso da tecnologia, destacando a necessidade de abordagens mais cuidadosas e responsáveis. Assim, “à medida que a IA evolui, é importante avaliar continuamente seu impacto no ensino e no aprendizado” (Pscheidt, 2024, p. 25).

Um dos principais desafios é a questão da privacidade e segurança de dados. Em um mundo tão conectado, nada tão importante quanto a cautela com a segurança de dados. O uso de IA em contextos educacionais envolve a coleta e análise de significativos volumes de dados dos estudantes, como informações acadêmicas, comportamentais e até biométricas. A ausência de regulamentações robustas e de interfaces eficientes quanto a essa questão pode expor esses dados a riscos de vazamento, uso indevido ou exploração por terceiros. Além disso, a falta de transparência nos algoritmos utilizados levanta questões sobre a governança e o controle dessas tecnologias.

Outro desafio significativo ancora-se nas desigualdades já existentes no ensino superior. A adoção de tecnologias de IA frequentemente depende de infraestrutura tecnológica avançada, que nem todas as instituições conseguem disponibilizar. Isso cria um cenário em que universidades com maior capacidade financeira e tecnológica podem avançar mais rapidamente, enquanto outras enfrentam dificuldades para acompanhar as inovações. Assim, a IA pode acentuar as disparidades entre instituições e estudantes. Mediante essa discussão, não há que se negar que a banda larga de qualidade para uso acadêmico deve ser tratada como política pública.

A questão da funcionalidade das interfaces baseadas em IA também é motivo de preocupação. Embora prometam personalização e eficiência, muitos sistemas não foram adequadamente testados em contextos educacionais de nível superior diversificados. Como resultado, erros nos algoritmos podem levar a interpretações equivocadas do desempenho dos estudantes ou a decisões inadequadas, impactando negativamente o aprendizado. Deveras um desafio para o tão complexo ensino superior!

Adicionalmente, o uso excessivo de IA pode desfocar o papel humano na educação. A interação professor-estudante, essencial para a formação integral, deve ser preservada, pois pode ser reduzida quando sistemas automatizados assumem funções pedagógicas. Isso levanta questionamentos sobre o equilíbrio entre a automação e a preservação do aspecto humano no processo educacional. “À medida que a IA adentra cada vez mais as salas de aula, é importante educar os estudantes quanto ao seu uso responsável e quanto à cidadania digital — comportamento responsável e respeitoso em espaços on-line” (Pscheidt, 2024, p. 25).

Por fim, as implicações éticas da aplicação da IA no ensino superior continuam sendo um desafio fundamental. O uso de algoritmos opacos, conhecidos como caixas-pretas, dificulta a identificação de possíveis vieses e desigualdades incorporadas nos sistemas. Portanto, é essencial que o desenvolvimento e a implementação da IA no ensino superior sejam conduzidos com uma abordagem ética e sobretudo inclusiva. A construção de regulamentações, a transparência no uso de dados e algoritmos, e o fortalecimento da formação dos professores para lidar com essas tecnologias são passos fundamentais para superar ou minimizar os evidentes e constantes desafios.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, SOCIAIS E ÉTICAS DA IA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A inserção da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na educação superior representa uma revolução que transcende os aspectos técnicos, influenciando profundamente as práticas pedagógicas, as dinâmicas sociais dentro do ambiente acadêmico e acentuando também debates éticos que regem o seu uso. Essa transformação provoca reflexões tanto sobre suas oportunidades quanto sobre os desafios e riscos que apresenta.

A expansão do uso de dispositivos tecnológicos fomenta o surgimento de novas formas de interação, pesquisa e construção do conhecimento, exigindo uma reorganização dos processos educativos. A instrumentalização dos ambientes de aprendizagem com diversos recursos tecnológicos favorece que professores e estudantes empreendam práticas pedagógicas com a incorporação de recursos que dinamizam a mediação didático-pedagógica.

[...] fomos acompanhando novas possibilidades tecnológicas, inclusive com a integração da IA, a exemplo dos tutores inteligentes, dos softwares para detecção de plágio e reconhecimento de voz e de imagens, das assistentes virtuais, da personalização de ensino, da aprendizagem adaptativa, da análise de dados, dentre outras aplicações (Alves, 2023, p. 40).

A IAG oferece possibilidades que podem personalizar o processo de ensino-aprendizagem. Sistemas como tutores inteligentes e análises de dados educacionais (learning analytics) permitem que professores acompanhem o desempenho de cada estudante em tempo real, oferecendo feedback específico e adaptado às suas necessidades individuais. Ainda de acordo com Alves (2023, p. 40), a IA:

[...] analisa padrões de comportamento relacionados com a aprendizagem, estabelecendo relações, quantificando para prever e modelar novos comportamentos e direcionando para uma personalização do ensino. Essa capacidade pode potencializar o aprendizado, aumentando o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Essas tecnologias, ao mesmo tempo que ampliam possibilidades para o aprendizado, criam desafios para as instituições de ensino superior, visto que não é suficiente que haja apenas a incorporação desses recursos, há uma necessidade de redimensionamento dos projetos pedagógicos, das concepções curriculares para aprendizagem baseada em habilidades e competências, com perspectiva de uma educação que favoreça aprendizagem ao longo da vida, consoante ao que sugere o relatório da UNESCO (2023) intitulado Para aproveitar a era da inteligência artificial na educação superior. Esse documento traz diretrizes de como as universidades podem integrar a IA em seus currículos e processos educacionais, destacando a importância de uma abordagem estratégica para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas por essa tecnologia.

Como uma série de desenvolvimentos tecnológicos concebidos para imitar a cognição e a tomada de decisões humanas, a inteligência artificial (IA) está reconfigurando profundamente todos os aspectos das sociedades, das economias e dos mercados de trabalho. A IA constitui um exemplo de tecnologia cujo desenvolvimento ocorre em ritmo acelerado, enquanto as instituições não conseguem responder na mesma velocidade, devido às limitações de tempo e de recursos para antecipar suas implicações. Com o advento e a rápida evolução da IA generativa no início da década de 2020, o uso e a aplicação

da IA alcançaram uma dimensão sem precedentes na história. Esse dinamismo também faz com que os riscos e as implicações para a equidade e para a diversidade do conhecimento nunca tenham sido tão expressivos (UNESCO, 2023, p. 10).

A rápida evolução da IAG exige uma reavaliação profunda das habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos durante a formação acadêmica. Habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas complexos e criatividade, antes consideradas essenciais, ganham ainda mais relevância em um contexto em que máquinas são capazes de realizar tarefas antes exclusivas dos humanos.

Em outra perspectiva, a IA pode contribuir para a democratização da educação, ampliando o acesso a materiais didáticos, aulas e cursos em formatos digitais com base nas tecnologias assistivas. Grupos marginalizados ou com baixa taxa de acesso e permanência na educação superior podem ser beneficiados por sistemas de ensino mais acessíveis e inclusivos. Além disso, a análise de grandes volumes de dados com o perfil e as necessidades desse público pode favorecer políticas educacionais mais precisas e justas, ao sistematizar informações sobre perfil, demandas e condições sociotécnicas de público com necessidades educativas especiais.

Para André, Azevedo e Andrade (2023), a inteligência artificial tem o potencial de revolucionar a educação, especialmente no que diz respeito à inclusão. Ao criar sistemas de aprendizagem adaptativa, a IA permite ajustar automaticamente o conteúdo e as atividades às necessidades individuais de cada aluno, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Essa personalização favorece que os estudantes tenham acesso a uma educação ajustada às suas necessidades, possibilitando que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas particularidades.

Os desafios futuros para a IA na educação incluem garantir a equidade e a inclusão, abordar questões éticas e de privacidade, bem como desenvolver sistemas que possam apoiar efetivamente o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas (André; Azevedo; Andrade, 2023, p. 224).

A dimensão ética que envolve a IA na educação é outro aspecto latente. Ao discutir-se o tema, as questões sobre os aspectos éticos são amplas e complexas. A privacidade e a segurança dos dados estão entre as preocupações centrais. Sistemas de IA coletam e processam grandes volumes de informações, exigindo protocolos rigorosos para evitar vazamentos ou usos inadequados. Costa Júnior *et al.* (2024) advertem que, além de considerar o potencial da IA nas práticas pedagógicas, é necessário refletir também sobre questões éticas, de privacidade de dados e difusão das informações.

[...] a ética deve estar no centro da implementação da IA na educação superior. Isso inclui garantir a equidade no acesso

às tecnologias, evitar preconceitos nos algoritmos e promover a transparência nas decisões automatizadas. As instituições devem estabelecer comitês éticos para supervisionar a implementação da IA e desenvolver diretrizes que garantam o uso responsável e justo dessa tecnologia (Costa Júnior *et al.*, 2024, p. 17).

Desse modo, é necessário fomentar uma cultura de responsabilidade no uso da IAG, considerando não apenas sua eficiência, mas também o impacto humano que pode gerar. Isso inclui o desenvolvimento de diretrizes éticas claras, alinhadas às necessidades da sociedade e do setor educacional, para que os benefícios sociais da incorporação da IA sejam aproveitados com o mínimo possível de impactos negativos.

A implementação ética da inteligência artificial na educação é uma responsabilidade compartilhada. Educadores, desenvolvedores, especialistas em diversas áreas e estudantes desempenham papéis cruciais nesse processo. Ao adotar princípios éticos claros e fomentar a colaboração entre esses atores, caminha-se para que a IA seja utilizada de forma a promover a equidade, a inclusão e o desenvolvimento. É essencial que todos os envolvidos se comprometam com a construção de um ambiente de aprendizagem seguro, equitativo e atento às necessidades dos estudantes, no qual a IA seja utilizada de forma ética e responsável em benefício da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as potencialidades e os limites da aplicação da Inteligência Artificial Generativa no contexto universitário, discutindo suas repercussões para os processos de ensino e aprendizagem, para a produção do conhecimento e para a formação acadêmica. A revisão narrativa da literatura permitiu compreender que a inteligência artificial vem se consolidando como uma tecnologia capaz de transformar significativamente a educação superior, ao ampliar as possibilidades de personalização da aprendizagem, apoiar a pesquisa científica, automatizar processos acadêmicos e favorecer práticas educacionais mais inclusivas e orientadas por dados.

Entretanto, a investigação também evidenciou que a incorporação da IA ao ensino superior não está isenta de desafios. Questões relacionadas à privacidade e à proteção de dados, aos vieses algorítmicos, à transparência dos sistemas, às desigualdades de acesso às tecnologias digitais e aos impactos sobre a autonomia docente e discente demonstram que sua adoção deve ser acompanhada por princípios éticos, políticas institucionais consistentes e processos permanentes de formação. Nesse contexto, a inteligência artificial não deve ser compreendida como substituta da ação pedagógica, mas como um recurso capaz de potencializar a mediação docente quando utilizada de forma crítica, reflexiva e socialmente responsável.

Os resultados também reforçam a necessidade de que as instituições de educação superior incorporem a inteligência artificial aos currículos e às políticas de formação docente de maneira planejada, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à resolução de problemas complexos, à criatividade, à ética digital e ao uso responsável dessas tecnologias. Tais competências tornam-se essenciais para preparar estudantes e professores para os desafios de uma sociedade cada vez mais orientada por dados, algoritmos e sistemas inteligentes.

Como contribuição, este estudo sistematiza evidências teóricas sobre a inserção da Inteligência Artificial Generativa na educação superior e amplia o debate acerca de suas implicações pedagógicas, acadêmicas e institucionais. Todavia, por se tratar de uma revisão narrativa da literatura, apresenta limitações inerentes a esse delineamento metodológico, não contemplando análises empíricas sobre o uso da IA em contextos universitários específicos nem aprofundando aspectos relacionados à formação docente, às competências digitais ou às diferentes plataformas e interfaces de inteligência artificial disponíveis para fins educacionais.

Diante dessas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras desenvolvam investigações empíricas sobre a integração da Inteligência Artificial Generativa nas práticas pedagógicas universitárias, analisem seus impactos na formação de professores e estudantes e explorem modelos de implementação que conciliem inovação tecnológica, ética, inclusão e qualidade educacional. Somente por meio dessa articulação será possível potencializar as contribuições da inteligência artificial para a educação superior, preservando o papel insubstituível da universidade na produção do conhecimento, na formação humana e no compromisso com o desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Notas iniciais sobre a inteligência artificial e educação. In: ALVES, L. (Org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 33-50.
- ANDRÉ, C. F.; AZEVEDO, A. B. de; ANDRADE, F. Inclusão digital e inteligência artificial na educação: avanços, desafios e oportunidades para alunos e professores da Educação Básica à Educação Superior. **Educação & Linguagem**, v. 26, n. 1, p. 211-236, 2023. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1037769>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BORATTO, M. C. Inteligência artificial: breve histórico, conceitos e reflexões. In: ALVES, L. (Org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 21-32.

CORTIZ, D. O design pode ajudar na construção de inteligência artificial humanística? In: 17º CONGRESSO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES HUMANO-TECNOLOGIA, 17º CONGRESSO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES E INTERAÇÃO HUMANO-COMPUTADOR, 2019. **Anais [...]**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 14-22. DOI: 10.5151/ergodesign2019-1.02.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 6, p. 246-269, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/111>. Acesso em: 13 jan. 2025.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* Educando com tecnologia: o futuro da inteligência artificial no ensino superior. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 8, p. e6298, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n8-137. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6298>. Acesso em: 11 jan. 2025.

FERREIRA, M.; COSTA, M. R. M.; MEIRA, Érika N. G.; FILHO, O. L. da S. Inteligência artificial na Educação Superior - avanços e dilemas na produção acadêmica. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 11, p. 01-24, 2024. DOI: 10.53628/emrede.v11i.1019. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1019>. Acesso em: 10 jan. 2025.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como uma prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LUZ, L. C. S.; COELHO, M. T. Á. D.; TRINDADE, S. D.; SANTO, E. do E. Pedagogia Digital no Ensino Superior: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 35, p. 1-34, 2026. ISSN: 2965-6672. DOI: 10.70773/revistatopicos/782860685.

LUZ, L.; COELHO, M. T. A. D.; SANTO, E. E.; TRINDADE, S. Pedagogia Digital: a Inteligência Artificial no Ensino Superior. **Integración y Conocimiento, Universidad Nacional de Córdoba**, v. 15, n. 2, p. 01-24, 2026.

RODRIGUES, L. F.; MELO, W. S.; VIEIRA, A. A.; SILVA, C. L.; SILVA, D. S. A confluência entre tecnologia e design instrucional: ampliando a eficácia educacional no século XXI. In: FREIRES, K. C. P.; SILVA, M. C. da; VIEIRA, A. A.; RODRIGUES, L. F.; MORAES, C. C. A. de (orgs.). **Construindo o futuro da educação: tendências e desafios das tecnologias emergentes na educação do século XXI**. 2. ed. v. 2. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024. cap. 3, p. 10-26. DOI: 10.36599/qped-978-65-5376-373-9.

PANOVSKI, A. **“Como a filosofia ajudou a desenvolver a inteligência artificial?”** TheCollector.com, 14 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.thecollector.com/philosophy-artificial-intelligence-development/>. Acesso em: 17 dez. 2025.

PSCHEIDT, A. C. **Inteligência artificial na sala de aula: como a tecnologia está revolucionando a educação**. São Paulo: Matrix, 2024.

SANTAELLA, L. **A onipresença invisível da inteligência artificial**. In: SANTAELLA, L. (Org.). *Inteligência artificial e redes sociais*. São Paulo: EDUC, 2019. p. 11-26.

SANTAELLA, L. **A Educação e o Estado da Arte das Tecnologias Digitais**. In: SALES, M. V. S. (Org.). *Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 149-164.

SATURNINO, J. M. da França. **Institucionalização da educação a distância no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2026. Orientador: Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo. Coorientadora: Profa. Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima. 2026. 109f. il. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2026.

UNESCO. **Para aproveitar a era da inteligência artificial na educação superior: um guia às partes interessadas do ensino superior**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_por. Acesso em: 12 jul. 2026.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. O autor Luiz Carlos Sacramento da Luz é bolsista de doutorado da CAPES.



A Influência da Inteligência Artificial na Educação Superior: Perspectivas Pedagógicas, Éticas e Epistemológicas¹

The Influence of Artificial Intelligence on Higher Education: Pedagogical, Ethical, and Epistemological Perspectives

Belina Loth Nahana

Mestranda em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade – UFBA.

José Rodrigues Jamba Segunda

Doutorando em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental – UDESC.

Resumo: Este estudo se propôs a estudar o uso da Inteligência Artificial no ensino superior, com foco em compreender as vantagens e desafios dessas ferramentas. É dedicada à análise das perspectivas pedagógicas, éticas e epistemológicas da Inteligência Artificial (IA) no contexto do ensino superior. Embora vários pesquisadores sublinhem a relevância da IA na educação, também se levantam críticas sobre o mau uso dessas tecnologias por estudantes e outros especialistas da educação. As ferramentas advindas da Inteligência Artificial contribuem para a promoção dos recursos educacionais, tornando o ensino mais acessível e proativo. A IA entrega também a oportunidade de uma experiência de estudo mais única, fluida, acessível e imersiva. O uso dessas tecnologias pelas instituições públicas e privadas é, de fato, uma realidade amplamente difundida e tem mostrado como essas organizações operam e interagem, seja em empresas ou na área educacional. O estudo levanta, como pergunta de partida, de que forma a Inteligência Artificial tem impactado no processo de aprendizagem dos estudantes no ensino superior? Utilizando uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica.

Palavras-chave: inteligência artificial; educação; professores; alunos.

Abstract: This study proposed to study the use of Artificial Intelligence in higher education, focusing on understanding the advantages and challenges of these tools. It is dedicated to the analysis of the pedagogical, ethical, and epistemological perspectives of Artificial Intelligence (AI) in the context of higher education. Although several researchers emphasize the relevance of AI in education, criticisms are also raised about the misuse of these technologies by students and other education specialists. The tools derived from Artificial Intelligence are instrumental in promoting educational resources, making teaching more accessible and proactive. AI also delivers the opportunity for a study experience that is more unique, fluid, accessible, and immersive. The use of these technologies by public and private institutions is, in fact, a widespread reality, showing how these organizations operate and interact, whether they are companies or in the educational field. The article raises the initial question: how has Artificial Intelligence impacted the learning process of students in higher education? This study utilizes a qualitative approach and a bibliographic review.

Keywords: artificial intelligence; education; teachers; students.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como propósito analisar a influência da Inteligência Artificial (IA) na Educação Superior. Barbosa e Portes (2023) argumentam que a Inteligência Artificial é uma ferramenta e um campo de estudo da computação que tem como propósito edificar métodos e formas, tanto físicos quanto digitais, que interagem com o raciocínio lógico do ser humano. As ferramentas de IA, em relação ao ChatGPT, têm sido de extrema relevância na educação, sendo uma das principais fontes do debate sobre as instituições acadêmicas e pesquisas, que buscam meios de aplicar esses sistemas de IA nas sociedades.

Segundo Peixoto (2025, p. 2), percebe-se que há alguns anos a Inteligência Artificial era mais utilizada para referenciar aspectos técnicos, “entretanto, ao longo deste ano, um crescente movimento tem sido observado em direção a aplicações cada vez mais pessoais e emocionais”. Para Peixoto, entende-se que a Inteligência Artificial surgiu como ferramenta tecnológica inovadora nos demais setores do saber, bem como na aplicação da formação profissional. O autor pontua, ainda, que os primeiros debates relacionados à IA, ou seja, à inteligência não humana, ocorreram simplesmente no período de 1950. Embora, nesta época, as primeiras análises sobre IA não englobassem um público tão grande como atualmente, isso mudou desde 2023, abarcando, assim, um grupo maior de usuários.

A IA na educação é de extrema importância porque permite a realização de várias tarefas acadêmicas que seriam feitas por docentes e discentes, seja na elaboração de perguntas ou respostas de um determinado conteúdo, na solução de dilemas de uma disciplina, na reescrita/escrita de textos de artigos e monografias. Autoras destacam que, na Inteligência Artificial, o objetivo é agir como se fosse um ser humano, o que lhe permite examinar, desenvolver e instruir-se de forma racional e lógica (Grossi *et al.*, 2023). Para Ramos (2023), a Inteligência Artificial permite que se tenham diversas modificações em uma determinada análise por meio de sua base de dados, apresentando-se com potencialidade inovadora em demais áreas do saber. Grossi *et al.* (2023) destacam que a base de dados usada para analisar essas ferramentas de IA é resultado de pesquisas na internet.

De acordo com Semensato *et al.* (2015), IA não pode ser a única responsável por interagir com o ser humano, mas ambas devem dialogar entre si na pesquisa. O ser humano busca continuamente essas plataformas de IA, com o objetivo de que essas ferramentas sejam propícias ao progresso humano. Conforme a UDESC (2025), a Inteligência Artificial atua como um instrumento tecnológico de extrema relevância na execução de respostas automáticas sobre um determinado assunto que está sendo discutido, como a elaboração de novos textos, imagens, músicas, vídeos, etc. É importante ressaltar que a Inteligência Artificial tem se destacado em demais áreas do saber, sobretudo no ensino e nas pesquisas.

Para a UDESC, a Inteligência Artificial simboliza uma grande mudança na educação e não só tem apresentado novos desafios na forma como a pesquisa, o ensino e a extensão têm sido guiados e conduzidos. Uma das preocupações levantadas em relação a essa tecnologia de IA é a forma como seus usuários têm

empregados. É necessário que se sigam as normas de como deve ser usada, para que se cumpram os aspectos éticos e legais da inteligência artificial.

Os conceitos atribuídos à IA carecem ainda de análise. Sendo assim, é importante sublinhar que existem necessidades de reparação na sua forma de se comportar ou agir e no raciocínio humano, que por vezes não se apresentam absolutamente racionais, mas que acabam fundamentando-se em seus preceitos. A Inteligência Artificial pode ser compreendida como uma ferramenta que busca aprimorar os conhecimentos já existentes, aplicando bases de dados de meios digitais que ponderam, influenciam ou alteram o conhecimento e as convicções (Grossi *et al.*, 2023).

De acordo com a UFBA (2025), existem duas maneiras de compreender a IA, sendo que na primeira vertente se denomina Inteligência Artificial forte e na segunda, IA fraca. As pesquisas que dizem respeito à IA forte ou geral tendem normalmente a desenvolver pesquisas mais inteligentes e racionais que permitem realizar e analisar qualquer atividade feita pelas pessoas. Enquanto a IA fraca se propõe mais a produzir problemáticas específicas que tenham eficiências de semelhanças ou melhor realizadas pelos seres humanos.

Segundo Ferreira *et al.* (2024), o uso da Inteligência Artificial não se propõe simplesmente a aprofundar conteúdos fornecidos pelas demais tecnologias que estão dentro dela, as quais têm como propósito dar resultados de uma determinada pesquisa ou de um novo texto. Contudo, a IA pode servir como uma ferramenta que permita aos docentes e alunos estarem ligados a essas novas tecnologias, com o intuito de reduzir as assimetrias das desigualdades educacionais.

De acordo com Kaebnick *et al.* (2023) e Scerbo (2023), toda e qualquer pesquisa que seja escrita pela inteligência artificial não deve ser aceita nem ter autoria, uma vez que essa tecnologia não deve substituir um pesquisador humano. A IA deve, sim, fornecer diretrizes para o desenvolvimento da pesquisa, mas só os humanos devem ser designados autores em trabalhos científicos, pesquisas e produções intelectuais. Isso ocorre porque a inteligência artificial não tem o direito de assumir a originalidade que define a autoria. Para UDESC (2025, p. 8), “a Inteligência Artificial Generativa deve ser tratada exclusivamente como ferramenta de apoio, nunca como coautora ou colaboradora”. Existem demandas que são especificamente dos pesquisadores humanos, os quais têm a responsabilidade de responder às suas atividades, e estas não devem ser dadas para a Inteligência Artificial responder. Os autores são responsáveis pela originalidade e integridade dos trabalhos.

Consoante a UDESC (2025), os investigadores precisam redigir as suas pesquisas com ética, com compromisso e cuidado no desenvolvimento do seu texto ou das suas pesquisas, e que todas as etapas do processo sejam transparentes. O mau uso dessas ferramentas da inteligência artificial na elaboração de novos manuscritos pode acarretar sérios problemas futuros nos resultados da pesquisa, quando não é informado no corpo do texto. É importante que os pesquisadores tenham em mente que o uso da Inteligência Artificial na produção do conhecimento não elimina o plágio, bem como a falsificação de dados incorporados no trabalho.

Além disso, os trabalhos acadêmicos elaborados pela Inteligência Artificial devem ter sua veracidade analisada rigorosamente.

No tocante à permanência e ao êxito acadêmico, a incorporação de ferramentas de IA apresenta uma natureza ambivalente: se, por um lado, atua como suporte pedagógico personalizado para estudantes com lacunas de aprendizagem, por outro, pode acentuar desigualdades digitais e cognitivas entre os discentes que as apropriem criticamente e aqueles que delas dependem de forma passiva.

Diante disso, essa pesquisa visa analisar o papel da Inteligência Artificial no sistema educativo no âmbito universitário. Os procedimentos metodológicos consistem em uma pesquisa qualitativa e em uma revisão bibliográfica. A pesquisa buscou temáticas relacionadas ao tema em questão, consoante os desafios da IA na educação, especificamente no ensino superior. A coleta de dados foi por meio de bases de dados como Google Acadêmico, SciELO, dentre outros acervos de artigos científicos.

O estudo objetiva investigar os impactos (desafios e benefícios) da Inteligência Artificial (IA) no ensino superior, para os professores e estudantes, bem como para outros profissionais da educação. E não só este estudo visa superar e ultrapassar a dimensão meramente instrumental da tecnologia, promovendo uma reflexão sobre suas implicações sociopedagógicas e éticas nos processos de permanência e êxito acadêmico, de modo a suprir uma lacuna na literatura pertinente sobre a influência da inteligência artificial na educação superior: perspectivas pedagógicas, éticas e epistemológicas.

A IA na área educacional tem sido presentemente um dos grandes objetos para o desenvolvimento do ensino escolar globalmente, sendo objeto de estudo e de pesquisa. A IA pode ser compreendida como instrumento tecnológico que permite ao ser humano desenvolver atividades, tarefas que os indivíduos poderiam realizar sem precisar dessas tecnologias (Figueiredo *et al.*, 2023).

A estrutura deste trabalho foi composta por três seções principais:

A primeira apresentou detalhadamente a discussão da IA na introdução, onde foram estabelecidos o objetivo e os procedimentos metodológicos, com base na pesquisa qualitativa e bibliográfica. A segunda seção, o referencial teórico, concentrou-se na inteligência artificial na educação superior, reconfigurando o ensino e a aprendizagem por meio de conceitos, ferramentas e perspectivas pedagógicas. E a terceira centrou-se nos Tipos de Ferramentas de Inteligência Artificial (IA).

INTELIGÊNCIAARTIFICIALNOENSINOSUPERIOR:IMPACTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Ensinar na educação superior é compreender os procedimentos de produção do conhecimento no ambiente acadêmico, na forma de produzir, refletir e ensinar, a fim de que se tenha uma formação mais fortificada que consiga responder às dinâmicas sociais presentes na vida adulta ou às responsabilidades adultas. Eles

referem-se à relevância de aplicar a inteligência artificial (IA) na formação de nível superior. É fundamental que se garanta excelência educacional a partir do método pedagógico, por meio de recursos, mecanismos, técnicas estratégicas e instrumentos avaliativos. O método de ensino na formação superior demonstra perspectivas de inclusão do uso da inteligência artificial generativa (Santo *et al.*, 2024, p. 28).

Nesse diapasão, pensar a IAG no ensino superior, assim como qualquer outra tecnologia, nos apresenta desafios e limites, inclusive uma reflexão consistente em relação às questões éticas e pedagógicas. Por conta disso, e considerando esse mundo em constante transformação, é que a IAG apresenta potencial ampliado no ensino superior, tendo em vista que pode ser recurso didático-pedagógico para pesquisa, sistematização de dados, levantamento de conceitos, reflexão a respeito do processo ético e legal da produção do conhecimento, além de auxiliar nos processos avaliativos e no desenvolvimento de habilidades e competências digitais necessárias para esse nível de ensino.

A inteligência artificial (IA) tem contribuído para a educação, fornecendo práticas didáticas aos docentes e discentes significativamente na formação e aprendizagem desses sujeitos na área das tecnologias, a fim de que esses sujeitos tenham competências, conhecimento e dinâmicas no uso dessas ferramentas de IA, respeitando o processo ético e legal da produção. Afirma-se que os professores e os estudantes, em diversas ocasiões, utilizam a IA como um meio de consulta para realizarem suas atividades práticas pedagógicas, como a elaboração de pesquisas referentes a resumos de textos, a uma determinada informação, relatórios de uma temática estudada dentro da sala de aula ou reuniões.

A inclusão da inteligência artificial generativa (IAG) na prática do ensino didático e pedagógico, nos procedimentos metodológicos, bem como as ferramentas da IAG na educação de nível superior, requer, por parte dos educadores, que se execute, conjuntamente com os educandos, o desenvolvimento ou exploração dos meios formativos desenvolvidos pela IA de acordo com as exigências educacionais (Santo *et al.*, 2024).

A aplicação de ferramentas da inteligência artificial (IA) no âmbito universitário tem sido empregada na educação escolar com o propósito de aprimorar ou criar “habilidades, como reconhecimento de fala e imagens, tomada de decisões, aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas ou testar sistemas” (Moura e Carvalho, 2024, p. 156). A IA tem contribuído para o processo de aprendizagem dos professores e alunos, auxiliando na elaboração das tarefas, das correções e dos planos de ensino acadêmico dos professores.

Na análise de Pinto e Santo (2024), é fundamental que a IA seja conectada ao processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve ao fato de a IA oferecer auxílios relevantes aos professores nas atividades acadêmicas, no planejamento de planos de aula, na interação com os estudantes em relação à correção das

avaliações dadas, e também de proporcionar aos professores o benefício de realizarem investigações. É importante ressaltar também que os estudantes têm usufruído dessas oportunidades disponibilizadas pela IA, como na revisão de textos, na elaboração de pesquisas, nas traduções, bem como na busca de revisões bibliográficas.

A inovação dessas tecnologias digitais em nossas sociedades tem influenciado o nosso modo de viver de várias formas, tendo assim modelos que moldam a nossa forma de agir e pensar. Essa transformação digital é de extrema importância, pelo fato de permitir ao indivíduo realizar o conhecimento de novas maneiras por intermédio dessas tecnologias, sobretudo o computador, apontando que existem benefícios, especialmente na educação. Mas, além da sua relevância, também apresentam enormes riscos que podem impactar no desenvolvimento cognitivo das pessoas, provocando uma baixa aprendizagem pelo uso excessivo dessas tecnologias (UNESCO, 2025). De acordo com Figueiredo *et al.* (2023, p. 15), “a IA pode oferecer personalização do aprendizado, análise de dados e ferramentas educacionais avançadas; é necessário cuidado com seu uso nos mais variados contextos”.

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, sempre temos orientado que é imprescindível que os usuários tenham a ética do bom uso dessas ferramentas tecnológicas, garantindo que sejam utilizadas de forma justa, segura e benéfica para todos os utentes. Semensato *et al.* (2015) ressaltam que a educação ao longo do tempo tem passado por modificações de diversas maneiras. Os indivíduos já não são os únicos detentores do ensino ou do conhecimento, uma vez que as plataformas tecnológicas têm ocupado esses espaços acadêmicos por via das ferramentas da IA, sobretudo na área da computação mundialmente, com inteligências artificiais de grande porte que têm sido fundamentais para o ensino acadêmico.

É por meio da Inteligência Artificial que os ambientes de ensino à distância (EaD) ganharam mais notoriedade no ensino escolar, especialmente na comunicação do professor para com os estudantes. Um dos desafios foi no período do coronavírus (Covid-19), em que instituições privadas/públicas de âmbito profissional e espaços acadêmicos necessitavam adotar o ensino à distância em todo o mundo. Docentes e discentes tiveram que se adaptar ao ensino EaD, uma vez que muitos destes sujeitos não tinham a prática do uso dessas ferramentas tecnológicas, como o Google Meet, as ferramentas de videoconferência e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Zoom, Microsoft Teams, entre outras tecnologias.

O uso de tecnologia decorrente das pesquisas em inteligência artificial é uma realidade em diversas aplicações atualmente, incluindo a EAD. Não só a IA pode ‘dialogar’ com o humano, como o humano ‘dialoga’ com a IA constantemente, a fim de que os programas desenvolvidos sejam favoráveis ao desenvolvimento humano. Sem dúvida, as tecnologias decorrentes da IA facilitam a promoção da educação, mas, por outro lado, é pela via do humano que sua implementação poderá ser favorável ou não. Nesse sentido, os desafios para a implantação e consolidação

de uma educação a distância de qualidade no Brasil ainda parecem ser muitos (Semensato *et al.*, 2015, p. 38).

Essas ferramentas são primordiais no ensino e na aprendizagem dos indivíduos, as quais lhes permitem comparar os dados e interagir com as tecnologias avançadas por meio das tecnologias computacionais, como as inteligências artificiais, o que impacta significativamente o processo educativo mundialmente.

De acordo com Leme (2025), para abordar essas tecnologias de IA, especialmente ChatGPT, deve-se compreender a funcionalidade cognitiva do indivíduo na sociedade. Muitas vezes, o uso faz com que essa pessoa se torne dependente dessas ferramentas e, com o tempo, o seu processo de raciocínio acaba sendo reduzido aos poucos, assim como as habilidades do processo de escrita e o senso crítico, os quais muitas vezes acabam sendo atribuídos especificamente à responsabilidade da Inteligência Artificial. Na visão de Leme (2025), “o estudo serve como um alerta importante para educadores e estudantes: a inteligência artificial deve ser vista como uma ferramenta complementar, não como um substituto para o pensamento crítico e o esforço intelectual genuíno”.

Diante desse contexto, o autor ressalta que vários pesquisadores levantam a tese de que a IA acabou criando uma dependência emocional nos alunos, o que esses pesquisadores chamam de “preguiça metacognitiva”, que se incorpora na mente ou no raciocínio lógico dos estudantes, deixando-os preguiçosos em realizar uma determinada tarefa. Embora ainda existam pessoas que usam o cérebro para realizar os seus trabalhos, onde muitos destes não usam essas ferramentas com o intuito de apropriar-se dos conteúdos elaborados pelo ChatGPT, mas, sim, visando comparar seus conhecimentos com os resultados apresentados pelo ChatGPT.

Como aponta Ferreira *et al.* (2024), “a presença da IA é notória em vários aspectos da cultura contemporânea, permeando áreas como trabalho, arte, ciência, educação e interações sociais”. A IA tem sido usada hoje em dia nas demais diversas áreas do saber na sociedade, uma vez que se apresenta como uma prática inovadora e promissora no ensino superior.

De acordo com Matos (2022), a Inteligência Artificial, embora contemporaneamente seja uma ferramenta utilizada em quase toda parte do mundo, ainda assim não é uma ferramenta tão nova; a história dessa tecnologia é muito antiga, em comparação com a gênese da humanidade.

Segundo Ferreira *et al.* (2024), as instituições universitárias têm o poder de adotar essas tecnologias em salas de aula, desde que ajudem no desenvolvimento cognitivo dos seus estudantes e nas exigências individuais. O autor defende que a Inteligência Artificial na educação é de extrema relevância no avanço de temáticas ligadas à educação, possibilitando mais aperfeiçoamento e flexibilidade no conteúdo.

Conforme Sayad (2022), a adoção da Inteligência Artificial na educação superior possibilita que os docentes e discentes criem e recriem um espaço de aprendizagem mais participativo nos debates a serem abordados em sala de aula pelos sujeitos, sobretudo nas orientações, monitorias e tutorias, onde se tem um contato mais direto com os estudantes.

Não é somente nas universidades e nos centros de pesquisa que as IAs que elaboram textos a partir de dados iniciais têm se propagado. Elas têm sido exploradas em diversos setores, desde o jornalismo e sua geração de notícias automáticas em websites até a produção de relatórios e memorandos nas empresas. O principal argumento é que seu uso traz eficiência e agilidade na elaboração e edição de textos, além de possibilitar a personalização e a adaptação de informações de acordo com as necessidades específicas de cada público-alvo. Essa contínua demanda em diversas áreas de atuação humana faz com que essas IAs de produção textual sejam cada vez mais personalizadas, trazendo, com isso, informações escritas mais parecidas com a escrita humana, isto é, menos robotizada (Ferreira *et al.*, 2024, p. 14).

Outro ponto importante sobre a Inteligência Artificial é que essas ferramentas não servem simplesmente para a criação de novos textos, músicas, entre outros, mas também têm o propósito de analisar dados acadêmicos e profissionais de outras áreas não escolares. Isso permite mais dinamismo e comprometimento nas atividades laborais dos professores e estudantes e de outros profissionais de demais áreas do saber, no desempenho dos mesmos e não só.

Segundo Figueiredo *et al.* (2023), a IA tem desempenhado um importante papel no ensino-aprendizagem, no qual os indivíduos têm demonstrado novas habilidades e conhecimentos no ambiente acadêmico. A inteligência artificial pode ser empregada também para ambientes de aprendizagem, proporcionando meios que personalizam e otimizam o processo de investigação para os docentes e os discentes.

De acordo com Peixoto (2025), compreende-se que:

A tensão fica ainda mais aguda aqui porque a IA opera linguisticamente, não apenas responde, mas constrói narrativas, argumentos e metáforas; gera sentido, não na perspectiva de vivenciar o sentido, mas de articular relações simbólicas, contextuais, conceituais que são lidas como significativas por seres humanos; interage de modo dialógico, ajusta-se ao contexto, reconhece nuances, dá continuidade a temas. Em outras palavras, a IA performa subjetividade de maneira cada vez mais convincente, sem ser um sujeito, o que coloca em xeque muitas das fronteiras que considerávamos sólidas entre o humano e o não humano. Essa capacidade que permite não apenas a compreensão, mas também a produção de textos e diálogos que refletem com precisão nuances emocionais, culturais e contextuais coloca as máquinas no interior do “circuito hermenêutico” tradicionalmente reservado ao sujeito humano (Peixoto, 2025, p. 3).

Para Peixoto (2025), a Inteligência Artificial (IA) se propõe a responder, corrigir, analisar e elaborar um determinado assunto que se aproxime mais do pensamento humano, isso a partir do modelo de linguagem aplicado pela IA.

Figueiredo *et al.* (2023) ressaltam que a ferramenta de IA, por meio do ChatGPT, independentemente do seu estágio de avanço, não está isenta de desafios e limitações na comunidade acadêmica e tecnológica. Em muitas ocasiões, o modelo ChatGPT pode gerar informações que parecem plausíveis e coerentes, mas que são resultados não seguros. Situações como essas podem estar ligadas à desatualização de sua base de dados ao demonstrar as informações obtidas por meio do modelo de linguagem criado. Diante dessas problemáticas, é fundamental que os educadores chequem a veracidade do assunto pesquisado fornecido pela IA.

Conforme Ferreira *et al.* (2024, p. 13), “embora as IAs de produção textual possam oferecer agilidade e produtividade na geração de informações e dados, é recomendado que o autor-pesquisador seja transparente sobre a fonte de inspiração”. Embora existam esses dilemas que percorrem o interior das IAs, vários pesquisadores sublinham a importância da Inteligência Artificial no ensino acadêmico, que possibilita aos professores e estudantes publicarem resultados derivados de suas pesquisas. Por intermédio das IAs, verificam-se atualmente textos mais aperfeiçoados e bem delineados, muitas vezes desenvolvidos pelas inteligências artificiais, deixando assim o texto mais “rodadinho” e utilizando modelos de linguagem mais avançados. É importante, sim, elaborar uma pesquisa em menos tempo, mas é imprescindível que os educadores e discentes sejam responsáveis pelos seus escritos e que tenham as habilidades de desenvolver, examinar, reavaliar, bem como disseminar dados e informações para uma determinada comunidade.

É primordial realçar que independentemente da importância da IA na educação, ainda existem indivíduos que fazem o mau uso dessa tecnologia, sobretudo da ferramenta do ChatGPT, elaborando artigos, TCCs, monografias, dissertações e relatórios, aproveitando-se dos conteúdos gerados por essas plataformas como se fossem de sua autoria. O mau uso da mesma ferramenta pode acarretar crime pela não autoria. É fundamental que a aplicação da IA seja informada no corpo do texto para que não se configure fraude. Os professores e orientadores devem orientar os estudantes sobre a importância de citar bem as fontes obtidas pelo ChatGPT ou mesmo por outros tipos de ferramentas de IA, para que futuramente não tenham problemas de plágio.

Para Ferreira *et al.* (2024, p. 15), “a conformidade com as leis de propriedade intelectual e direitos autorais é primordial para o uso ético e legal de textos produzidos por IA, assegurando que os direitos dos criadores sejam respeitados e preservados”. Segundo os autores, um dos problemas no mau uso dessas ferramentas se estabelece por meio da sua originalidade e autoria dos seus conteúdos. A legislação brasileira repudia o mau uso dessas ferramentas de IA, bem como o plágio na escrita, no qual é necessário preservar a originalidade e os direitos intelectuais do autor. Na visão de Peres (2023), o produtivismo acadêmico e a conduta profissional em que, presentemente, os profissionais têm feito o mau uso dessa plataforma, a má conduta da prática dessas ferramentas da IA e o plágio no desenvolvimento de suas pesquisas requerem mais tranquilidade e cuidado na aplicação da produção gerenciada pela IA.

Conforme Abreu Pestana dos Santos (2023), a IA contemporaneamente tem sido imprescindível em vários setores públicos/privados na sociedade, particularmente no ensino. A consolidação da inteligência artificial no cenário contemporâneo suscita novos caminhos para aplicação na área acadêmica e na aprendizagem do professor e do estudante. O autor, em sua pesquisa sobre a “Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios”, destacou que a IA apresenta enormes vantagens e capacidades na educação, em que um dos principais desafios e habilidades que a IA apresenta é o de potencializar e adaptar essa ferramenta no ambiente educacional, sobretudo na forma de oferecer os conhecimentos, permitindo que os sujeitos tenham uma aprendizagem mais eficiente.

De Abreu Pestana dos Santos (2023), em sua análise crítica, argumenta que essa ferramenta pode servir também para a elaboração de tutoriais mais competentes, que demonstram uma interação de apoio aos alunos e ao professor tutor, conforme apontado até aqui por outros pesquisadores também.

Por outro lado, a utilização dessas ferramentas também apresenta desafios significativos. A natureza muitas vezes desestruturada e a falta de supervisão nas plataformas digitais podem levar a resultados menos desejáveis, como a disseminação de informações imprecisas, a falta de profundidade no engajamento com o conteúdo e a distração dos objetivos educacionais. Além disso, questões relacionadas à privacidade, segurança digital e bem-estar psicológico dos usuários merecem atenção especial, dada a natureza intrusiva e onipresente dessas tecnologias na vida dos estudantes. Consequentemente, é essencial que educadores e instituições de ensino desenvolvam estratégias pedagógicas e políticas que maximizem os benefícios dessas ferramentas, ao mesmo tempo em que mitigam seus potenciais riscos. Isso inclui a incorporação de literacia digital no currículo, promovendo uma compreensão crítica de como usar as tecnologias de comunicação de maneira eficaz e responsável. Além disso, é crucial fomentar um ambiente educacional que equilibre a inovação tecnológica com a necessidade de manter interações humanas significativas e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (De Abreu Pestana dos Santos, 2023, p. 79).

É necessário que se tenha maior atenção e acompanhamento por parte das instituições, educadores e supervisores aos estudantes diante dessas ferramentas, sendo que essas ferramentas podem interferir de forma positiva ou negativa na vida desses sujeitos, apesar da sua grande relevância em nossa comunidade. As instituições de ensino precisam criar políticas estratégicas de informação que permitam aos docentes e discentes o bom uso dessas plataformas ou meios digitais. Consoante Figueiredo *et al.* (2023), a IA tem a capacidade de inovar a área acadêmica em um espaço mais competente e atraente com a pesquisa. No entanto, existem enormes desafios para com os estudantes e os professores, uma vez que

se exige formação para que o sujeito consiga praticar as ferramentas da IA para que se tenha um bom resultado.

Segundo Ferreira *et al.* (2024, p. 17), “a colaboração entre humanos e IA na criação de conteúdo pode resultar em uma abordagem híbrida, unindo as vantagens mútuas: a técnica e a criatividade”. Os autores destacam que é fundamental que o pesquisador tenha uma consciência ética do uso da IA em suas pesquisas, sobretudo na ética acadêmica, respeitando os parâmetros colocados pela legislação brasileira vigente na sociedade. Percebe que os textos gerados pela Inteligência Artificial estão diretamente conectados a algoritmos e protótipos desenvolvidos que permitem a elaboração de pesquisas que tenham mais similaridades com resultados produzidos por humanos. As ferramentas da IA aplicam-se a massas de grandes volumes de informações, como artigos, monografias, livros e bases de dados governamentais e não governamentais.

De acordo com De Abreu Pestana Dos Santos (2023), presentemente a IA tem sido muito usada na área de ensino escolar. Segundo Figueiredo *et al.* (2023), é primordial que os professores estejam capazes de usar essas ferramentas tecnológicas, a fim de acompanharem o processo desta tecnologia junto aos alunos. É necessário que os docentes que fazem o uso dessas ferramentas em salas de aula saibam que existem algoritmos de pesquisa diante desses sistemas de IA e saibam interpretar os dados adquiridos da Inteligência Artificial (IA). Figueiredo *et al.* (2023) ressaltam ainda que a IA disponibiliza várias formas de emprego dessa tecnologia na educação, particularmente na singularização do ensino, bem como na formação dos sistemas avaliativos mais produtivos e competentes.

Por fim, apresenta-se uma pergunta de pesquisa para refletirmos: De que maneira a incorporação da inteligência artificial na investigação científica suscita dilemas éticos e regulatórios na produção do conhecimento?

Tipos de Ferramentas de Inteligência Artificial (IA)

De acordo com a UFBA (2025), existem variados tipos de ferramentas de IA, as quais são divididas em duas categorias: a primeira que utiliza a IA discriminativa e a segunda que usa a IA generativa.

A IA discriminativa serve para categorizar informações. Essa categoria analisa os dados e os organiza de acordo com a sua classe de pertinência.

Tendo como exemplos aplicações de IA discriminativa (UFBA, 2025, p. 18):

(i) Avaliação de pedidos de empréstimo. O modelo de IA analisa o histórico financeiro, hábitos de consumo e outros dados relevantes para prever a probabilidade do indivíduo pagar o empréstimo.

(ii) Desbloqueio de dispositivos com reconhecimento facial. Muitos smartphones e laptops utilizam uma tecnologia que escaneia e identifica características faciais únicas utilizadas pelo modelo de IA para permitir que apenas o dono do dispositivo possa desbloqueá-lo.

(iii) Filtragem de spam em e-mails. Serviços de e-mail utilizam IA discriminativa para organizar as mensagens recebidas. Ao analisar padrões nos e-mails, ela filtra spams e mantém a caixa de entrada limpa, garantindo que apenas mensagens importantes cheguem ao usuário.

Já a IA generativa é a categoria mais abrangente, pois não se propõe a classificar um único objeto. Ela consegue abstrair um vasto conhecimento, realizando novos conteúdos como textos, imagens e músicas. Os resultados da IA generativa são originais, em resposta às perguntas solicitadas.

A IA é usada em demais áreas do conhecimento, seja na esfera acadêmica ou por profissionais fora do ensino. Nesta categoria, orienta-se que o emprego ético, transparente e responsável de ferramentas de inteligência artificial (IA) generativa

Tendo como exemplos de aplicações de IA generativa (UFBA, 2025, p. 18-19) que são:

(i) Criação de arte. Plataformas de música utilizam IA generativa para compor músicas novas e originais. Da mesma forma, muitos artistas usam ferramentas de IA para criar obras de arte inovadoras, combinando diferentes estilos existentes, embora não haja consenso sobre essas entregas serem verdadeiramente arte ou serem legalmente protegidas, uma vez que não resultam de atividade criativa humana.

(ii) Entretenimento. Modelos de IA podem contribuir para a criação de roteiros únicos, aplicação de efeitos visuais, aprimoramento do design de som, além de gerar ideias para campanhas de marketing.

(iii) Geração de dados. A IA generativa pode criar conjuntos de dados sintéticos que imitam dados reais, colaborando para o treinamento de modelos de IA e tornando-os mais robustos, sem a necessidade de utilizar informações sensíveis ou privadas.

Por fim, a UFBA orienta que qualquer atividade realizada com base em dados da Inteligência Artificial (IA) precisa ser explicitada no texto, incluindo os prompts utilizados na elaboração da pesquisa.

É fundamental haver debates pedagógicos em sala de aula sobre o uso e a aplicação da IA, apresentando as diretrizes negativas e positivas que essas ferramentas tecnológicas podem trazer. É crucial ressaltar que essas tecnologias não podem substituir o conhecimento humano; elas servem primariamente para auxiliar, complementar ou comparar os dados fornecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, analisou-se a influência da Inteligência Artificial (IA) no âmbito da Educação Superior, investigando suas repercussões sob as

perspectivas pedagógicas, éticas e epistemológicas, bem como os desafios e benefícios emergentes no processo de ensino-aprendizagem. Ficou evidenciado que as tecnologias de IA, especialmente as ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG), possuem um potencial transformador para otimizar práticas docentes, personalizar trilhas de aprendizagem, dinamizar a produção textual e expandir o acesso a recursos educativos dinâmicos e inclusivos.

Entretanto, para além do seu caráter meramente instrumental, o estudo revelou que a apropriação dessas ferramentas suscita dilemas éticos e epistemológicos complexos no cotidiano acadêmico. Dentre as principais preocupações identificadas na literatura recente, destacam-se a dependência cognitiva dos estudantes associada ao fenômeno da “preguiça metacognitiva”, os riscos à integridade acadêmica decorrentes do plágio e da opacidade na autoria, a potencial proliferação de dados imprecisos ou alucinados e o aprofundamento das desigualdades digitais e educacionais. Reafirma-se, assim, que a IA deve ser empregada estritamente como um instrumento auxiliar e de apoio acadêmico, sem jamais substituir o discernimento crítico, a autoria genuína e a mediação pedagógica humana.

Diante desse cenário ambivalente, ressalta-se a urgência de que as Instituições de Ensino Superior (IES) construam e implementem diretrizes institucionais, regimentos e guias para o uso ético, transparente e responsável da IA. Tais políticas devem contemplar a promoção da literacia digital no currículo universitário, a capacitação docente contínua, a obrigatoriedade da declaração explícita do uso de ferramentas generativas na produção científica e o fomento a um ambiente de aprendizagem pautado pelo rigor ético e pelo pensamento crítico.

Por fim, este trabalho busca contribuir para o debate acadêmico ao propor uma reflexão sociopedagógica atualizada sobre a presença da inteligência artificial na universidade. Espera-se que as discussões aqui sistematizadas sirvam de base para investigações futuras que aprofundem o impacto da IA nas trajetórias de permanência e êxito acadêmico, assegurando que a inovação tecnológica caminhe lado a lado com a responsabilidade ética, a gestão universitária democrática e o desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M.; PORTES, L. A. F. A inteligência artificial. **Revista Tecnologia Educacional**. 2023. ISSN: 0102-5503. Disponível em: http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE_236.pdf#page=16. Acesso em: 2 dez 2025.

DE ABREU PESTANA DOS SANTOS, D. M. A. **Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios**. SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia, 5(2), 74–89. 2023. Disponível em <https://doi.org/10.36704/sciaseducotec.v5i2.7692>. Acesso em 5. Dez 2025.

FERREIRA, M.; COSTA, M. R. M.; MEIRA, Érika N. G.; FILHO, O. L. da S. Inteligência artificial na Educação Superior - avanços e dilemas na produção

acadêmica. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, 11. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1019>. Acesso em: 29 nov. 2025.

FIGUEIREDO, Leonardo de Oliveira; LOPES, Aparecida Maria Zem; VALIDÓRIO, Valéria Cristiane; MUSSIO, Simone Cristina. Desafios e impactos do uso da Inteligência Artificial na educação. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 18, n.44, set.-dez. 2023, p. 1-22.

GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro. ROSA, Rafael Vicente; AGUIAR, Camila de; RIOS, Débora Ferreira; BAIA, Flávia Janaina. Contribuições da inteligência artificial para a educação: uma entrevista com o ChatGPT. **Revista Synthesis - Faculdade de Pará de Minas – FAPAM**. 2023.

KAEBNICK, Gregory E. *et al.* Editors' statement on the responsible use of generative artificial intelligence technologies in scholarly journal publishing. **Bioethics**, v. 37, n. 9, p. 825-828, out. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bioe.13220>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bioe.13220>. Acesso em: 07 out. 2025

LEME, Alvaro. **Uso exagerado do ChatGPT para escrever pode fazer mal ao cérebro**. 2025. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/planeta-ia/uso-exagerado-do-chatgpt-para-escrever-pode-fazer-mal-ao-cerebro/>. Acesso em: 10 out. 2025.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. Inteligência Artificial para ensinar e aprender. In: ALVES, Lynn (Org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 155-168. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38646>. Acesso em: 20 de maio de 2024.

PEIXOTO, A. L. A. (2025). **Inteligência Artificial Generativa e seu Impacto na Formação e no Exercício Profissional da Psicologia**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 45 (n.spe1), 1-14. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/19823703003298224>. Acesso em: 22 set. 2025.

PERES, Frederico. A literacia em saúde no ChatGPT: explorando o potencial de uso de inteligência artificial para a elaboração de textos acadêmicos. **Ciência & Saúde Coletiva**, p. 1-23, 2023. Disponível em: < [http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-literacia-em-saude-no-chatgpt-explorando-o-potencial-de-uso-de-inteligencia-artificial-para-a-elaboracao-de-textos academicos/18759?id=18759](http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-literacia-em-saude-no-chatgpt-explorando-o-potencial-de-uso-de-inteligencia-artificial-para-a-elaboracao-de-textos-academicos/18759?id=18759)>. Acesso em: 28 nov. 2025.

PINTO, Gabriela Ribeiro Peixoto Rezende; SANTO, Eniel do Espírito. **Inquietações sobre a Inteligência Artificial na Urgência da Contemporaneidade: por uma educação crítica, dialógica e com amorosidade**. XIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2024). 2024.

RAMOS, Anátalia Saraiva Martins. **Inteligência Artificial Generativa baseada em grandes modelos de linguagem - ferramentas de uso na pesquisa acadêmica**. 2023. SciELO.

SANTO, Eniel do Espírito; SOUZA SALES, Mary Valda; CARVALHO OTTONI, André Luiz. Inteligência artificial generativa na educação superior: aportes para uma prática pedagógica crítica-reflexiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 22–40, 2025. DOI: 10.12957/riae.2024.84894. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/84894>. Acesso em: 7 dez. 2025.

SAYAD, A. Le V. **Inteligência artificial e seu impacto no desenvolvimento do pensamento crítico**. 2022. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SCERBO, Mark W. Can Artificial Intelligence Be My Coauthor? **Simulation In Healthcare: the Journal of the Society for Simulation in Healthcare**, v. 18, n. 4, p. 215-218, 25 jul. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/sih.0000000000000743>. Disponível em: https://journals.lww.com/simulationinhealthcare/fulltext/2023/08000/can_artificial_intelligence_be_my_coauthor_.1.aspx. Acesso em: 26 set. 2025.

SEMENSATO, M. R.; FRANCELINO, L. A.; MALTA, L. S. O Uso da Inteligência Artificial na Educação a Distância. **Revista Cesuca Virtual: Conhecimento Sem Fronteiras**, v. 2, p. 29-40, 2015.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. - Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO: Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Ind. bibl. ISBN: 978-65-86603-23-1 (digital).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). Biblioteca Universitária. **Guia para uso ético da inteligência artificial generativa/ Universidade do Estado de Santa Catarina**. Biblioteca Universitária; Luciana Mara Silva, Dayane Dornelles (organização e elaboração). - Florianópolis: Udesc, 2025. 30 p. il. color.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Guia para uso ético e responsável da inteligência artificial generativa na Universidade Federal da Bahia**. Salvador: UFBA, 2025. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/porta1.ufba.br/files/guia_para_uso_etico_e_responsavel_da_inteligencia_artificial_generativa_na_universidade_federal_da_bahia.pdf

ZHAKSYLYK, Alikhan *et al.* Research Integrity: where we are and where we are heading. **Journal of Korean Medical Science**, v. 38, n. 47, p. 1-11, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.3346/jkms.2023.38.e405>. Disponível em: <https://jkms.org/pdf/10.3346/jkms.2023.38.e405>. Acesso em: 29 out. 2025.



Modos de Existir na Universidade Mediada por Inteligências Artificiais: Subjetivação, Dispositivo e Formação Universitária em uma Leitura Foucaultiana

Modes of Existence in the AI-Mediated University: Subjectivation, Apparatus, and University Education from a Foucauldian Perspective

Rodrigo Barbosa Nascimento

Sonia Maria Rocha Sampaio

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Resumo: A incorporação da Inteligência Artificial Generativa (IAG) ao cotidiano universitário tem sido amplamente debatida sob perspectivas instrumentais, centradas em ganhos de eficiência, otimização de tarefas e inovação pedagógica. Este ensaio propõe um deslocamento desse enfoque ao problematizar a presença da inteligência artificial na formação universitária a partir da noção foucaultiana de subjetivação. Mais do que analisar a tecnologia como ferramenta, o texto a compreende como dispositivo que se articula a práticas, discursos e racionalidades já em funcionamento na universidade, reorganizando regimes de visibilidade, critérios de reconhecimento e modos de governo das condutas. Argumenta-se que a mediação algorítmica incide diretamente sobre práticas centrais da vida acadêmica como a escrita, a autoria e a avaliação, produzindo deslocamentos nos modos pelos quais o sujeito universitário se constitui como sujeito de experiência. Ao tornar delegável parte significativa do trabalho intelectual, a inteligência artificial não elimina o sujeito, mas reconfigura sua relação com o saber, favorecendo formas de adaptação funcional e, simultaneamente, o esvaziamento da experiência formativa enquanto processo de elaboração de si.

Palavras-chave: formação universitária; subjetivação; inteligência artificial; dispositivo; Michel Foucault.

Abstract: The incorporation of Generative Artificial Intelligence (GenAI) into everyday university life has been widely discussed from instrumental perspectives, primarily focused on efficiency gains, task optimization, and pedagogical innovation. This essay proposes a shift away from such an approach by examining the presence of artificial intelligence in higher education through the Foucauldian notion of subjectivation. Rather than treating technology merely as a tool, the article understands it as a dispositif articulated with practices, discourses, and rationalities already operating within the university, thereby reorganizing regimes of visibility, criteria of recognition, and modes of governing conduct. It argues that algorithmic mediation directly affects central practices of academic life, such as writing, authorship, and assessment, producing shifts in the ways university subjects constitute themselves as subjects of experience. By making a significant portion of intellectual work delegable, artificial intelligence does not eliminate the subject but reconfigures their relationship with knowledge, simultaneously fostering forms of functional adaptation and the erosion of the formative experience as a process of self-elaboration.

Keywords: higher education; subjectivation; artificial intelligence; dispositif; Michel Foucault.

INTRODUÇÃO

A incorporação crescente da Inteligência Artificial Generativa (IAG) ao cotidiano universitário tem sido acompanhada por um discurso que oscila entre a celebração e a apreensão. De um lado, a inteligência artificial (IA) é apresentada como solução técnica capaz de ampliar possibilidades pedagógicas, otimizar o trabalho acadêmico e responder às exigências de um mundo cada vez mais orientado pela rapidez e pela eficiência (Guimarães *et al.*, 2023). Já do outro, surgem alertas sobre riscos éticos, empobrecimento da aprendizagem e ameaça à autoria (Marques *et al.*, 2025). Ainda que esses debates sejam relevantes, eles compartilham um limite comum em que permanecem, em grande parte, presos a uma lógica instrumental, tratando a inteligência artificial como recurso externo que incide sobre práticas já dadas, sem interrogar de modo mais profundo o campo no qual essas práticas se constituem.

Nessa abordagem, o que se perde é aquilo que está em jogo na formação universitária enquanto experiência histórica, ou seja, na perspectiva da produção de sujeitos. Quando a mediação algorítmica passa a atravessar, de modo sistemático, práticas centrais da vida acadêmica como escrever, estudar, avaliar, planejar e argumentar, não se altera apenas a forma de executar tarefas. Podemos dizer, a partir dos estudos foucaultianos, que se alteram as condições pelas quais alguém se reconhece como estudante, pesquisador ou professor; alteram-se os critérios que definem o que conta como aprendizagem legítima e as formas pelas quais o sujeito se relaciona consigo mesmo no interior do processo formativo.

Sendo assim, para nós, não se trata de perguntar se a inteligência artificial melhora ou piora a educação universitária, nem de estabelecer juízos normativos sobre seu uso adequado. Dessa forma, a pergunta que orienta o presente texto é outra: que modos de existir se tornam possíveis na universidade quando o pensamento, a escrita e a organização do saber passam a ser mediados por sistemas algorítmicos? De modo correlato, que dimensões da experiência formativa tendem a se tornar dispensáveis, invisíveis ou secundárias nesse processo?

Esse deslocamento exige abandonar a imagem de um sujeito autônomo que simplesmente escolhe ferramentas conforme sua conveniência, exigindo reconhecer que a formação universitária não é um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, mas um campo atravessado por dispositivos que produzem modos específicos de subjetivação. A universidade não apenas ensina conteúdos; ela ensina formas de falar, de escrever, de organizar o tempo, de avaliar a si mesmo e aos outros, e sobretudo, de ocupar determinadas posições de sujeito dentro de regimes de verdade historicamente situados.

A obra de Michel Foucault oferece instrumentos decisivos para pensar esse processo. Ao deslocar o foco do 'sujeito' como origem para os 'processos de subjetivação', Foucault permite compreender a formação como prática que incide diretamente sobre a relação do sujeito consigo mesmo. Portanto, o sujeito não precede as práticas que o atravessam, ele emerge nelas, por meio delas e, muitas vezes, apesar delas (Foucault, 2008). Isso implica tratar a universidade como

espaço de governo das condutas, no qual saber e poder se articulam de modo indissociável.

Assim, a introdução da Inteligência Artificial Generativa (IAG) nesse espaço não ocorre de forma aleatória. Ela se inscreve em um contexto marcado pela intensificação das exigências de desempenho, pela aceleração dos tempos acadêmicos e pela crescente responsabilização individual do estudante por sua própria trajetória formativa. Nesse cenário, a IA tende a aparecer como resposta técnica a problemas estruturais, a saber: excesso de tarefas, escassez de tempo, pressão por produtividade, precarização das condições de estudo e trabalho. A promessa de eficiência, no entanto, encobre uma reorganização silenciosa das práticas formativas e dos critérios de reconhecimento do que significa aprender, pensar e produzir conhecimento.

Considerando isso, então, tratar a inteligência artificial apenas como ferramenta é insuficiente para compreender esses deslocamentos. É preciso pensá-la também como dispositivo, uma rede heterogênea de práticas, discursos, normas, saberes e tecnologias que se articulam estrategicamente para produzir determinados efeitos (Deleuze, 1990). Pensar a Inteligência Artificial Generativa (IAG) como dispositivo permite deslocar o debate da pergunta “como usar?” para a pergunta “o que se produz?”. O que se produz não são apenas textos, respostas ou sínteses, mas formas de relação com o saber e consigo mesmo.

Neste ensaio não buscamos defender uma posição tecnofóbica nem idealizar uma universidade anterior à mediação tecnológica; tampouco se pretende aderir a uma narrativa celebratória da inovação. O que se busca é sustentar brevemente uma análise crítica que torne visíveis os processos de subjetivação em jogo na universidade mediada por inteligência artificial. Essa visibilização é, ela própria, um gesto político, na medida em que desloca aquilo que costuma aparecer como natural, inevitável ou neutro.

O percurso analítico adotado se inscreve no campo do ensaio teórico, entendido como prática crítica de pensamento. A análise se apoia na leitura conceitual da obra de Michel Foucault, especialmente nas noções de subjetivação, dispositivo, governamentalidade e práticas de si, articulada a textos contemporâneos sobre formação universitária e uso de inteligências artificiais discutidos no âmbito do componente curricular Formação e Vida Universitária.

SUBJETIVAÇÃO, FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E A PRODUÇÃO DO SUJEITO

A formação universitária a partir de Michel Foucault exige, antes de qualquer coisa, suspender a imagem tranquilizadora de um sujeito que se forma por adição progressiva de saberes. Essa imagem, ainda dominante nos discursos educacionais, supõe um sujeito relativamente estável que atravessa a universidade acumulando conteúdos, competências e títulos, como se a formação fosse um processo de enriquecimento contínuo de algo que já estaria dado. A perspectiva foucaultiana

desloca radicalmente esse ponto de partida. O sujeito não é aquilo que a formação aperfeiçoa, é aquilo que a formação produz (Foucault, 2006).

Esse deslocamento não é apenas conceitual, mas metodológico. Ele implica uma obrigação de inversão da direção da análise. Assim, em vez de nos interrogar como o sujeito se desenvolve na universidade, é preciso interrogarmos quais práticas tornam possível a emergência de um sujeito reconhecível como universitário. Segundo Foucault (2004, p. 276):

[...] o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.

É dessa forma que a formação deixa de ser entendida para nós como um processo interno e passa a ser tratada como conjunto de práticas externas, históricas e institucionais que organizam modos de dizer, de fazer e de se relacionar consigo mesmo. O sujeito aparece, então, não como origem, mas como efeito de dispositivos que articulam saberes, normas, expectativas e formas de visibilidade.

Nesse ponto, a noção de subjetivação ocupa centralidade. Subjetivar não significa revelar uma interioridade autêntica, tampouco promover a autonomia plena do indivíduo. Segundo Foucault, significa produzir modos específicos de relação do sujeito consigo mesmo (Foucault, 2004). A universidade é um espaço privilegiado dessa produção, em que se ensina, de modo explícito e implícito, como se deve ler, escrever, argumentar, justificar, citar, apresentar-se. Ensina, sobretudo, como o sujeito deve se perceber enquanto aprendiz, autor e futuro profissional. Essas aprendizagens não aparecem como imposições, elas se apresentam como exigências naturais do campo acadêmico. É nesse sentido que a subjetivação se articula ao assujeitamento (Foucault, 2016). Longe de se oporem, esses processos se reforçam mutuamente. O sujeito se constitui precisamente na medida em que se vincula a normas que passam a operar como critérios internos de avaliação. O estudante aprende a medir a si mesmo, a comparar seu desempenho, a identificar suas “falhas” e a corrigi-las. Aprende, também, a atribuir a si a responsabilidade por essas falhas, mesmo quando elas decorrem de condições estruturais da vida universitária. O assujeitamento não se exerce, aqui, por coerção direta, mas por adesão progressiva a um regime de verdade.

A universidade moderna pode ser lida, assim, como tecnologia de governo. Governar, em Foucault, para além da ideia de administrar ou controlar, aparece enquanto a possibilidade de estruturar o campo de ação possível dos sujeitos (Foucault, 2010). A formação universitária governa quando define ritmos, prazos, critérios de avaliação, formas legítimas de discurso e expectativas de desempenho. Governa, sobretudo, quando incita o sujeito a governar a si mesmo segundo esses parâmetros. A figura do estudante responsável, autônomo e produtivo é inseparável desse processo.

Essa lógica de governo se intensifica à medida que a formação passa a ser pensada em termos de desempenho. O sujeito universitário é cada vez mais interpelado a demonstrar resultados, a comprovar competências, a justificar sua permanência no sistema acadêmico. Nesse contexto, a formação tende a se converter em gestão de si, entendida como gerir o tempo, gerir o esforço, gerir a produção intelectual. O sofrimento, a ansiedade e a sensação de inadequação frequentemente relatados por estudantes não podem ser compreendidos fora desse regime de exigência permanente.

Ainda assim, essa análise foucaultiana não pretende conduzir a uma visão totalizante ou determinista da formação universitária. Se o sujeito é produzido por práticas históricas, ele também pode deslocar-se nelas. Foucault (1979) insiste que não há relação de poder sem possibilidade de resistência, e que essa resistência não se situa fora das normas, mas em suas dobras. As práticas de si emergem exatamente nesse ponto, não como libertação absoluta, mas como modos singulares de relação consigo mesmo, que se constroem no interior das exigências institucionais (Foucault, 2010).

Essa tensão entre assujeitamento e subjetivação é constitutiva da experiência universitária. A mesma formação que normaliza também oferece repertórios conceituais, linguagens críticas e experiências de problematização que permitem ao sujeito interrogar as condições de sua própria constituição. O estudante não é apenas produzido pela universidade; ele pode, em certas condições, tornar-se capaz de pensar criticamente o modo como é produzido. Essa ambiguidade é central para compreender o alcance e os limites da formação universitária e é justamente nesse ponto que a introdução da Inteligência Artificial Generativa (IAG) ganha relevância analítica. Antes de qualquer juízo sobre seus efeitos pedagógicos, é preciso reconhecer que a inteligência artificial se insere em um campo já estruturado por dispositivos de subjetivação. A universidade não era um espaço neutro antes da IA, nem produzia sujeitos plenamente autônomos. A mediação algorítmica incide sobre processos já em curso, potencializando certas racionalidades e obscurecendo outras.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO DISPOSITIVO: GOVERNAMENTALIDADE, AUTORIA E NORMALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS

A inteligência artificial não ingressa na universidade como um acontecimento isolado, tampouco como simples inovação técnica destinada a facilitar práticas já existentes. Ela se insere, como já explicado anteriormente com base em Foucault (2006), em um campo historicamente constituído, atravessado por 'dispositivos de poder-saber' que organizam o que pode ser feito, dito e reconhecido como legítimo no interior da vida acadêmica. Pensá-la como dispositivo, portanto, exige deslocar o olhar do artefato tecnológico para a rede de relações na qual ele passa a operar, examinando como ela se articula às racionalidades que já governam a formação universitária.

Conforme mencionado por nós brevemente, a universidade contemporânea encontra-se fortemente marcada por uma lógica de desempenho, mensuração e aceleração. A valorização da produtividade, a compressão dos tempos formativos e a multiplicação de dispositivos avaliativos constituem o pano de fundo no qual a mediação algorítmica se torna não apenas possível, mas desejável. Nesse cenário, a inteligência artificial aparece como resposta funcional a exigências que antecedem sua chegada, a saber: responder mais rápido, produzir mais, organizar melhor, otimizar recursos. Ela não rompe com essa racionalidade; ela a aperfeiçoa, oferecendo meios técnicos para sua intensificação.

[...] tão destrutiva quanto a violência da negatividade é a violência da positividade. A psicopolítica neoliberal com a indústria da consciência destrói a alma humana, que é tudo menos uma máquina positiva. O sujeito do regime neoliberal perece com o imperativo da otimização de si, ou seja, ele morre de obrigação de produzir cada vez mais desempenho. A cura se torna assassinato (Han, 2018, p. 48).

Em continuidade, esse acoplamento não é neutro. Ao oferecer respostas imediatas, textos formalmente adequados e sínteses coerentes, a IA reorganiza as condições pelas quais determinadas práticas se tornam visíveis e valorizadas. O dispositivo não atua por interdição, mas por facilitação de tal forma a se tornar um ponto de torção e/ou tensão do raciocínio. Ao facilitar, ele normaliza. Aquilo que passa a ser facilmente produzido tende a se tornar critério implícito de avaliação. O texto claro, fluido e bem estruturado ganha centralidade não porque seja novo, mas porque agora pode ser produzido com menor custo subjetivo e temporal.

Nesse movimento, o regime de visibilidade da formação universitária se transforma. O que se torna visível é o resultado; o percurso tende a desaparecer. A escrita acadêmica, historicamente marcada por processos de elaboração, revisão e confronto com limites conceituais, passa a ser percebida como etapa intermediária, passível de delegação. O dispositivo da IA não elimina o trabalho intelectual, mas desloca seu estatuto. Aquilo que antes era condição de formação passa a ser tratado como obstáculo à eficiência.

Essa reorganização incide diretamente sobre a autoria. A autoria universitária nunca foi apenas questão de originalidade absoluta. Ou seja, ela sempre implicou responsabilidade pelo argumento, pelo percurso e pelas escolhas teóricas realizadas. Com a mediação algorítmica, essa relação se torna mais difusa. O sujeito continua assinando o texto, mas sua implicação com o processo de produção pode se tornar parcial, fragmentada ou instrumental. A autoria passa a operar menos como experiência formativa e mais como função administrativa de validação.

Esse deslocamento não deve ser lido em termos morais. Não se trata de acusar o estudante ou o professor de “uso indevido”, mas de compreender como o dispositivo reorganiza as práticas de governo de si. A inteligência artificial oferece ao sujeito universitário a possibilidade de gerir sua produção intelectual por meio da delegação estratégica. Delegar não aparece como falha, mas como competência. O sujeito aprende a conduzir sua formação de modo funcional, ajustando-se às

exigências institucionais com o auxílio da tecnologia. Aqui, o enquadramento neoliberal aparece desnudado.

Foucault (2006) mostra que o poder moderno opera sobretudo por incitação. A IA não obriga seu uso, ela o sugere, o facilita, o torna progressivamente indispensável. O estudante que não a utiliza pode se sentir em desvantagem; o docente que a ignora pode ser percebido como resistente à inovação; a instituição que não a incorpora teme perder relevância. O dispositivo funciona, assim, por comparação constante, instaurando uma lógica de autoavaliação permanente que reforça o governo das condutas sem necessidade de coerção explícita.

Essa lógica se articula diretamente à governamentalidade (Foucault, 2004). A formação universitária passa a produzir sujeitos capazes de se autogerir segundo parâmetros de eficiência, previsibilidade e desempenho. A inteligência artificial integra-se a esse processo como tecnologia que auxilia e ao mesmo tempo intensifica o governo de si. O sujeito universitário ideal torna-se aquele que sabe utilizar adequadamente os recursos disponíveis para manter-se produtivo, responsivo e ajustado às expectativas do campo acadêmico.

O problema não reside nessa capacidade em si, mas no que ela tende a substituir. Quando a formação é reduzida à gestão eficaz de tarefas, a relação do sujeito com o saber se empobrece. O pensamento deixa de ser espaço de risco e de transformação para tornar-se operação de ajuste. A IA não elimina o pensamento; ela o desloca para um lugar secundário, muitas vezes invisível, no qual sua dimensão formativa perde centralidade. Ainda assim, é preciso evitar leituras totalizantes. O dispositivo não opera de maneira homogênea nem absoluta (Deleuze, 1990). A mesma tecnologia que pode reforçar processos de normalização pode ser mobilizada de modo crítico, desde que seu uso seja explicitado e problematizado. No entanto, essa possibilidade não depende apenas da intenção individual. Ela exige condições institucionais que reconheçam a inteligência artificial como questão formativa e não apenas como recurso técnico. Afinal, ela não cria, sozinha, novos modos de governo, mas reorganiza aqueles já existentes. Ao fazê-lo, redefine o que se espera do sujeito universitário e quais práticas se tornam necessárias para seu reconhecimento. O dispositivo não substitui o indivíduo, ele reformula o tipo de sujeito que a universidade considera legítimo, deslocando continuamente o limiar entre formação como experiência e formação como desempenho.

MODOS DE EXISTIR, MODOS DE DESAPARECER: EXPERIÊNCIA FORMATIVA, AUTORIA E DELEGAÇÃO DO PENSAMENTO

Falar em “existir” e “desaparecer” no interior da vida universitária não significa opor presença e ausência, tampouco anunciar um colapso do sujeito diante da técnica. Trata-se, antes, de descrever deslocamentos sutis, porém decisivos, nas condições pelas quais o sujeito universitário se constitui como sujeito de experiência. Em uma leitura foucaultiana (Foucault, 1996; 2006), existir não é simplesmente

ocupar um lugar institucional, cumprir requisitos curriculares ou produzir evidências avaliáveis. Existir é ser produzido e se produzir como sujeito de determinadas práticas, reconhecendo-se nelas e sendo reconhecido por elas. O desaparecimento, nesse registro, não é aniquilação, mas perda de espessura experiencial, isto é, o enfraquecimento de práticas que historicamente sustentaram a formação como processo de transformação de si.

A escrita acadêmica é um ponto privilegiado para observar esse deslocamento. Ela nunca foi apenas um meio de comunicação do conhecimento, mas uma prática formativa central, na qual o sujeito se constituía na relação com o saber. Escrever implicava atravessar incertezas, sustentar a dificuldade conceitual, confrontar limites de linguagem e suportar a lentidão do pensamento em elaboração. O texto final era inseparável desse percurso. Com a mediação algorítmica, essa relação se reorganiza. O texto pode surgir com relativa autonomia em relação à experiência que tradicionalmente o produzia. O que se altera não é apenas a técnica da escrita, mas o lugar da escrita na formação. Esse deslocamento não deve ser lido como simples empobrecimento individual. Ele se inscreve em uma racionalidade formativa que já vinha privilegiando o produto em detrimento do processo. A inteligência artificial se acopla a essa racionalidade ao oferecer meios eficazes para reduzir o custo temporal e cognitivo da produção textual. A delegação do trabalho de elaboração passa a ser percebida como estratégia racional de gestão da formação. O sujeito aprende que pensar longamente, errar e refazer podem ser dispensáveis quando o que se exige é a entrega de um artefato reconhecível.

Aqui emerge uma forma específica de desaparecimento. O sujeito universitário continua existindo como agente institucional, ou seja, ele cumpre tarefas, responde a demandas, produz textos aceitáveis, mas deixa de existir enquanto sujeito atravessado pela experiência formativa do pensamento. O desaparecimento não é absoluto nem homogêneo. Ele é localizado, intermitente, variável. Manifesta-se quando certas práticas deixam de ser necessárias para o reconhecimento acadêmico. Se o percurso de elaboração não é mais exigido, ele também deixa de ser valorizado, e aquilo que não é valorizado tende a desaparecer do campo da experiência. A mediação algorítmica intensifica esse processo ao reorganizar o regime de visibilidade da formação. O que se torna visível é o resultado, que seria, portanto, o texto claro, coeso, formalmente adequado. O que se torna invisível é o trabalho, que aqui pode ser entendido como a leitura difícil, a escrita hesitante, a reescrita persistente, a dúvida conceitual. Essa invisibilização não é um efeito colateral, ela é constitutiva do dispositivo. Quando o trabalho desaparece do campo de visibilidade, ele perde também sua função simbólica. Errar, hesitar, escrever mal, consideradas práticas historicamente formativas, passam a ser percebidas como falhas a serem ocultadas.

Esse rearranjo incide diretamente sobre a relação do sujeito consigo mesmo. Se a formação universitária é também uma tecnologia de governo de si, a inteligência artificial altera as modalidades desse governo.

[...] essa cultura possui imbricamento com cuidar de Si, cuidado que consiste em um estabelecimento de práticas e condutas

que partem de um determinado conhecimento de Si para uma certa experiência da carne. Logo, temos que uma cultura de Si relaciona-se com a ideia de cultivar-se, conhecer-se, voltar-se a si para saber suas condições de existência de forma a estabelecer novas relações de Si consigo mesmo (Nascimento, Nascimento e Lima, 2021, p. 41).

O sujeito aprende a conduzir sua formação por meio da delegação: delega a formulação inicial, a organização do argumento, a síntese de leituras. Essa delegação não é total nem contínua, mas suficiente para modificar o modo como o sujeito se percebe como responsável por sua produção intelectual. A responsabilidade desloca-se do processo para o produto, da elaboração para a entrega. Não se trata de afirmar que todo uso de inteligência artificial produz necessariamente esse efeito. O ponto é outro, emerge de outra lógica, portanto, produz a indagação: o que deixa de ser necessário para que alguém seja reconhecido como estudante competente? Quando o reconhecimento institucional se dá prioritariamente pelo artefato final, a experiência subjetiva da formação pode tornar-se irrelevante do ponto de vista da validação acadêmica. O sujeito existe enquanto cumpre; desaparece enquanto elabora. Essa dissociação não é vivida, necessariamente, como perda. Ao contrário, ela pode ser experimentada como alívio, eficiência, adaptação bem-sucedida.

É precisamente aí que o dispositivo mostra sua eficácia. Ele não produz sujeitos alienados, mas sujeitos funcionais, capazes de se reconhecer naquilo que os governa. A inteligência artificial reforça uma forma de subjetivação na qual a gestão de si ocupa lugar central. O sujeito aprende a otimizar, ajustar, calibrar sua produção intelectual segundo critérios que se apresentam como evidentes. O desaparecimento da experiência não se impõe como violência; ele se realiza como adaptação. Aqui, a análise foucaultiana impede (pelo menos tenta) que esse processo seja tratado como destino inevitável. Não porque ofereça uma saída normativa, mas porque torna visíveis as condições históricas que o produzem. Se os modos de existir na universidade são historicamente constituídos, eles também são passíveis de deslocamento. Esse deslocamento não se dá fora dos dispositivos, mas em suas fissuras. Tornar visível o que foi naturalizado é, aqui, gesto crítico fundamental.

Nesse sentido, a inteligência artificial funciona como analisador privilegiado da vida universitária contemporânea. Ela não cria o problema, ela o expõe. Ao tornar explícita a possibilidade de delegar o pensamento, a IA revela uma formação que já vinha sendo esvaziada de sua dimensão experiencial. O incômodo gerado pela mediação algorítmica, desde suspeitas de autoria, inquietações sobre aprendizagem “real”, debates sobre autenticidade, não deriva apenas da tecnologia, mas do fato de ela tornar visível uma tensão latente entre formação como experiência e formação como desempenho. Falar em “modos de desaparecer”, portanto, não é anunciar o fim do sujeito universitário, mas indicar um limiar crítico, o ponto em que o sujeito deixa de ser necessário para a produção do saber que assina. Esse ponto é móvel, instável e historicamente situado. Ele não se resolve por regulamentações técnicas nem por apelos morais. Ele exige análise, problematização e, sobretudo, a recusa

de tratar a formação universitária como simples gestão de resultados, seja em um artigo entregue, em seminários de qualificação, até mesmo na tese e na dissertação enquanto avaliação final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao termo deste ensaio não significa estabilizar um juízo sobre a inteligência artificial na universidade, como se fosse possível separar com nitidez seus efeitos “positivos” e “negativos” e, a partir daí, orientar condutas. O que se tentou sustentar até aqui foi um deslocamento ou uma mera reflexão, portanto, retirar a IA do registro meramente técnico, o da ferramenta que “auxilia”, e reinscrevê-la no interior de uma rede de práticas que, há muito, organiza a formação universitária como regime de produção de sujeitos. A tecnologia, nesse ponto, não é um acréscimo neutro, ela se torna um operador que intensifica racionalidades já presentes e redistribui o modo como a universidade reconhece, valida e exige determinadas formas de existência acadêmica.

A insistência foucaultiana na historicidade do sujeito impede que o debate seja conduzido por uma nostalgia do passado universitário, como se a formação “verdadeira” fosse aquela anterior à mediação tecnológica. O sujeito universitário sempre foi produzido por dispositivos que podem ser brevemente expressos aqui como gêneros discursivos, ritos de avaliação, hierarquias epistêmicas, regimes de autoridade, formas de normalização da escrita e do pensamento. Em outras palavras, nunca houve uma formação sem técnica. O problema aparece quando um certo tipo de técnica, aqui, a mediação algorítmica, reorganiza o campo de visibilidade do processo formativo, deslocando o valor do percurso para o valor do produto e tornando a experiência de elaboração algo secundário, dispensável ou invisível. Essa invisibilização não é simples detalhe pedagógico. Ela toca o núcleo da formação enquanto transformação do sujeito.

Nesse contexto, o que a inteligência artificial introduz como possibilidade não é apenas a rapidez, mas a delegação, como já dito. A delegação, quando se torna estrutural, altera a relação do sujeito com sua própria produção de pensamento. Não se trata de declarar que delegar seja sempre empobrecedor, mas trata-se de reconhecer que a delegação, enquanto prática generalizada, reformula o modo como o sujeito se constitui como autor e como estudante. A autoria tende a se deslocar do campo da experiência para o campo da atribuição. Assina-se um texto cuja elaboração pode não ter sido atravessada por um processo formativo. Isso não é, necessariamente, fraude individual, mas a reconfiguração de um regime institucional de reconhecimento, no qual a prova da competência se concentra cada vez mais no artefato final.

Aqui a questão dos “modos de existir” retorna com mais força. O sujeito universitário continua existindo como agente funcional que produz, entrega, responde, performa, mas a existência enquanto sujeito de experiência, isto é, enquanto alguém que se forma na fricção com o limite, na demora, na incerteza e

na reescrita, tende a perder lugar. A formação se aproxima, então, de um modelo de governamentalidade no qual o sujeito é produzido como gestor de si, logo autovigilante, comparável, mensurável, permanentemente ajustável. A inteligência artificial não cria esse sujeito, ela o serve, o acelera e o torna mais provável. Então, cabe lembrar mais uma vez, o dispositivo não opera pela violência, mas pela utilidade, não pelo impedimento, mas pela incitação.

O incômodo que atravessa a universidade diante da IA, expresso com suspeitas, debates sobre autenticidade, inquietações com “aprendizagem real”, pode ser lido como sintoma de algo mais antigo: a fragilidade de uma formação que já vinha reduzindo o pensamento a desempenho, conforme descrito anteriormente. A IA torna visível que muitos dos critérios de validação acadêmica são formais e que o trabalho subjetivo do aprender nem sempre é exigido para que o resultado seja reconhecido, algo que era dissimulado anteriormente.

Se há uma tarefa crítica possível neste cenário, ela não reside em moralizar o uso, tampouco em prometer uma reconciliação harmoniosa entre humano e máquina. A tarefa é manter aberta a problematização: o que a universidade está disposta a dispensar quando a produção do texto se torna mais fácil do que a produção de si? Em que medida a formação continuará sendo espaço de transformação subjetiva e não apenas de adaptação eficiente? Essas questões não pedem resposta imediata, porque não são questões de escolha individual. Elas dizem respeito àquilo que a universidade decide reconhecer como valor formativo, ou seja, se continuará sustentando a experiência como parte constitutiva do saber ou se aceitará, silenciosamente, a substituição do percurso por seus efeitos. Em suma, a inteligência artificial não encerra o debate sobre a formação universitária, mas o desloca para um ponto mais radical. Ela obriga a universidade a se interrogar sobre o que estava naturalizado: a autoria como experiência, o pensamento como risco, o tempo como condição de elaboração.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** In: DELEUZE, Gilles. Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática de liberdade**. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264–287.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982–1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980–1981)**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; BRANDÃO, Conceição Aparecida; DAITX, Mariele Apolinário; DUTRA, Anne Frank Gomes de Arruda; LOPES, Vanessa Robbi Bubula. As mídias digitais no campo educacional: um olhar pelas aplicações do ChatGPT na educação. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. e473556, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i7.3556>.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

MARQUES, Flávio César de Siqueira; ARRUDA, Paulo Cesar Andrade; GONTIJO, André Pires; GUIMARÃES, Fábio Oliveira; DE ARAÚJO, Romes Heriberto Pires; ALVES, Camila Carolina Pedra; NEIVA, Ricardo Alves; GOMES, Marcelo Carboni; FERREIRA, Nikson Bernades Fernandes; SILVA, Eric Hans Messias. Inteligência artificial na universidade: recomendações docentes. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. e13852, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n4-019>.

NASCIMENTO, Rebeca Barbosa; NASCIMENTO, Rodrigo Barbosa; LIMA, Suelane Gonçalves Santiago. Desdobramentos discursivos da experiência da carne cristã nas matrizes de conduta corporal das mães na atualidade. **Revista Interfaces**, [S. l.], p. 39–48, 2021. Disponível em: https://revistas3.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6943.



Mulheres em Desenvolvimento - Por Que Há Poucas Mulheres em Formação nos Cursos de Jogos Digitais?

Women in Development: Why Are There So Few Women Enrolled in Digital Games Programs?

Ligia Belitardo Ogawa

Bacharel em Comunicação Social e Licenciada em Letras Estrangeiras - Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e mestranda pela Universidade Federal da Bahia (Ufba) pelo Programa em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU).

Eniel do Espírito Santo

Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) e Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU).

Resumo: Os jogos digitais deixaram de ser apenas um brinquedo para se tornarem experiências de entretenimento, aprendizagem e propagação de ideias ou quebra de paradigmas. A indústria de videogames movimenta bilhões anualmente e o domínio das tecnologias digitais resulta em poder de controle, sendo este predominantemente ocupado pela imagem do homem branco heteronormativo. A formação de profissionais para o desenvolvimento de jogos já é uma realidade em faculdades e universidades brasileiras, mas a pouca presença de mulheres em cursos superiores de jogos digitais ainda reforça os estereótipos de que a produção de tecnologias digitais ainda é prioritariamente masculinizada. Este estudo se desenvolveu em uma pesquisa bibliográfica sobre possíveis razões da pouca adesão de mulheres aos cursos superiores de jogos digitais e possíveis barreiras enfrentadas por elas em espaços universitários masculinizados. Este artigo demonstra a carência de pesquisas e a necessidade de estimular o debate e a produção de novos trabalhos sobre a reduzida participação de mulheres em cursos desta área. Foram utilizados os conceitos de Wajcman e hooks sobre feminismo, tecnofeminismo, educação, além de pesquisas desenvolvidas por especialistas na área sobre jogos digitais e diversidade, como Fontoura e Fortim.

Palavras-chave: mulheres; jogos digitais; games; formação universitária.

Abstract: Videogames have evolved from being mere toys to becoming experiences that present them as entertainment, learning tools, and the dissemination of ideas or paradigm shifts. The videogame industry generates billions annually, and dominance in digital technologies translates into power and control, a sphere predominantly occupied by the image of the heteronormative white man. Training professionals in game development is already a reality at Brazilian colleges and universities, but the low representation of women in higher education programs focused on digital games development continues to reinforce stereotypes about the production of digital technologies being predominantly male-dominated. This study was based on a literature review of possible reasons for the low enrollment of women in higher education programs in digital games development courses and potential barriers they face in male-dominated university settings. This article highlights the lack of research and the need to stimulate debate and the production of new studies on the low participation of women in programs in this field. It draws on the concepts of Wajcman and hooks regarding feminism, technofeminism, and education, as well as research conducted by experts in the field of digital games and diversity, such as Fontoura and Fortim.

Keywords: women; digital games; videogames; higher education.

INTRODUÇÃO

O futuro está sendo escrito em linhas de código. E o público feminino, apesar de ser usuário de apps, redes sociais e dispositivos digitais, não participa da produção de tecnologia. Precisamos falar sobre os desafios das mulheres na área e o que fazer para aumentar sua participação (Bruna Nicoleti, n.d.).

Mesmo com as lutas feministas em todo o mundo, a presença de mulheres no mercado de trabalho de tecnologia ainda sofre as duras consequências do machismo como principal barreira para que mulheres trabalhem em áreas de tecnologia e produzam jogos digitais. Num mundo pós-moderno, o acesso às tecnologias de informação ainda é restrito para muitas e, mesmo com o número crescente de mulheres consumidoras de jogos digitais, elas ainda representam a minoria na produção de tecnologia e na tomada de decisões em empresas ou ambientes deste mercado.

Em relação aos números de mercado de tecnologia, a indústria de jogos eletrônicos movimentou mais de US\$ 182,9 bilhões em 2022 e atingiu US\$ 201,6 bilhões no ano de 2025, superando a projeção de US\$ 196,7 bilhões para este mesmo ano, de acordo com a pesquisa divulgada pela Newzoo, a maior empresa especializada em pesquisas e análises da indústria de jogos eletrônicos. Este crescimento, conforme esta mesma pesquisa, representa o maior registrado desde a pandemia, com uma estimativa de aumento de receita anual de 7,5%.

Estes dados, também presentes na 2ª Pesquisa Nacional da Indústria de Games, divulgada pela Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Games (AbraGames), ilustram o impacto desta economia no Brasil e no mundo. Nesta mesma pesquisa, os jogos eletrônicos não são mais vistos somente como entretenimento ou brinquedos, sendo aplicados em outros campos, abrangendo os de educação, simulações industriais e até a área de saúde. Cursos de graduação em universidades públicas e privadas surgem para formar profissionais e pesquisadores aptos a desenvolver jogos digitais, atendendo à demanda deste mercado.

Para este estudo, é importante salientar que o termo indústria não se limita às grandes corporações ou empresas, mas sim a toda a cadeia produtiva, além de micro ou pequenas empresas, grupos ou desenvolvedoras/es autônomas/os, indo além da produção de hardware, mas principalmente dos softwares ou vídeo games em si.

No Brasil, o público gamer (pessoas que jogam) é majoritariamente feminino (53,2%), de acordo com a Pesquisa Game Brasil, especializada no estudo do perfil de consumo de jogos digitais no Brasil e em outros países da América Latina, em seu Trend Report do ano de 2025. Contudo, estes números não se refletem nos acessos à produção de jogos. Considerando-se o censo divulgado pela AbraGames em 2023, o número de pessoas que trabalham em desenvolvimento de jogos conta com 74,1% de homens, 1,5% de pessoas não binárias e 24,4% de mulheres. Se considerarmos as listas de aprovados do primeiro semestre do ano de 2025 para

o curso de Jogos Digitais da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) — primeiro curso na área ofertado em uma universidade pública do estado —, disponíveis no site da universidade, dos 17 aprovados em primeira e segunda chamada, somente 2 são mulheres (aproximadamente 11,7% dos candidatos aprovados), além da escassa produção científica sobre mulheres e desenvolvimento de games (Fortin, 2019, Fontoura, Amaral, Oliveira, 2018).

Deste modo, ao discutir-se sobre as identidades e subjetividades dos sujeitos e a representação de grupos minoritários, neste caso separados por gênero, apresenta-se a possibilidade de compreender as experiências de mulheres em espaços masculinizados, suscitando assim a pergunta norteadora: por que há poucas mulheres em formação nos cursos de jogos digitais?

O objetivo geral deste artigo é analisar as possíveis causas do pequeno número de mulheres nos cursos de jogos digitais. Os objetivos específicos podem ser divididos em discutir brevemente a representatividade feminina em espaços masculinizados e apresentar possíveis barreiras para o ingresso e permanência das alunas nos espaços acadêmicos majoritariamente masculinos.

No Catálogo de teses e dissertações do portal CAPES, foram encontrados 943 trabalhos sobre “jogos eletrônicos” e 1861 sobre “jogos digitais”. Neste caso, é importante observar que tanto na academia, em estudos específicos sobre o tema, quanto na indústria, jogos eletrônicos e digitais são usados de forma indistinta. Em repositórios e portais, esta diferença pode aparecer pela simples escolha dos descritores e/ou limitação para o uso de palavras-chave a serem registradas. Para os descritores “jogos eletrônicos e mulheres” são encontrados 21 resultados e para “jogos digitais e mulheres”, 30. Contudo, ao se utilizarem os descritores “mulheres desenvolvedoras”, apenas treze resultados aparecem e destes, apenas dois são especificamente sobre mulheres que trabalham em desenvolvimento de jogos eletrônicos. Fontoura, Oliveira e Amaral (2018), em seu levantamento nos repositórios dos maiores portais de eventos acadêmicos sobre games, com recorte de 2011 a 2017, encontraram apenas seis artigos sobre mulheres e desenvolvimento.

Faz-se necessário observar que desenvolvedoras podem ser empresas, grupos ou pessoas autônomas que produzem estes jogos. Por isso, na busca em portais e repositórios, é relevante o uso dos termos “mulheres desenvolvedoras”, pois, ao se utilizar apenas “desenvolvedoras”, a busca também apresentará resultados de empresas, além de descritores ligados à produção e ao desenvolvimento de outros tipos de softwares e aplicativos, ou até mesmo de pesquisas e ações sociais.

Considerando que a “representação é uma parte essencial do processo pelo qual significado é produzido e compartilhado entre membros de uma cultura” ¹(Hall, 1997, p. 15, tradução nossa), justifica-se a necessidade de pesquisar por que há um pequeno número de alunas nos cursos de Jogos Digitais e seus possíveis reflexos para estas estudantes e profissionais na produção e participação em espaços tecnológicos que ainda são majoritariamente ocupados por homens. É importante pontuar que neste artigo será considerado o recorte de gênero (independentemente

1 Representation is an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture (Hall, 1997).

da identificação de cisgeneridade ou transgeneridade) e reconhecer “que o gênero não é o único determinante da identidade feminina” (hooks, 2013, p.105).

Na primeira seção deste artigo será apresentado um breve histórico de mulheres na tecnologia como uma forma de situar o leitor e entender o contexto das mulheres e inversões de números entre indivíduos ingressantes em cursos universitários no início dos anos 70 com a criação e expansão de cursos de ciência e tecnologia pelo país, assim como a participação de mulheres na criação histórica de tecnologias digitais. Na segunda seção, possíveis respostas sobre a pequena participação de mulheres no desenvolvimento de jogos digitais; na terceira, as prováveis barreiras que as impedem de cursar graduações em jogos digitais; e, na quarta seção, as considerações finais.

Mulheres e Tecnologia, um Breve Histórico

Ao pensarmos em ciência, principalmente nas áreas de tecnologia, dificilmente pensamos em nomes femininos. Mas é importante reconhecer que muitas invenções ou inovações tecnológicas se devem às mulheres, entre algumas citadas por Júlia Marcolan, física e mestre em Ciências pela USP, em seu artigo Mulheres em ciência e tecnologia: as origens históricas da inversão de gênero (2023), estão Ada Lovelace e Grace Hopper. Ada Lovelace, matemática inglesa nascida em 1815, é reconhecida como a primeira programadora de computadores, escrevendo o primeiro algoritmo da história a ser processado por uma máquina. Sua relação com as ciências exatas começa estimulada por sua mãe, Anne Isabella Byron, matemática da nobreza, além das orientações da matemática Mary Somerville. Grace Hopper, professora de matemática universitária e Contra-Almirante estadunidense, que em 1955 desenvolveu a linguagem Flow-Matic, e a ela também é atribuído o famoso termo “bug” ainda aplicado nos dias atuais para falar de problemas ou falhas de sistemas e softwares.

Em relação aos jogos digitais, em reportagem publicada na revista Galileu, um nome de destaque é o da estadunidense Carol Shaw, que foi contratada pela Atari (empresa de videogames) após seu mestrado em Ciência da Computação e desenvolveu os jogos icônicos na indústria tais como Polo (1978), Video Checkers (1978), 3D Tic-Tac-Toe (1980) e River Raid (1982), sendo este último premiado mundialmente e considerado até os dias atuais como um sucesso de vendas. Shaw é reconhecida como a primeira mulher da história a desenvolver jogos eletrônicos. Dona Bailey, programadora estadunidense, também é citada na mesma reportagem como a primeira mulher a criar um jogo para fliperama, Centipede, em 1980. Bailey, em uma entrevista publicada em 2018 no site da Revista Galileu, afirmou que quando foi contratada pela Atari, empresa de videogames nos anos 70, a proporção era de 30 homens para uma mulher, mas que ao sair da empresa este número era de 120 homens para 1 mulher e que situações como a grande diferença no número de empregados, considerando-se o gênero, promovem a sensação de perda de identidade.

É importante dizer que neste trabalho serão considerados os números referentes a homens e mulheres, mas que de modo algum isto define gênero como

apenas uma dualidade, assim como em uma das fontes foram também encontradas poucas estatísticas sobre intersexo e pessoas não binárias, grupos que também enfrentam barreiras moldadas pelo machismo, empregados no setor. Não é objetivo deste artigo pontuar questões étnicas e raciais, considerando-se assim apenas o recorte de gênero feminino. Porém, é preciso reconhecer que mulheres não brancas, não conformes com modelos europeizados, pessoas trans ou pessoas com deficiência ainda enfrentam outras dificuldades em se estabelecer no mercado formal de trabalho além do machismo.

É preciso pontuar a insuficiência de dados oficiais de entidades públicas sobre o mercado de tecnologia e mulheres não brancas (negras e indígenas, mais especificamente) e pessoas com deficiência, o que, por si, trata-se de uma questão de invisibilização dos corpos femininos em diferentes grupos étnicos e não conformes e não pertencentes aos reconhecidos como brancos.

Através da pesquisa desenvolvida pela graduanda em Sistemas de Informação pela Escola de Artes, Comunicações e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP) (EACH-USP), Juliana Trevine, foi publicado um artigo no site da Agência de Notícias da Universidade de São Paulo que apresenta estatísticas dos anos de 2000 a 2020 sobre a baixa presença feminina nos cursos de tecnologia. Os dados apresentam algumas turmas em que não havia nenhuma mulher, constituindo-se de turmas formadas 100% por homens. A turma com maior número de alunas registrada apresenta 27,1% contra 72,9% de alunos².

Em um artigo publicado pelo portal Jornal da USP, é apontado o contraste entre turmas nos primeiros anos do curso de Ciências da Computação do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da mesma universidade. Em 1974, a primeira turma foi de 20 alunos, sendo 70% da turma composta por mulheres. Este quadro se manteve semelhante também no ano de 1978, no qual o número de mulheres era de 15 (68,15%) contra 7 homens (31,85%). Mas entre os anos 70 e 80 houve uma mudança nestes números que se reflete até hoje com os números do mesmo curso da turma de 2016 em que apenas 15% são mulheres e em 2017 passa para 13,66%.

De acordo com Inês Homem de Melo, ex-aluna e ex-professora do IME (USP) a inversão desses números lhe causa espanto, pois durante os quinze anos em que trabalhou na universidade, a maioria de mulheres nesses cursos foi sendo alterada até que não havia predominância de nenhum dos gêneros, porém a mesma não esperava que houvesse uma inversão desses números, e que estes não se aplicavam a todas as turmas das universidades e faculdades do Brasil nos anos anteriores aos anos 70. De acordo com a professora doutora Edith Ranzini, uma das quatro mulheres a integrar o projeto que construiu o primeiro computador totalmente desenvolvido e construído no Brasil, em sua turma de engenharia de 1965, dos 360 colegas de sua turma, apenas 12 eram mulheres.

O questionamento e a discussão das possíveis causas desta inversão de meados dos anos 70 para os dias de hoje se tornam relevantes para entender a

2 Dados apresentados no artigo Baixa presença feminina em cursos de formação tecnológica é realidade.

ciência hoje e promover mudanças que tragam novamente mais mulheres para as universidades em cursos associados às tecnologias digitais.

Por Que há Poucas Mulheres em Desenvolvimento de Jogos Eletrônicos?

Esta é uma pergunta que não pode ser simplesmente respondida com números, pela existência de uma série de fatores históricos, sociais e econômicos que se apresentam como entraves para o acesso de mulheres ao mercado produtivo de tecnologia e jogos eletrônicos. Faz-se necessário entender que em uma sociedade ainda marcada pelo machismo, as atribuições de tarefas e profissões são estigmatizadas pelo gênero, fazendo-se presentes desde o nascimento de uma criança com a definição de cores apropriadas para meninas e meninos. Este é um problema social que se inicia na infância ao comentar a própria definição dos brinquedos e formas de brincar imposta às crianças de acordo com o gênero atribuído e segundo a jornalista Bruna Nicolielo (s.d.)³:

Esta divisão, considerada natural por muitos, reflete estereótipos de gênero construídos historicamente, que delegam às garotas, desde cedo, tarefas e interesses relacionados à esfera do cuidado e ao âmbito privado [...] Apesar de ter sido desbancada pela ciência, ainda persiste a ideia de que razões biológicas determinam caminhos distintos de meninos e meninas. De acordo com essa percepção, a mulher teria uma habilidade "natural" para atividades que exigem atenção e afeto, mas não racionalidade, atributo considerado masculino.

Estas diferenças são reforçadas na vida escolar, em que, apesar de meninas e meninos compartilharem o mesmo espaço físico educacional, ambos ocupam distintos espaços sociais, pois o mito da educação neutra desempenha a manutenção de estereótipos do que é reconhecido e aprovado pelo homem branco, negando a existência do racismo, sexismo, etc. (hooks, 2013, p. 53). Para hooks, esta negação contribui para que vozes diferentes do homem branco não sejam ouvidas, assim, mulheres, principalmente negras ou não brancas, são diariamente silenciadas em um ambiente que não se mostra seguro para elas.

Ao se falar em discriminação dos sujeitos pelo gênero e práticas culturais e sociais que as mantêm, estudos sobre representatividade podem trazer novas reflexões e perspectivas sobre o tema, principalmente se considerarmos que além desta educação, que diferencia os sujeitos por gênero, há outras práticas e processo culturais (Silva, 2019, p.51) que incentivam estereótipos sobre feminilidade, desencorajando mulheres a se envolverem mais com ciência e tecnologia, o que futuramente se constitui em problemas de iniquidade de acesso à educação e empregabilidade (Wajcman, 2004, p. 14). Para ilustrar estas afirmações, Hall, ao mencionar um dos exemplos de Foucault sobre médicos (homens) no final do século

3 Matéria publicada no site [progra{m}aria](#), formada por designers e jornalistas com o objetivo de promover debates e contribuir para o maior acesso de meninas e mulheres no mundo da tecnologia.

XIX acerca de seu diagnóstico e tratamento de pacientes (mulheres) consideradas “loucas”, reitera a necessidade de estudar modelos de representação focando em questões mais amplas de “conhecimento e poder” (Hall, 2009, p. 42).

A partir dos anos 80 até os anos 90, que coincidem com a inversão do número de mulheres em cursos de tecnologia, houve uma propaganda massiva sobre videogames e computadores como brinquedos de meninos ou instrumentos de trabalho masculinos. Oliveira (2024) em uma reportagem publicada no portal Medium afirma que:

[...] esses primeiros computadores pessoais não eram muito mais do que brinquedos e o ponto que mais chama a atenção nessa análise é que esses brinquedos eram comercializados quase inteiramente para meninos. Com isso, a ideia de que computadores eram para o público masculino tornou-se uma narrativa predominante. Nas poucas vezes em que as mulheres apareciam nas publicidades, eram retratadas de forma sexualizada e até mesmo estereotipadas como não entendendo de tecnologia.

Através da busca realizada nos repositórios citados previamente na introdução, a exemplo do Catálogo de teses e dissertações do portal CAPES, pode-se notar um número significativo de publicações e estudos relacionados a jogos eletrônicos sobre seus usos em diferentes aplicações, produções e desenvolvimento de jogos e sistemas, comunidades de jogadores (gamers) - online ou offline, etc. Ao refinar a busca para “mulheres e jogos eletrônicos”, as publicações encontradas diminuem drasticamente e esta diminuição ainda é mais significativa para “mulheres desenvolvedoras”. Este é um fato apontado no artigo *Mulheres e Desenvolvimento de Jogos: essa conjunção já existe?* De Fontoura, Oliveira e Amaral, publicado em 2018 e que, além de buscar as publicações referentes a mulheres no desenvolvimento de jogos eletrônicos, também propõe a compreensão sobre estas pesquisas e por que estes números ainda não são expressivos na comunidade acadêmica. Ademais, neste artigo, os autores apresentam a “educação generificada” (Wajcman, 2004), já mencionada anteriormente, como um dos meios de afastamento de mulheres dos campos de trabalho relacionados à tecnologia. Conforme assinalam os autores, as grandes diferenças na indústria de jogos são “reflexo das próprias hierarquias de relações de gênero existentes nas áreas de tecnologia” (Fontoura *et al.*, 2018), intimamente relacionadas ao desenvolvimento de games.

Como citado anteriormente, apenas 24,4% da força de trabalho da indústria de games é composta por mulheres, o que se apresenta como um grande contraste com o número de consumidores que, em todo o mundo, somam mais de 46% de mulheres e, no Brasil, são 53,2%, superando números mundiais. Assim, pode-se perceber que estes números não representam crescimento significativo da empregabilidade de mulheres no setor e as barreiras para a formação de alunas também se constituem em um ciclo que afasta meninas e mulheres da possibilidade de estudar e trabalhar em áreas de tecnologias e jogos digitais, principalmente em cargos com melhores remunerações e chefia (AbraGames, 2023, TechEES, 2022).

Barreiras para a Formação de Mulheres em Cursos de Jogos Digitais

Como já dito anteriormente, a educação generificada (Wajcman, 2004), que desde a tenra infância e a escola básica separa meninos e meninas em habilidades designadas pelo gênero, apresenta-se como um dos principais fatores para mulheres não ingressarem em cursos de tecnologia, entre eles os de graduação em Jogos Digitais.

Além dos desafios para meninas que estão em idade escolar, mesmo que obtenham notas melhores que colegas do sexo masculino, ainda sentem-se mais preocupadas com as atividades que envolvam matemática, sendo menos confiantes que meninos com as mesmas notas (Nicolielo, s.d.). Esta falta de confiança afeta muitas vezes a escolha de cursos ligados a carreiras em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (abreviadas em inglês como STEM) por mulheres, pois os maiores salários nestas áreas são mais comuns nas ligadas aos cálculos e à programação, como as das engenharias, majoritariamente cursos ocupados por homens, o que mercadologicamente já se apresenta como uma desvantagem para elas (Machado, 2022).

Apesar de importantes invenções e inovações relacionadas às tecnologias de comunicação e informação terem sido obras de mulheres desde o século XIX, a produção e desenvolvimento destas tecnologias ainda são fortemente representados por homens e, mesmo com a presença de mulheres nos cursos de Tecnologia da Informação (TI) ou Análise de Sistemas, seus números de empregabilidade no setor ainda representam, em muitos países, menos da metade do número de homens empregados⁴. De acordo com publicações divulgadas em canais como sites de notícias Terra e site do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) do estado de Goiás, baseadas em dados do IBGE de 2021, apenas entre 20% e 31% da força de trabalho em tecnologia no Brasil é de mulheres, apesar de representarem 35% dos cursos superiores de ciências e tecnologia.

Em um estudo feito a partir da análise de entrevista de dezenove participantes mulheres da área de TI, Bacelar *et al.* (2021) afirmam que:

Referente aos objetivos do estudo, pode-se observar que as barreiras iniciam no período da graduação e persistem no ambiente de trabalho. Dentre as principais adversidades relatadas pelas entrevistadas, destacam-se a falta de representatividade, a falta de reconhecimento das opiniões femininas, a dificuldade de interação com os colegas de trabalho, o assédio e o preconceito.

Ao citar este estudo publicado por Bacelar *et al.*, Giovannetti, em sua dissertação, traça este mesmo paralelo sobre a baixa representatividade de mulheres em jogos digitais, principalmente como programadoras, alertando que a diminuição da presença e de lideranças femininas não é um fenômeno exclusivo

⁴ Dados publicados em sites de grande veiculação nacional como *globo.com*, *Senac Goiás*, 2022, e *site Terra*.

das áreas de STEM, mas que se mostra intensificado nestes campos (Giovannetti, 2023, p.14). Nesta mesma dissertação, a autora também enumera barreiras que vão desde à insegurança sobre aparência (vestimentas e maquiagem), pois parecer mais “feminina” (aqui considerando o estereótipo de mulher feminina como seguir padrões de moda e beleza) é visto como diferente do estereótipo das pessoas que estudam ou atuam em TI, até o julgamento técnico por colegas e superiores ao tratar de assuntos de trabalho a exemplo de sugestões ignoradas ou tratamento menos direto em assuntos técnicos com o pré-julgamento de que elas não sabiam do que se estava sendo discutido (Giovannetti, 2023, p. 23-24).

Discutir a presença de mulheres nos campos de ciência e tecnologia desde o ingresso à academia, as barreiras para formação e entrada no mercado de trabalho das áreas de STEM está além de discutir significados de feminilidade ou masculinidade, pois estes não são universais e podem variar de acordo com o tempo e espaço (Schiebinger, 2001). São estes questionamentos e discussões que podem promover mudanças sociais, “cultivar novos comportamentos e solidificar boas relações entre os sexos no interior de universidades, indústrias, governo e vida doméstica” (Schiebinger, 2001, p. 141).

Ao questionar se estas mesmas mulheres enfrentam alguma dificuldade ou se suas experiências nestes espaços são permeadas por limitações pelo simples fato de não serem “homens”, estimula-se a abertura ao debate e ao enfrentamento de questões históricas como machismo e racismo nos cursos superiores de jogos digitais. O meio profissional da indústria de jogos digitais brasileira ainda apresenta, em sua maioria, desenvolvedores homens, mesmo considerando-se o número crescente de jogadoras no país, que já superou o número de jogadores. O crescimento desta indústria também relaciona-se com a distribuição de renda na indústria, concentrando-se majoritariamente em homens cis e, por este motivo, trabalhos que estimulem o debate sobre a diferença entre números de entrada e permanência de mulheres em espaços acadêmicos masculinizados se fazem necessários.

De acordo com o relatório TechnicalEquity Experience Survey (TechEES) 2022 publicado pela organização AnitaB em seu portal AnitaB.org, dos 1708 questionários respondidos por mulheres, 92,5% sofreram algum tipo de discriminação, 86,8% sofreram assédio e 81,3% sofrem ou sofreram burnout. Em relação aos afazeres familiares, 64,7% das profissionais que são mães ou cuidadoras sofreram discriminação por suas responsabilidades familiares e maternas, número que é 6,5 vezes maior que o dos homens na mesma posição. Em relação à etnia ou raça, mulheres não brancas sofrem mais discriminação do que as mulheres brancas, o que pode ser observado pelos números: asiáticas 69%, latinas 75% e negras 87,9%, contra brancas 28,5%.

Este mesmo relatório também afirma que estudantes mulheres das áreas de STEM tendem a sofrer mais assédio sexual e discriminação por gênero, raça e etnia em seus cursos e ambientes de estágio do que mulheres formadas em locais de trabalho. Assim, estas alunas não encontram nos espaços acadêmicos um lugar seguro e têm suas vozes e presenças muitas vezes não reconhecidas. Para

elas, a universidade ainda mostra-se em muitos contextos parcial a manter uma supremacia branca, imperialista, sexista e racista, espaço em que a diversidade não se encontra com a educação como uma prática de liberdade (hooks, 2013, p.17, p.45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante reiterar que os jogos digitais atingem um grande número de pessoas e mesmo sendo utilizados em áreas como as de educação e saúde, ainda são predominantemente voltados para entretenimento (o que por si não se constitui em um problema) e considerados por muitos como “brinquedos para garotos” (Fortim; Pirro, 2019, p. 35), o que alimenta o discurso para que games “fiquem de fora de qualquer debate cultural e sociológico” (Silva, 2019, p. 52). Contudo, o videogame “não é só um brinquedo; ele carrega mensagens, imaginários e modelos perpetuados que estão em debate na contemporaneidade e que precisam e podem ser modificados” (Silva, 2019, p. 53).

Os números publicados em pesquisas citadas neste trabalho, tais como a AbraGames, PGB e TechEES, mostram como se fazem necessários políticas públicas e envolvimento de empresas privadas para promover ambientes diversos e oportunidades iguais entre homens e mulheres no mercado de tecnologia. É possível pensar na apropriação das tecnologias de desenvolvimento de jogos eletrônicos ainda como um caminho a ser seguido, mesmo que longo, pois mesmo com os esforços daquelas que ocupam espaços de produtoras e desenvolvedoras de tecnologias, não haverá mudanças no mercado de trabalho sem superar a crença da superioridade branca masculina.

Estas mudanças envolvem quebras de paradigmas sobre a divisão de papéis baseados em estereótipos de gênero que perpassam ambientes escolares, familiares e outros ambientes de socialização. Uma educação que não pré-defina o que meninos e meninas são capazes de fazer pode ser considerada como um dos passos mais importantes para mais acesso de mulheres a ambientes considerados masculinos.

A presença maior de mulheres frequentando estes espaços universitários pode contribuir para uma formação comprometida com a diversidade e crítica dos padrões e estereótipos atribuídos a cursos de tecnologia e especialmente nos cursos superiores de jogos digitais, cujas produções acadêmicas e profissionais no Brasil atingem de forma significativa mulheres como consumidoras, mas não ainda como desenvolvedoras. Espera-se que este trabalho estimule mais pesquisas e debates sobre o tema, pois quando a universidade se torna um espaço mais diverso e se estimula o pensamento crítico sobre questões de gênero, consequentemente, valorizar-se-á uma pedagogia de combate às desigualdades e um lugar seguro para provocar transformações e combater os impactos de uma sociedade machista.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Y., AGUILERA, B., BHAI, L., Brown, H., JACKSON, E., MARIANO, A., & MEANS, V. (2023). (rep.). **2022 Technical Equity Experience Survey**. Disponível em <https://anitabindiadev.wpengine.com/wp-content/uploads/2022/05/2021-TechEES.2022.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2026.

Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Games. **Pesquisa da Indústria Brasileira de Games 2023**. Disponível em https://www.abragames.org/uploads/5/6/8/0/56805537/2023_relato%C3%B3rio_final_v4.3.2_-_ptbr.pdf. Acesso em 20 de julho de 2026.

BACELAR, A. S. *et al.* Gênero e Construcionismo Social: Os Desafios das Mulheres na Tecnologia da Informação. **Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, p. 1-23, janeiro-junho, 2021 - ISSN 2237-7956. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/raimed/article/view/4364/2867>. Acesso em: 20 de julho, 2026.

BLANCO, Beatriz; GOULART, Lucas (org.). **Videogames, Diversidade e Gênero: Pesquisa Científica e Acadêmica**. Oficina Lúdica, 2019.

BATISTOTI, Vitória. 9 mulheres que são destaque na indústria dos games. **Revista digital Galileu**. 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2018/06/9-mulheres-que-sao-destaques-na-industria-dos-games.html>. Acesso em: 10 de junho de 2026.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses & Dissertações**. Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 29 de julho de 2026.

FONTOURA, Mariana Michels; DE OLIVEIRA, Leander; AMARAL, Marília A. **Mulheres e Desenvolvimento de Jogos: essa conjunção já existe?** In: WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY (WIT), 12, 2018, Natal. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. ISSN 2763-8626. DOI: <https://doi.org/10.5753/wit.2018.3392>. Acesso em: 22 de julho de 2026.

GIOVANNETTI, Victória E. G. **Elas são maioria do volume de jogadores, mas não programam: por trás da baixa representatividade das mulheres na programação de jogos digitais no Brasil**. Orientador: João Luiz Becker. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão para a Competitividade) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/dc7bfa64-d36d-4777-8e5f-72cc3cd265ba>. Acesso em: 20 de julho de 2026.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural representations and signifying practices**. 1997 Reimpressão. London, UK: Sage Publications, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2013.

MACHADO, Cecília. **Mulheres em Stem: é emblemática a baixa adesão das mulheres às carreiras de alto retorno**. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de abril de 2022, p. A24. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/e2103c20-6d1a-479c-a055-862fbb0674b9>. Acesso em: 03 de julho de 2026.

MARCOLAN, Julia. (2023). Mulheres em ciência e tecnologia: as origens históricas da inversão de gênero. **Revista Blogs Unicamp**, V.9, N.2. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/revista/2023/11/27/mulheres-em-ciencia-e-tecnologia-as-origens-historicas-da-inversao-de-genero/>. Acesso em 10 de julho de 2026.

MARIN, Isabella. **Baixa presença feminina em cursos de formação tecnológica é realidade**. Agência Universitária de Notícias da Universidade de São Paulo, 29 de agosto de 2021. Disponível em: <http://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2021/09/28/baixa-presenca-feminina-em-cursos-de-formacao-tecnologica-e-realidade/>. Acesso em: 02 de janeiro de 2026.

SENAC. **Mulheres são só 20% da força de trabalho no mercado de TI**. Senac, Goiás [S.l.]. Disponível em: <https://v1.go.senac.br/portal/noticia/9866-mulheres-sao-so-20-da-forca-de-trabalho-no-mercado-de-ti>. Acesso em: 20 de julho de 2026.

NEWZOO. **Year in review: 2025 to date**. Newzoo, 2025. Disponível em: <https://newzoo.com/articles/year-in-review-2025>. Acesso em 24 de julho de 2026.

NICOLIELO, Bruna. Programaria. **Porque o machismo cria barreiras para as mulheres na tecnologia**. Disponível em <https://www.programaria.org/especiais/mulheres-tecnologia/>. Acesso em: 21 de dezembro de 2025.

OLIVEIRA, Beatriz. Medium / She Leads Brasil. **Examinando as razões da baixa representatividade de mulheres em tecnologia**. Disponível em: <https://medium.com/sheleadsbrasil/examinando-as-raz%C3%B5es-da-baixa-representatividade-de-mulheres-em-tecnologia-0a5e573d0cad>. Acesso em: 10 de julho de 2026.

PGB (2025). **Pesquisa Game Brasil 2025**. <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/gratuitos>. Acesso em 20 de julho de 2026.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: Edusc, 2001.

WAJCMAN, Judy. **Technofeminism**. 2004. Reimpressão. Cambridge - UK: Polity Press, 2006.

UNEB lança primeira graduação tecnológica em Jogos Digitais da Bahia. **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia**. Disponível em <https://www.fapesb.ba.gov.br/uneb-lanca-primeira-graduacao-tecnologica-em-jogos-digitais-da-bahia/>. Acesso em 12 de julho de 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Processo Seletivo - 2025 - Resultado Final - 1º Semestre - Candidatos Convocados**. Disponível em <https://vestibular2025.uneb.br/>. Acesso em 20 de julho. 2026.



Educação como Prática de Liberdade e Riscos Psicossociais na Universidade Contemporânea: Uma Reflexão Crítica

Education as the Practice of Freedom and Psychosocial Risk in the Contemporary University: A Critical Reflection

Dera Carina Bastos Costa

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade IHAC/UFBA. <http://lattes.cnpq.br/2297417868985895>

Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro

Orientador e docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade IHAC/UFBA. <http://lattes.cnpq.br/3477237728445908>

Murilo Santos Botelho

Analista de Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. <http://lattes.cnpq.br/5287313387566383>

Tatiana Bomfim Garcia Vaz

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade IHAC/UFBA. <http://lattes.cnpq.br/1780775178957390>

Resumo: Este estudo analisa a tensão entre a proposta de uma “Educação como Prática de Liberdade”, sob a perspectiva da Pedagogia Engajada de bell hooks, e a realidade dos riscos psicossociais no ambiente universitário contemporâneo. Argumenta-se que a lógica neoliberal de produtividade impõe uma fragmentação do sujeito (docente e discente) que é antagônica à “prática da totalidade” defendida por hooks. O adoecimento psíquico, manifestado através do burnout, da ansiedade e da depressão, é aqui interpretado não como uma falha individual, mas como um sintoma da erosão dos espaços de liberdade e cuidado na academia. Conclui-se que a resistência passa pelo resgate da sala de aula como espaço de transgressão e pela exigência ética de instituições que sustentem o bem-estar como pré-requisito para o pensamento crítico

Palavras-chave: pedagogia engajada; riscos psicossociais; crise ética; produtivismo acadêmico; prática da liberdade.

Abstract: This study examines the tension between the proposition of ‘Education as the Practice of Freedom’, from the perspective of bell hooks’ Engaged Pedagogy, and the reality of psychosocial risks in the contemporary university environment. It contends that the neoliberal logic of productivity imposes a fragmentation of the subject (both faculty and students) that is antagonistic to the practice of wholeness advocated by hooks. Psychological distress manifested through burnout, anxiety, and depression is interpreted here not as an individual failure, but as a symptom of the erosion of spaces for freedom and care in academia. It concludes that resistance involves reclaiming the classroom as a space of transgression and the ethical demand for institutions to sustain well-being as a prerequisite for critical thinking.

Keywords: engaged pedagogy; psychosocial risks; ethical crisis; academic productivism; practice of freedom.

INTRODUÇÃO

O presente estudo de reflexão teórica tem como objetivo analisar a tensão existente entre a concepção da Educação como Prática de Liberdade e a crescente incidência de riscos psicossociais no ambiente universitário contemporâneo. Assim sendo, tem-se o seguinte exposto neste trecho introdutório para fins de contextualização dos temas abordados nesta produção científica.

A universidade contemporânea vive um conflito central. De um lado, a concepção da educação como um espaço de emancipação, reflexão crítica e construção da autonomia. De outro, consolida-se um modelo institucional orientado pela lógica neoliberal, que converte o conhecimento em mercadoria e subordina o pensamento crítico a indicadores, métricas e exigências de produtividade (Antunes, 2025; Mészáros, 2008; Silva, 2010; 2016). Nesse contexto, estudantes e docentes tornam-se o centro dessa disputa, tendo suas experiências formativas e subjetividades progressivamente moldadas por demandas contínuas de desempenho, avaliação e controle, em detrimento do aprendizado significativo e da liberdade intelectual.

Para refletir criticamente sobre esse cenário, a obra de bell hooks¹ (2013) apresenta-se não apenas como uma proposta pedagógica, mas como um posicionamento ético diante da educação contemporânea. Ao defender a educação como prática de liberdade, hooks (2013) sustenta que o ensino deve possibilitar a transformação de consciências, promover o pensamento crítico e romper com estruturas opressivas reproduzidas no espaço acadêmico.

Nessa perspectiva, a transgressão não é entendida como desordem, mas como um gesto pedagógico necessário para transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, participação ativa e construção coletiva do conhecimento, capaz de desafiar modelos educacionais tecnicistas e colonizados (hooks, 2013). Entretanto, o exercício dessa pedagogia engajada exige aquilo que hooks denomina prática da totalidade (wholeness), isto é, o reconhecimento de que ensinar e aprender envolvem a integração entre mente, corpo, emoções e experiência vivida. Em seu ideário, hooks (2013) argumenta que processos educativos que negam essa integralidade produzem sujeitos fragmentados e alienados de si mesmos.

É precisamente nesse ponto que a universidade contemporânea falha e cria ambientes que adoecem. A ascensão do produtivismo acadêmico, marcada pela centralidade das métricas quantitativas, pela precarização dos vínculos de trabalho e pela aceleração constante do tempo, impõe uma lógica de fragmentação do ser (lucatan, 2025). Nesse cenário, o docente é gradualmente afastado da paixão pelo ensinar e da dimensão ética e afetiva do encontro pedagógico, sendo obrigado

1 A opção da autora pela grafia de seu pseudônimo em letras minúsculas — bell hooks — constitui um gesto político e pedagógico de descentralização do ego. Segundo a escritora, o objetivo é deslocar a atenção da identidade individual e da “celebridade intelectual” para a substância de suas ideias e a profundidade de sua mensagem coletiva. O nome é uma homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, e a escolha tipográfica reafirma seu compromisso com uma ética que prioriza o “ser” e o “dizer” em detrimento da autoridade institucionalizada do nome próprio.

a sustentar uma performance burocrática contínua. Essa dissociação naturalizada como estratégia de sobrevivência no regime produtivista constitui a base dos riscos psicossociais que atravessam as instituições de ensino superior, como o esgotamento, a ansiedade crônica e doenças que comprometem a saúde mental, como, por exemplo, a síndrome de burnout (Brandão *et al.*, 2025; Fialho *et al.*, 2025).

A partir dessa compreensão, parte-se do pressuposto de que os riscos psicossociais que afetam docentes e estudantes não podem ser interpretados como fragilidades individuais, mas como respostas psicossomáticas a um sistema que desumaniza a docência, resultado de uma crise ética mais ampla que atravessa a universidade contemporânea (Fonseca *et al.*, 2025). O sofrimento psíquico, nesse sentido, emerge como sintoma de um modelo institucional que normaliza a exaustão, esvazia o sentido do trabalho acadêmico e inviabiliza o exercício da reflexão crítica. Ao submeter a educação à lógica da eficiência, da competitividade e do desempenho mensurável, a universidade compromete sua função formativa e nega as condições mínimas para a produção de conhecimento comprometido com a dignidade humana (Fernandes; Gomes, 2025; Hallwass; Pino, 2025).

Isto posto, o cerne deste debate não reside apenas no aumento das patologias psíquicas na academia, mas na crise ética que as sustenta. Quando o ambiente universitário prioriza métricas de desempenho sobre a dignidade humana, cria-se um mecanismo que sabotagem a possibilidade de liberdade, transformando o espaço do saber em um território de controle e exaustão (Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2021).

Diante desse cenário, sustenta-se que a resistência a esse modelo é urgente e deve assumir simultaneamente uma dimensão pedagógica e política. Inspirado pela pedagogia engajada de bell hooks (2013), defende-se aqui a necessidade de repensar a universidade como um espaço de cuidado, liberdade e construção coletiva, no qual a desaceleração, o fortalecimento dos vínculos comunitários e a redefinição dos critérios de sucesso acadêmico se tornem práticas centrais. Recuperar a ética da totalidade implica recolocar a vida em sua complexidade afetiva, intelectual e social no centro do projeto educativo, reafirmando a educação como prática de liberdade e como horizonte de transformação social (Freire, 1996; 2019).

A PRÁTICA DA TOTALIDADE VERSUS A TIRANIA DAS MÉTRICAS

O pilar central da pedagogia engajada de bell hooks (2013) é a prática da totalidade (wholeness). Na sua pesquisa, hooks (2013) desafia a herança cartesiana que ainda domina a academia ocidental, aquela que nos instrui a separar a mente do corpo e a razão da emoção, como se a excelência intelectual dependesse do silenciamento das nossas dimensões sensíveis e físicas. Ainda consoante hooks (2013), um ensino que liberta exige que docentes e discentes habitem a sala de

aula como seres integrais. No entanto, a universidade contemporânea, sob a égide do neoliberalismo, opera uma violenta fragmentação desse sujeito (Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2021).

Neste cenário, a subjetividade do docente é reduzida a um repositório de métricas. A “tirania dos editais” e a vigilância constante do currículo Lattes (ou plataformas de indexação globais) impõem um regime onde o valor do intelectual não reside mais na profundidade da sua reflexão ou na qualidade do seu compromisso pedagógico, mas na sua capacidade de gerar outputs² quantificáveis. Esta lógica impõe o que poderíamos definir como uma negação intelectual produtivista: o docente é coagido a negligenciar os limites de seu corpo, o tempo de repouso e suas demandas emocionais em favor de um ritmo incessante de publicações e obtenção de fomento (Silva, 2025).

A hipótese central desta análise postula que a cultura institucional de exaustão atua como uma força opressora que sufoca a transgressão pedagógica, comprometendo a missão social da universidade. Para compreender esse fenômeno, é preciso distinguir, com base em Gaulejac (2007), o gerenciamento, enquanto tecnologia de poder voltada à adesão do trabalhador às demandas do capital, da gestão, que opera como a ideologia legitimadora de uma abordagem instrumental e contábil das relações humanas. Em nome da eficiência e da competitividade, instaura-se um mundo paradoxal onde o avanço do conhecimento coexiste com a produção sistemática de sofrimento e insegurança (Duck; Silva, 2025).

Essa ideologia gerencialista, embora oriunda da esfera privada, coloniza o setor público e transfigura o indivíduo no “empreendedor de si mesmo”. O humano passa a ser visto como um capital que deve ser exaurido até a obsolescência, em uma lógica que destrói continuamente o que produz para alimentar a necessidade de novas produções. Nesse cenário, o sentido do laço social e a capacidade reflexiva se desintegram (Gaulejac, 2007). Como a universidade reflete as patologias da sociedade neoliberal, essa pressão por desempenho substitui a luta coletiva pela sobrevivência individual na arena da competição, convertendo o espaço do saber em um território de solidão e alienação (Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2021).

É nesse contexto de opressão que a educação como prática de liberdade encontra seu maior obstáculo. A proposta de bell hooks (2013) de transformar a sala de aula em um espaço de pertencimento e voz ativa confronta diretamente a desumanização gerencialista. No entanto, a universidade contemporânea sabota essa “ética do cuidado” ao impor uma rotina de prazos exíguos e competição meritocrática que transformam a paixão pelo saber em mero fetiche produtivo bem como em alienação laboral (Guedes; Martins; Mourão, 2025).

A fragmentação imposta pela métrica não é, portanto, uma falha de gestão de tempo, mas uma estratégia deliberada que anula a totalidade do ser e a

2 O termo outputs refere-se aqui à produção quantificável e mensurável característica do “modelo bancário” de educação. Na perspectiva de bell hooks (2013), essa lógica reduz o conhecimento a uma mercadoria e o sujeito acadêmico a um motor de performance, opondo-se à “prática da totalidade” (wholeness). Enquanto o output prioriza o produto final e a eficácia institucional, a pedagogia engajada privilegia o processo transformador, a presença e a emancipação integral dos sujeitos.

vulnerabilidade necessária ao diálogo. Dessa forma, o docente exausto e reduzido a números torna-se um burocrata do conhecimento, cuja energia é consumida pela manutenção de indicadores, restando pouco espaço para a “paixão” que hooks descreve como o motor da pedagogia libertadora. O adoecimento acadêmico manifestado no burnout é, em última instância, a prova física de que a prática da liberdade foi substituída pela produtividade a qualquer custo (Caetano; Brito, 2026).

Essa dissociação na execução do trabalho é, em si, um risco psicossocial³ de grande relevância. Quando bell hooks (2013) afirma que o professor deve estar comprometido com o seu próprio bem-estar para poder ensinar a liberdade, ela aponta para uma ética do cuidado que é diametralmente oposta à cultura do esgotamento institucionalizado. O resultado é a emergência de subjetividades fragmentadas: profissionais que “performam” uma produtividade de excelência enquanto ocultam quadros de depressão, ansiedade e síndrome de burnout (Oliveira; Rocha, 2026).

Portanto, ao desconsiderar a totalidade do ser, a universidade anula a vulnerabilidade e o diálogo, elementos que hooks (2013) considera essenciais para a transgressão. Assim sendo, a crise da saúde mental na academia é, portanto, a comprovação de que a prática da liberdade foi substituída pela prática da produtividade a qualquer custo (Duck; Silva, 2025; Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2021).

A EPIDEMIOLOGIA DO SOFRIMENTO: A EROSÃO DA COMUNIDADE E A CULTURA DA RIVALIDADE

A proliferação de diagnósticos de depressão, ansiedade e exaustão extrema no seio universitário não pode ser tratada como um conjunto de patologias isoladas ou predisposições biológicas individuais. Trata-se, em termos sociológicos e pedagógicos, de uma epidemiologia do sofrimento acadêmico, cujas raízes estão fincadas na destruição deliberada da “Comunidade de Aprendizado” (Learning Community).

Para bell hooks (2021), a comunidade é o espaço onde o cuidado mútuo e a solidariedade funcionam como pré-requisitos para a transgressão intelectual. No entanto, a universidade neoliberal substituiu a lógica da colaboração pela métrica da competitividade predatória. A perspectiva neoliberal, além de introduzir a lógica de mercado via reformas administrativas que enfatizam a concorrência, a produtividade e a meritocracia, tem sido responsável pela financeirização dos laços e por esvaziar a dimensão da política na formação dos estudantes (Coutinho *et al.*, 2025).

Esta lógica neoliberal acarreta novas configurações do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras que têm sido caracterizadas por um

3 Riscos psicossociais no trabalho são fatores do ambiente, organização e relações laborais (como carga excessiva, má liderança, assédio, falta de autonomia, prazos irreais, conflitos e desequilíbrio vida-trabalho) que podem prejudicar a saúde mental, física e social do trabalhador, causando estresse, ansiedade, burnout e afetando produtividade e bem-estar geral, sendo reconhecidos pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) como preocupações importantes de saúde ocupacional.

importante quadro de precarização do trabalho, com intensificação da jornada diária, flexibilização das relações trabalhistas, sobrecarga de trabalho, escassez de financiamento, excesso de controle institucional e sucateamento da infraestrutura (Campos; Veras; Araújo, 2020).

Dentro deste contexto, a arquitetura dos riscos psicossociais contemporâneos é alimentada pela escassez, real ou induzida, de recursos, prestígio e postos de trabalho. Quando o sucesso de um pesquisador é medido em oposição ao de seus pares (através de índices de citação, editais de fomento restritivos e rankings de produtividade), o colega deixa de ser um parceiro de diálogo para tornar-se um concorrente. Esta dinâmica corrói a confiança necessária para a pedagogia engajada. Como hooks (2013; 2020) aponta, o aprendizado profundo exige vulnerabilidade; contudo, em um ambiente de competição feroz, a vulnerabilidade é percebida como fraqueza, e a dúvida, motor da ciência, é silenciada pelo medo do julgamento ou da desqualificação.

O isolamento social, um dos fatores de risco psicossocial mais potentes, torna-se a norma. O docente, sobrecarregado por metas quantitativas, retira-se para a solidão da escrita exaustiva, negligenciando os espaços de convivência e o apoio coletivo. Essa desarticulação do sujeito é o que permite a perpetuação do sofrimento: sem comunidade, o adoecimento é vivido como uma vergonha privada, um fracasso pessoal em “dar conta” das demandas, e não como uma resposta legítima a uma organização do trabalho patogênica (Oliveira; Mendes; Nascimento, 2026).

A crise ética atinge seu ápice quando percebemos que a universidade, ao fomentar essa rivalidade, sabota sua própria missão social. Em vez de formar cidadãos comprometidos com a justiça e a liberdade à luz do que é dito em Freire (1996; 2019), o sistema produz técnicos exaustos e competitivos. A “ética do cuidado” proposta por hooks (2013) é substituída por uma “estética da performance”, onde o que importa é a visibilidade do currículo, e não a profundidade do impacto humano ou pedagógico. O sofrimento acadêmico, portanto, é a denúncia de que a comunidade foi sacrificada no altar da eficiência, transformando o campus em um espaço de risco onde o pensamento crítico luta para sobreviver à asfixia emocional.

TECENDO A RESISTÊNCIA: A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E O CUIDADO COMO ATOS RADICAIS DE INSUBORDINAÇÃO

A análise empreendida nesta reflexão revela que a universidade contemporânea habita uma contradição insustentável: ao mesmo tempo em que se reivindica herdeira do pensamento crítico, opera sob uma estrutura de produtivismo que adoce e fragmenta seus sujeitos. No entanto, o pensamento de bell hooks (2013; 2021) nos ensina que a esperança não deve ser lida como um sentimento passivo, mas como uma práxis política fundamental. Nesse sentido, a resistência aos riscos psicossociais na academia transcende meros ajustes administrativos ou terapias individuais; ela exige o resgate da educação como prática da transgressão e da reconstrução do comum.

Corroborando com esta perspectiva, os estudos de Ferreira (2024) sobre a Pedagogia Engajada no Ensino Superior sinalizam a viabilidade de se instituir espaços de acolhimento e de arte, onde comunidades de aprendizado se estruturam a partir do diálogo e da valorização da sabedoria prática. Essas comunidades, ao priorizarem potencialidades transformadoras, confrontam a lógica do esgotamento e restabelecem o compromisso com a dignidade humana.

Para que essa transformação coletiva ocorra, hooks (2013) argumenta que o ponto de partida é o compromisso com a autoatualização (self-actualization) do docente. Em um sistema que exige o sacrifício do corpo em favor da métrica, o autocuidado e a desaceleração deixam de ser escolhas privadas para se tornarem atos radicais de insubordinação. Resistir aos riscos psicossociais significa, portanto, reivindicar o direito à totalidade (wholeness): o direito de ser um intelectual que habita um corpo que sente, descansa e se vulnerabiliza.

Esse cuidado radical deve transbordar para a sala de aula, convertendo-a em um território de pertencimento e cuidado mútuo onde o bem-estar dos estudantes é tão rigoroso quanto o conteúdo acadêmico. Ao romper com os limites da formação tradicional por meio da arte, da escuta e da voz, a sala de aula torna-se o local onde a humanização e o amor propostos por hooks (2020) fundam verdadeiras comunidades educativas. A crise da saúde mental na academia encontra, assim, seu limite na insurgência do cuidado: um docente que se cuida e uma comunidade que se acolhe são a maior ameaça à prática da produtividade a qualquer custo.

RECONSTRUINDO A COMUNIDADE DE APRENDIZADO

A saída para a epidemiologia do sofrimento reside na reconstrução do “comum”. “Ensinar Comunidade” (hooks, 2021) implica romper o isolamento competitivo e estabelecer redes de solidariedade que protejam os sujeitos da asfixia produtivista. Isso exige:

Transparência Institucional: Falar abertamente sobre o sofrimento e a exaustão para retirar desses fenômenos o peso da vergonha individual.

Novas Métricas Éticas: Lutar coletivamente por formas de avaliação que reconheçam o trabalho invisível do cuidado, da orientação e da construção democrática da universidade.

A Sala de Aula como Canteiro de Utopia: Manter a sala de aula como um espaço protegido contra a lógica do mercado, onde o erro é permitido e a paixão pelo conhecimento é o único indicador de sucesso.

Concernente à abordagem em sala de aula, de acordo com a proposta de hooks, as discussões e respostas acontecem sem fazer juízo de valor sobre as respostas, incentivando novos questionamentos, incentivando os alunos a elaborarem suas próprias assertivas por meio da conversação (Ferreira, 2024).

Em suma, a dialética entre a educação libertadora e o adoecimento só será superada quando a universidade compreender que não há liberdade sem saúde

integral. A crise ética que vivemos exige a coragem de transgredir a norma do esgotamento. Que bell hooks (2013; 2020) e Paulo Freire (1996; 2019) possam ser inspiradores da vida universitária não apenas para uma produção de saberes, mas para uma produção de vida na qual o ato de ensinar volte a ser, em sua essência, um gesto de amor, esperança e profunda humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a universidade tem sido atravessada por profundas transformações decorrentes da expansão do ensino superior, da lógica gerencialista e da incorporação de princípios neoliberais à gestão acadêmica. Tais mudanças têm produzido impactos significativos sobre as condições de trabalho, de estudo e de convivência institucional, ampliando a exposição a riscos psicossociais. Esses riscos não se restringem ao indivíduo, mas decorrem de processos estruturais que afetam a organização do trabalho acadêmico, as relações de poder e os modos de produção do conhecimento.

Os riscos psicossociais são o preço que a universidade paga por trair o seu próprio ideal. Ao adotar a Pedagogia Engajada de bell hooks (2013), a comunidade acadêmica não apenas encontra ferramentas para diagnosticar a doença institucional, mas também um projeto robusto para a cura. A luta contra a precarização não é apenas pela melhoria das condições de trabalho, mas pela salvação do projeto de educação como força motriz de liberdade e transformação social. A esperança reside na coragem de fazer da sala de aula e da instituição um espaço onde a paixão e a totalidade possam florescer, superando a exaustão para garantir a perenidade do pensamento crítico.

Paralelamente, o campo da educação crítica tem denunciado a perda do sentido emancipatório da universidade, historicamente concebida como espaço de formação integral, pensamento crítico e transformação social. Nesse cenário, a obra de bell hooks (2013) se destaca por reafirmar a educação como prática de liberdade, entendida como um processo ético, político e afetivo, capaz de resistir às lógicas de dominação e desumanização. Articular os riscos psicossociais à perspectiva de hooks (2013) permite compreender o adoecimento universitário não apenas como um problema individual, mas como expressão de um modelo educacional que fragiliza vínculos, silencia subjetividades e nega o cuidado.

Por fim, a criação de espaços frequentes de diálogo aberto dentro da comunidade universitária englobando temas como neoliberalismo, adoecimento universitário e educação como prática de liberdade, bem como estudos desenvolvidos nestas temáticas, pode favorecer o resgate do papel histórico da universidade no fomento ao pensamento crítico e agente na transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2025.
- BRANDÃO, Luma Mirely de Souza *et al.* Síndrome de Burnout e qualidade de vida dos professores: uma revisão sistemática. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 855-871, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v18.n3.855-871>
- CAETANO, Thauan Zanotti; BRITO, Alexandre Vieira. Síndrome de Burnout em professores universitários: uma revisão bibliográfica. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 8, n. 7, p. 988-1019, 2026. DOI: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2026v8n7p988-1019>
- CAMPOS, Taís Cordeiro; VÉRAS, Renata Meira; ARAÚJO, Tânia Maria de. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.15193>.
- COUTINHO, L.G.; ROSE, G.; WISNIEWSKI Schaly, M.S.; OLIVEIRA, B.F.; FAGUNDES, P.C. **Universidade pública no Brasil: um campo de guerra civil?** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 36, p. 1 – 29, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0080BR>
- DRUCK, Graça; SILVA, Selma. A precarização do trabalho docente nas universidades federais. **Caderno CRH**, v. 38, p. 1 - 14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v38i0.65014>
- FERNANDES, Alex de Oliveira; GOMES, Suzana dos Santos. **Das intenções formativas do SINAES à racionalidade neoliberal da concorrência**. Educação & Sociedade, v. 46, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.282340>
- FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. Rotas Metodológicas para o Ensino Superior inspiradas nos pressupostos da Pedagogia Engajada de bell hooks. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, n. 00, p. e023061, 2024. DOI: 10.26843/ae.v17i00.1319. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1319>. Acesso em: 26 dez. 2025.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza *et al.* **Síndrome de Burnout e a precarização do trabalho docente: evidências na revisão de literatura brasileira**. ETD-Educação Temática Digital, v. 27, 2025. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v27i00.8676385>.
- FONSECA, Elson Max Fernandes da *et al.* A Saúde Mental de Estudantes e Professores no Ambiente Escolar Pós-Pandemia. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, p. 130-140, 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão**

democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

GAULEJAC, Vicent de. **Gestão como doença social. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** 3ª edição. São Paulo: Ideias e Letras. 2007.

GUEDES, Suzy Chrystine Vasques; MARTINS, Natália dos Reis; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Trabalho, educação e formação de professores sob a lógica do neoliberalismo: desafios, perspectivas e contradições. **Revista Teias**, v. 26, n. 83, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2025.84922>

HALLWASS, Lia Cristiane Lima; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **A Docência no Ensino Superior e as Novas Relações entre Educação e Mercado.** Educação & Realidade, v. 50, p. 1 – 19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236143253vs01>

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** São Paulo: Elefante, 2021.

IUCATAN, Michele Barros Souza. Educação, neoliberalismo e as (im) possibilidades do pensamento crítico. **Building the way - Revista do Curso de Letras da UEG**, v. 15, n. 2, p. 107-116, 2025.

MÉSZÁROS, István, **1930 – A educação para além do capital / István Mézáros.** Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do trabalho).

OLIVEIRA, Rafael Gustavo Lima de; ROCHA, André Sousa. Saúde mental docente, precarização do trabalho e ócio: uma revisão narrativa. **Dedica. Revista de Educação e Humanidades**, n. 24, p. 181-195, 2026.

OLIVEIRA, Genilson da Conceição; MENDES, Priscilla Pontes Bezerra; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. Entre o cansaço e a resistência: reflexões sobre a saúde mental dos (as) professores (as). **Revista Docentes**, v. 11, n. 43, p. 25-33, 2026.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** São Paulo: Autêntica. 2021.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Inter-Ação**, v.35, n.2, p. 415 – 435, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v35i2.13124>

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBPAE**, v.32, n.2, p. 509 – 526, 2016.

SILVA, Carlos Eduardo Martins da. Trabalho docente na UERJ: neoliberalismo, dedicação exclusiva e autonomia universitária (1985/2016). **Revista de Geopolítica**, v. 16, n. 5, p. 1-15, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/revgeov16n5-183>

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus por nos conceder sabedoria, força e discernimento ao longo desta jornada. Somos igualmente gratos pela coragem, perseverança e dedicação que nos impulsionaram diante dos desafios, bem como pela união, colaboração e compromisso de todos os envolvidos, fundamentais para a conclusão deste trabalho e para a concretização desta produção científica.



A Cultura de Paz no Processo de Formação Universitária: Um Caminho Possível e Necessário

The Culture of Peace in University Education: A Possible and Necessary Path

Luiza Teles Santos

Especialista em MBA em Gestão Estratégica de Pessoas. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia.

Eniel do Espírito Santo

Doutor em Educação. Professor adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor permanente no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da UFRB e no curso de mestrado/doutorado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) da Universidade Federal da Bahia.

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Doutora em Educação. Professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) da UFBA, Universidade Federal da Bahia, e do Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas da UFRB, e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da UFRB.

Resumo: Este capítulo busca refletir sobre a urgência da inserção da cultura de paz nas universidades, no processo de formação universitária. Entendendo cultura como o conjunto de padrões de comportamento, costumes e crenças de determinado grupo social, busca-se analisar como a cultura de paz, em contraposição à cultura da violência tão presente na sociedade, pode favorecer e melhorar as relações e trajetórias de estudantes, professores e comunidade acadêmica, impactando assim o meio social em que vivem. Do ponto de vista metodológico, configura-se como um ensaio crítico reflexivo, provocando e convocando outros pensamentos a dialogarem sobre o tema em pauta. Diante de uma sociedade ainda extremamente violenta, com implicações dessa violência nos espaços educacionais, e sendo a educação uma importante ferramenta de transformação individual e coletiva, conclui-se que a cultura de paz tem sido uma possibilidade para se repensar as relações e contextos acadêmicos, a fim de se tornarem mais favoráveis à propagação e exercício dos direitos humanos, da tolerância, do respeito à diversidade, da empatia e da saúde integral dos sujeitos que participam da academia, uma vez que a cultura de paz está inerentemente relacionada à prevenção e à resolução de conflitos de forma não-violenta.

Palavras-chave: cultura de paz; educação; formação universitária; afiliação.

Abstract: This chapter reflects on the urgent need to incorporate a culture of peace into higher education institutions as an essential component of university education. Understanding culture as the set of behavioral patterns, customs, and beliefs shared by a social group, it examines how a culture of peace, in contrast to the culture of violence that remains prevalent in society, can foster healthier relationships and improve the academic experiences of students, faculty members, and the broader university community, thereby generating positive social impacts. Methodologically, the study is characterized as a critical-reflective essay that encourages dialogue and promotes new perspectives on the topic. In light of the persistence of violence in contemporary society and its repercussions within educational environments, and recognizing education as a powerful instrument for individual and collective transformation, the chapter

concludes that a culture of peace offers a meaningful opportunity to rethink academic relationships and contexts. Such an approach contributes to the promotion of human rights, tolerance, respect for diversity, empathy, and the holistic well-being of individuals within the university, since a culture of peace is intrinsically linked to the prevention and nonviolent resolution of conflicts.

Keywords: culture of peace; education; higher education; university education; belonging.

INTRODUÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor da sua pele, ou de sua origem, ou de sua religião. As pessoas têm que aprender a odiar, e se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar, pois o amor ocorre com mais naturalidade no coração humano do que o seu oposto. Nelson Mandela (1994).

A frase de Nelson Mandela que está em sua autobiografia “Longa caminhada até a liberdade” e que compõe a epígrafe desse capítulo ressalta algo interessante, e que aqui trazemos mais uma vez para desenvolvermos nossa reflexão: “Ninguém nasce odiando outra pessoa por causa da cor da sua pele, ou de sua origem, ou de sua religião. As pessoas têm que aprender a odiar, e se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar, [...]” (Mandela, 2020, p. 851-852). Ninguém nasce odiando outra pessoa, seja por qual motivo for. Geralmente o ódio ocorre quando ele é aprendido e alimentado por um grupo familiar, social, educacional, religioso, entre outros. Mas da mesma forma que em nossas vidas somos ensinados a odiar algo, alguém, grupo ou nação, podemos ser ensinados a amar, como assevera o autor em sua lúcida expressão, reflexo do momento em que alcançou a tão sonhada liberdade após o período de Apartheid na África do Sul. Ainda que tenha vivido anos na prisão, o que poderia ter gerado algum sentimento de ódio ou rancor, o renomado líder sul-africano nos traz uma fala importante para pensarmos a cultura de paz no processo de formação universitária de muitos jovens e adultos que adentram as universidades públicas e privadas no Brasil.

A promoção da cultura de paz tem sido uma alternativa relevante para o enfrentamento da violência presente no indivíduo e na sociedade. E é pensando nisso que percebemos o quanto a universidade pode colaborar para a construção de uma cultura de paz e não-violência em seu espaço e externamente, uma vez que tem um papel de grande relevância no meio social, na formação do sujeito cidadão/profissional e na produção de conhecimento, de novas tecnologias e de pesquisas diversas. Assim, a atuação das universidades se reverte em mudanças na sociedade, como resultado de ações e de projetos diversos desenvolvidos ao longo de anos de atividades e pesquisas acadêmicas.

As universidades públicas do Brasil, especificamente, têm números expressivos no que tange à produção do conhecimento, ao ensino e às atividades de extensão. Em sua grande maioria, essas instituições são referência no país

pela qualidade na formação de inúmeros profissionais e pelas pesquisas que desenvolvem, assim como se firmam como lugares democráticos, autônomos e inclusivos. Mas são também um espaço que espelha o contexto social em que estão inseridas, a partir dos sujeitos que fazem dessas instituições o que elas representam enquanto ambientes educacionais.

Diante deste contexto, por mais que as universidades se configurem como um lugar que tem por base o respeito aos sujeitos e suas subjetividades diversas, conflitos e várias formas de violência podem também se apresentar no cotidiano acadêmico, nas atividades desenvolvidas e nas relações interpessoais das instituições, dentro e fora desses espaços.

Com as muitas mudanças ocorridas no meio acadêmico ao longo das últimas décadas e em virtude também de políticas públicas que favoreceram o ingresso de forma mais ampla de grupos minoritários nas universidades e promoveram alterações significativas nessas instituições (principalmente as públicas do Brasil) e na sociedade, questões antes invisibilizadas, a exemplo do racismo estrutural e o reconhecimento de saberes tradicionais, entre outras temáticas, começaram a ser vistas e/ou repensadas para atender a um público ainda mais diverso e plural.

A partir desse contexto, emerge a seguinte questão: é possível no processo de formação universitária se educar para a paz, a fim de que se favoreça a consolidação de uma cultura de paz que promova uma convivência universitária pautada no respeito, no diálogo e na cooperação, bem como contribua para o enfrentamento das diversas formas de violência no ambiente acadêmico e fora dele?

Assim, este texto busca analisar como a cultura de paz pode favorecer e melhorar as relações e trajetórias de estudantes, professores e comunidade acadêmica, refletindo assim no meio social em que vivem. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um ensaio crítico reflexivo, visando “[...] um agir propositivamente com o pensamento, de modo a provocar e convocar outros pensamentos [...]” (Casali, 2020, p. 1).

Compreendemos que estabelecer uma cultura de paz e não-violência nas universidades e viabilizar essa cultura durante o processo de formação acadêmica é contribuir para a formação de sujeitos éticos, livres de preconceitos e discriminações, comprometidos com a sociedade, capazes de gerenciar conflitos de forma pacífica e respeitosa, considerando as diferenças. Além disso, contribui para a consolidação de um espaço acadêmico de acolhimento à diversidade, mais saudável para todos e todas, com melhores relações interpessoais entre estudantes, docentes, técnicos administrativos, terceirizados e demais sujeitos que estão presentes na academia. É preciso educar para a paz, para que possamos ensinar a amar, como asseverou Mandela (2020), o que é o contrário do que vemos e presenciamos na sociedade: o aprendizado do ódio e, como consequência dele, a disseminação da violência.

Além desta introdução, o ensaio está estruturado em três seções. A primeira analisa a cultura da paz no processo de formação universitária, reconhecendo que a educação tem um papel relevante nesse processo para que mudanças positivas sejam consolidadas e a sociedade seja transformada para melhor. Em seguida, na

seção intitulada “É preciso paz para poder seguir”, destaca-se a necessidade de uma formação universitária capaz de proporcionar aos seus protagonistas a assunção do compromisso com o outro, com o meio ambiente e com a sociedade. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam as contribuições e limitações do estudo.

A CULTURA DE PAZ NO PROCESSO DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

De acordo com Jean-Marie Muller (2007, p. 11), em seu livro *O princípio da não-violência*: “As violências que marcam a atualidade têm explicações baseadas no contexto econômico e político em que ocorreram; porém, todas têm origem no que se pode chamar de “cultura da violência”.” Uma cultura da violência que se manifesta na sociedade brasileira e no mundo, em suas diversas formas e nuances, impactando negativamente a vida das pessoas e o meio social como um todo.

Muito arraigadas no Brasil, verificamos índices alarmantes de violência em todo o país. Nesse sentido, no dizer de Bingemer (2003, p. 12):

O fato é que na sociedade brasileira a violência é um fenômeno onipresente. Manifesta-se praticamente em todas as suas formas, desde a mais banal, como a agressão física, [...], até as mais insidiosas, como a segregação econômica e racial, [...].

E os espaços educacionais vêm sofrendo com a disseminação da violência. No primeiro Boletim Técnico “Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas”¹ (Brasil, 2025), publicado em 2024, verificou-se o aumento da violência nas instituições escolares nos últimos anos. Os dados analisados mostram que, em 2019, houve um aumento expressivo dos episódios de violência extrema. O padrão não é observado em 2020 devido à pandemia da Covid-19, mas é retomado posteriormente com a alta incidência de casos violentos com vítimas fatais em 2022 e 2023. Aponta o boletim que desde 2001 foram verificados 43 ataques de violência extrema nas escolas brasileiras, com 168 vítimas. Destas, 115 ficaram feridas e 53 vítimas foram a óbito. De 2001 a 2018, houve 10 ataques às escolas. Já em 2022 e 2023 foram registrados, respectivamente, 10 e 15 ataques violentos contra as escolas.

E é diante de uma violência tão presente em nossa sociedade e impactante para as instituições de ensino do país é que foi alterado o artigo 12 da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), sendo incluído os incisos IX e X, pela Lei nº 13.663 (Brasil, 2018), que trata da “promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.”

¹ O Boletim Técnico foi elaborado pelo Ministério da Educação, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com cooperação da Unesco no Brasil e dados do Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH), em acordo com o Sistema Nacional de Acompanhamento à Violência nas Escolas – Snave.

Nessa vertente, entende-se, assim, a urgência de se pensar formas para a prevenção das diversas expressões da violência no contexto educacional, estabelecendo, com isso, uma nova cultura, mais pacífica e que respeita as diferenças no ambiente escolar e nas universidades.

Nessa perspectiva, anterior a algumas leis brasileiras, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), de 13 de setembro de 1999, foi redigida e aprovada a “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz”. Na declaração, a ONU (1999, p. 2) define por Cultura de Paz o “[...] conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados [...],” entre outros pontos, no respeito à vida, aos direitos humanos e liberdades fundamentais, no fortalecimento e consolidação de princípios de justiça, democracia, solidariedade, de respeito à diversidade e ao pluralismo.

Ainda de acordo com a proposta da Declaração e do Programa da ONU, também visando um mundo melhor para se viver no século XXI, o “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência” (1999) foi escrito por um grupo de laureados com o Prêmio Nobel da Paz na celebração do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos em Paris. Nesse manifesto, foi expressa pelo grupo responsável pela sua redação a necessidade de cada indivíduo se responsabilizar por colocar em prática ações, valores e formas de conduta que promovam uma cultura de paz. Tal grupo considera que todas as pessoas podem contribuir para o objetivo proposto dentro de um contexto micro ou macro, da família, do bairro, ampliando para a cidade em que se mora, até o país, cooperando, assim, para a não-violência, para a tolerância, o incentivo ao diálogo, a reconciliação, a justiça e a solidariedade, em atitudes do dia a dia de cada sujeito.

A partir desse âmbito de discussão, Lia Diskin (2020), cofundadora da Associação Palas Athena, coordenadora do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz em 2006, e sócia-fundadora da Rede Gandhi, assevera que o conceito de paz ganha novos contornos quando há uma ampliação dos horizontes e se abandona o sentido de paz como um hiato entre guerras e ausência de confrontos. Desse modo, a palavra paz passa a ter um significado positivo e não somente em contraposição ao estado de guerra. Como afirma Salles Filho (2014, p. 181):

A ideia de “paz positiva” é relacionada ao entendimento de que a paz não é o contrário apenas da guerra, mas é o contrário de todas as formas de violência. Já a “paz negativa” seria pensar apenas em “guerras” e ignorar todas as outras formas de violência, incluindo questões individuais e sociais. Nesse caso podemos dizer que a Educação para a Paz está relacionada à ideia de “paz positiva”.

Percebemos, dessa maneira, a ideia de uma paz positiva como algo que deve ser continuamente revisitado, imprimindo nos sujeitos mudanças de pensamentos e atitudes, como verificamos acima. Afirmamos que o educar para uma cultura de paz e não-violência é imprescindível nos nossos tempos. Conforme nos traz Mota (2021, p. 98), a cultura de paz vai sendo estruturada e transformada de acordo com os desdobramentos do crescimento humano, ao se considerar que a promoção da

cultura de paz e não-violência requer e “[...] está associada à discussão de padrões, percepções, prioridades e necessidades, exigindo ações de intervenção”; ou seja, é um processo que ocorre de maneira contínua.

Sob tal enfoque, pensar a formação universitária pela via da cultura de paz torna-se extremamente relevante, uma vez que as instituições de ensino superior são lugares que formam sujeitos e atendem a públicos diversificados, e por isso também são lugares passíveis de serem cenário de conflitos e divergências que levem os sujeitos a agirem de forma violenta. hooks² (2013) reflete sobre essa questão ao discorrer sobre o multiculturalismo na sociedade e sua influência na educação e sobre os impactos na academia e no exercício docente nas universidades americanas, ao afirmar que:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta (2013, p. 45).

A cultura de paz pretende somar a essa revolução de valores apontada por hooks (2013) e que trouxe nova vida à academia. Willy Brandt (Abrams, 2011, p. 19), político social-democrata da Alemanha no pós-Guerra e ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1971, nos lembra que: “A paz, como a liberdade, não é algum estado original que existe desde sempre; nós teremos que fazê-la, no sentido mais verdadeiro da palavra”. É partindo dessa ideia de que é preciso fazer a paz que a cultura de paz surge como uma proposta para se contrapor à violência tão presente no Brasil e no mundo, em suas diversas expressões, e que também se faz presente no ambiente acadêmico.

Consideramos, assim, ser necessário pensar a cultura de paz de forma mais ampla no processo de formação universitária e não somente considerar tal cultura restrita a alguns espaços na academia ou discutida em determinados componentes curriculares, visto que, conforme Adams (2005, tradução nossa) aponta:

Uma cultura de paz é uma abordagem integral para a prevenção da violência e dos conflitos violentos, e uma alternativa à cultura da guerra e da violência baseada na educação para a paz, na promoção do desenvolvimento econômico e social sustentável, no respeito aos direitos humanos, na igualdade entre mulheres e homens, na participação democrática, na tolerância, no livre fluxo de informação e no desarmamento.

2 A autora adotou o pseudônimo em letras minúsculas para retirar o foco do ego e da autoria individual, priorizando a substância e o impacto das ideias em relação à sua própria identidade.

Com isso, verificamos que a proposta de uma cultura de paz na formação universitária requer mudança dos paradigmas que vêm regendo a sociedade e ainda promovem uma cultura de violência, cujos índices de fatos violentos são altíssimos. Assim, é preciso reimaginar os futuros da educação, como propõe o relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022). Nesse relatório, no capítulo que trata dos currículos e dos conhecimentos comuns em evolução, os autores afirmam que:

Uma nova relação deve ser estabelecida entre a educação e os conhecimentos, capacidades e valores que ela cultiva. Isso começa com o exame das capacidades e dos conhecimentos que permitem aos estudantes construir um mundo pacífico, justo e sustentável, além de realizar um mapeamento dos percursos curriculares que os ajudam a desenvolver essas capacidades (UNESCO, 2022, p. 62).

Desse modo, entendemos que o exame das capacidades e dos conhecimentos permitirá um olhar mais amplo sobre o educando e que os currículos podem ir além de matrizes de componentes curriculares ofertados. É através da proposta de um novo contrato social para a educação, que visa estabelecer medidas globais que possam reparar injustiças e transformar o mundo para melhor, uma vez que se acredita na educação como uma ferramenta imprescindível de transformação profunda da sociedade, que o relatório da UNESCO (2022) propõe também integrar conhecimento e sentimento. Além disso, é preciso que os currículos enxerguem os estudantes como seres humanos completos, com tudo que abarcam de suas histórias de vida, suas emoções, medos, inseguranças e seus sentimentos como um todo, pois “currículos que ensinam as pessoas como seres humanos completos apoiam suas interações sociais e emocionais com o mundo e as tornam mais capazes de colaborar com outras pessoas para melhorá-lo” (UNESCO, 2022, p. 65).

Em conformidade com essa visão, é dessa maneira que o aprendizado que acontece em torno da cooperação, da empatia, do gerenciamento de conflitos, do combate aos preconceitos e às discriminações e do combate a ideias que segregam é relevante em todas as sociedades que lutam contra exclusões e injustiças. Nesse sentido, “os direitos humanos e a educação para a cidadania estão profundamente ligados à educação para a paz” (UNESCO, 2022, p. 71). Ainda conforme apontado pela UNESCO (2022), junto com leis de proteção e agências de bem-estar, a educação em direitos humanos pode ajudar na construção de sociedades mais pacíficas, possibilitando, assim, que as divergências sejam resolvidas através da negociação, do diálogo e da diplomacia, e não pela violência, ainda muito naturalizada em diversos contextos e relações sociais.

Em consonância com essa ideia, ao refletirem sobre a educação para a paz e como esta pode permear a formação no ensino superior, as pesquisadoras Sanson e Drigo (2022, p. 14) afirmam:

[...] a nossa proposta é [que] a cultura da paz se efetive com a educação para a paz, no ensino superior, por meio de práticas educativas guiadas por temas pertinentes ao olhar mencionado para a cultura da paz, que possam ir além do âmbito disciplinar, bem como a inserção na matriz curricular de disciplinas específicas. Isso contribuirá para propagar, atualizar e efetivar concretamente a prática da cultura de paz com a institucionalização da educação para a paz nos cursos superiores.

Assim, é necessário pensar em práticas e ações que promovam uma cultura de paz no âmbito das universidades, de modo que a educação para a paz esteja presente em todo o processo de formação acadêmica dos discentes, assim como seja uma ideia que se viva e se propague nesses espaços educacionais entre todos aqueles que constroem e mantêm as instituições de educação superior no país. Sanson e Drigo (2022, p. 14) nos lembram que os efeitos da formação pela via da cultura de paz, seja de forma coletiva ou individual, ocorrerão “[...] quando os profissionais colocarem em prática a construção da paz em seu cotidiano, no ambiente de trabalho, familiar e social, em geral”. Assim, percebemos que além das mudanças curriculares necessárias para a construção de uma cultura de paz no processo de formação universitária, é imprescindível, para que tal cultura se estabeleça, a constante revisitação dos professores no que se refere à sua prática docente nas universidades.

Nesse sentido, hooks (2013, p. 36) assevera que:

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profundamente e plenamente.

A autora reflete sobre o seu fazer docente e o *modus operandi* de muitos professores na universidade que lecionou, afirmando que foi necessário olhar para a sua atuação em sala de aula, o modo como lecionava, a forma como lidava com os estudantes e suas demandas internas e externas, o contexto acadêmico muitas vezes opressivo, violento e excludente, para que pudesse, a partir de mudanças comportamentais e teóricas, ter uma prática docente que realmente fizesse sentido para si e transformasse a vida dos alunos que frequentavam as suas aulas. Ou seja, uma educação como prática da liberdade, “buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (hooks, 2013, p. 27).

Por conseguinte, ao se pensar nesse viver no mundo, é que verificamos o quanto a cultura de paz, atenta às demandas internas e externas dos sujeitos, que visa um mundo mais justo, nos traz ferramentas importantes para a formação dos sujeitos que adentram a universidade, que passam por ela, ou que depois formarão outros sujeitos para o mundo. Assim, Silveira e Miranda (2010, p. 316) destacam que: “Agir pela Paz é uma necessidade e precisa ser um compromisso de todas as instituições públicas e privadas de ensino no nosso país”. As autoras ainda ratificam

que é preciso que as instituições reconheçam essa necessidade e se comprometam com a promoção e a construção de espaços onde a Cultura da Paz seja pensada, viabilizada e concretizada nas mais diversas áreas do saber e da atitude humana. Se a história da humanidade foi e ainda é construída por muitos episódios de violência, e hoje reconhecemos isso, é possível construir um novo lugar mais humano, mais digno, igualitário e pacífico. E a educação tem um papel relevante nesse processo, para que mudanças positivas sejam consolidadas e a sociedade seja transformada para melhor.

É PRECISO PAZ PARA PODER SEGUIR

Sabemos que ao longo das últimas décadas, o ensino superior no Brasil passou e tem passado por muitas transformações que impactaram e ainda impactam a vida de estudantes, professores e demais profissionais que compõem o espaço acadêmico, seja ele público ou privado. No que concerne ao ensino público superior, vimos mudanças significativas acontecerem, a partir da implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007; a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2009, para a admissão de estudantes em muitas instituições públicas de ensino superior, substituindo os tradicionais vestibulares; a implantação e expansão do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), no ano de 2010; a criação de novas universidades e institutos federais em cidades do interior do país, bem como a ampliação de outras instituições.

Entre outras medidas que impactaram as universidades privadas, podemos citar a consolidação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que desde sua criação em 1999 possibilitou o ingresso de muitos jovens em situação de vulnerabilidade econômica e social, em instituições privadas de ensino superior no país; além do Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004, o qual vem ofertando bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições particulares de ensino superior. E todas essas políticas públicas promoveram maior democratização do acesso à educação superior, o que refletiu progressivamente no perfil dos estudantes universitários brasileiros, uma vez que ficou mais diversificado, heterogêneo, múltiplo.

Diante desse cenário de expansão do ensino superior, foi preciso — e ainda é — repensar o ambiente acadêmico. Foi preciso pensar sobre a recepção ao público diverso que estava adentrando as universidades, pensar a permanência desse público tão distinto em seus níveis sociais, econômicos e étnico-raciais, e repensar a trajetória desses estudantes, bem como sua formação, a fim de que as universidades pudessem atender às demandas desses discentes, firmando-se na prática como um espaço democrático e inclusivo. Isso porque, apesar dos avanços que tivemos, as universidades ainda são palcos de conflitos e violências, explícitas ou sutis, nas relações interpessoais em seus vários níveis, principalmente por terem em si pessoas com histórias e subjetividades complexas.

Naturalmente, muitos estudantes, ao adentrarem no contexto universitário, trazem consigo uma gama de sonhos e dificuldades, uma bagagem de vida que vai se confrontar com tudo o que a universidade tem e pode oferecer, seja em seus aspectos pedagógicos, administrativos ou nos relacionamentos humanos, e nem sempre esse confronto é pacífico, fácil, sem desafios ou não-violento. Assim como vimos a necessidade de se repensar os currículos e as práticas docentes, é também preciso pensar de forma mais aprofundada nos discentes e no impacto do contexto acadêmico em suas vidas, uma vez que eles são parte importante e estruturante das universidades.

A partir dessa perspectiva, ao discorrer sobre o processo de afiliação de estudantes no ensino superior no Brasil, após a reestruturação e expansão das universidades federais e outras políticas públicas, Sampaio e Santos (2015) abordam muitos desafios enfrentados pelos estudantes em suas trajetórias acadêmicas, que serão determinantes para o processo de afiliação ou não do discente, refletindo assim em sua permanência ou evasão da universidade. As autoras utilizam o conceito de afiliação, do sociólogo francês Alain Coulon (2008), que, conforme afirmam Sampaio e Santos (2015, p. 202), “constitui uma utilização da etnometodologia aos processos intelectuais, institucionais e culturais que cercam a adaptação de estudantes à educação superior e é compreendido em três tempos distintos: do estranhamento, da aprendizagem e do tempo da afiliação”. O tempo de estranhamento se dá no momento em que o estudante inicia sua trajetória acadêmica e se depara com uma nova realidade, diferente do que estava acostumado em um ambiente familiar da escola, e se vê em meio a novas demandas e exigências, num ritmo diferente e com regras que exigem desses alunos mais autonomia, comprometimento e responsabilidade.

Após esse primeiro momento, ocorre o tempo de aprendizagem, que segundo Coulon (2017, p. 1246) é “frequentemente vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades”. Os estudantes ficam entre aquilo que lhes era familiar e não existe mais, e o que ainda é incerto e eles não dominam, mas de que precisam se apropriar e de cujo conhecimento e regras precisam apoderar-se para dar continuidade aos seus estudos. Porém, vencidos esses primeiros momentos, chega o tempo da afiliação e “os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante” (Coulon, 2017, p. 1247). Eles passam a dominar de maneira espontânea e natural as regras explícitas e implícitas da atividade acadêmica, do novo mundo intelectual e profissional do qual fazem parte.

Dessa forma, a afiliação ocorre quando os discentes aprendem e colocam em prática as regras e dinâmicas que regem as relações na academia, quando eles entendem o modo de funcionamento do espaço acadêmico e se apropriam dos códigos institucionais e intelectuais necessários para ter sucesso em seu ofício de estudante, quando, enfim, adquirem habilidades necessárias para lidar com o cotidiano da vida universitária e assim obtêm êxito em seus empreendimentos. Com isso, conforme Sampaio e Santos (2015, p. 209): “Se o estudante se movimenta adequadamente frente a essas contingências intelectuais, acadêmicas, relacionais, afetivas e normativas, sua afiliação será impulsionada [...]”.

Contudo, se a afiliação não ocorre da melhor forma possível, grandes são as chances de evasão dos estudantes. Há aqueles que não conseguem chegar ao tempo da afiliação e com isso tendem ao fracasso. Coulon (2017, p. 1247) assevera ainda que uma das maiores razões para os abandonos e os fracassos dos estudantes é o fato de eles não conseguirem decifrar e incorporar os códigos necessários à afiliação no contexto universitário.

Convergentemente, diante da possibilidade do fracasso da afiliação, Sampaio e Santos (2015, p. 209) asseveram que analisar o processo de afiliação dos estudantes pode ajudar no acompanhamento pedagógico deles, além de ser importante para se propor medidas institucionais que facilitem a caminhada e permanência dos discentes na universidade.

Assim, é preciso paz para poder seguir. Mas o ambiente pacífico e acolhedor que muitos estudantes desejam encontrar ao iniciar sua trajetória na universidade não necessariamente se concretiza. Se existem dificuldades de alguns no processo de afiliação devido às novas regras e dinâmicas que precisam acompanhar e, acrescido a isso, ainda encontram um ambiente extremamente competitivo, hostil, violento, mais difícil se torna a formação do estudante na universidade.

Diante disso, na academia, considerando as múltiplas subjetividades, que se inter-relacionam e se constroem a partir de pontos de vista que se coadunam, mas também divergem entre si, torna-se relevante pensar em ações que promovam um ambiente mais acolhedor, saudável e pacífico para a saúde integral dos estudantes, para uma convivência universitária mais saudável, para que os discentes possam ter uma trajetória acadêmica sem violências, tendo assim os futuros profissionais uma formação comprometida com a ética, a cidadania, a responsabilidade social. Nesse contexto, cultura de paz e não-violência é uma alternativa para que os discentes possam ter uma formação acadêmica que valoriza o indivíduo, considera o coletivo e colabora para uma educação libertadora, crítica, responsável, transformadora.

Silveira e Miranda (2010, p. 320) afirmam, dessa maneira, que “A trajetória da Cultura de Paz dentro do ambiente universitário permite que se ampliem as discussões e que se encontrem soluções para a construção de um mundo mais saudável, mais digno e sobretudo mais humano”. Um mundo em que haja justiça social, respeito às diferenças, mais dignidade, mais humanidade.

Assim sendo, podemos concluir que uma formação voltada para a paz permite aos educadores olharem os estudantes como seres humanos completos, com todas as suas questões físicas, psicológicas, emocionais e espirituais, uma vez que a cultura de paz promove o acolhimento, o diálogo, a empatia, que estimula a cooperação, que busca tornar o espaço educacional mais pacífico e respeitoso para todos, facilitando ainda mais o processo de afiliação dos estudantes. Com isso, “devemos passar de uma visão limitada da educação para um compromisso sério com seus propósitos maiores” (UNESCO, 2022).

Para além da formação técnica, teórica, acadêmica dos diversos cursos ofertados pelo ensino superior, busca-se, com a formação pela via da cultura de paz, formar cidadãos que tenham o respeito e cuidado consigo, mas que também

assumam o compromisso com o outro, com o meio ambiente e com a sociedade, possibilitando assim o sucesso no processo de formação e afiliação universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como centros de saberes diversos e formadoras de profissionais/indivíduos em diversas áreas do conhecimento, as universidades devem buscar meios de promover uma cultura de paz que se contraponha à cultura de violência, que ora vivemos no mundo e que reflete na academia. Para que possamos ver emergir e se consolidar a cultura de paz nas universidades, é necessário que a educação seja a base da construção dessa cultura, a partir da reformulação de currículos, ou seja, uma educação que vá além do ensino conteudista.

Diante disso, verificamos que pelo papel que a universidade cumpre na sociedade de ensino, pesquisa e extensão, e de produção de conhecimento que impacta no meio social, torna-se imprescindível a inserção da cultura de paz no processo de formação universitária para que se possam viabilizar transformações sociais e individuais profundas, além da melhoria da convivência universitária.

É necessário que se estabeleçam ações e projetos nas universidades que contribuam de forma efetiva e permanente para a consolidação de uma cultura de paz e não-violência através de uma educação para paz, além de serem propostas atividades que fortaleçam tal cultura, visando a promoção dos direitos humanos, da melhoria da saúde física e mental daqueles que compõem o espaço da academia, bem como a promoção da ética e de valores como a solidariedade, o respeito, a empatia, a paz.

REFERÊNCIAS

ADAMS, David. **Definition of culture of peace**. Global Movement for a Culture of Peace, 2005. Disponível em: <https://www.culture-of-peace.info/copoj/definition.html>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. Prefácio. In: _____; CARVALHO, Gilda Maria Rocha de (org.). **Cultura da paz e prevenção da violência**. Rio de Janeiro: Centro Loyola de Fé e Cultura: Edições Loyola: Fundação Konrad Adenauer, Centro de Estudos, 2003, p. 11-13.

BRANDT, Willy. Trecho de Discurso [1971]. In: ABRAMS, Irwin (org.). **Heróis da paz: o que os ganhadores do Prêmio Nobel da Paz têm a nos dizer**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2011, p. 19.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018.** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 15 de maio de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **1º Boletim Técnico Escola que Protege: dados sobre violências nas escolas.** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/arquivos/BOLETIMdadosobreviolenciasnas escolas.pdf>. Acesso em: [inserir a data em que você consultou o documento].

CASALI, Alípio Márcio Dias. **Apresentação à seção de ensaio crítico.** e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 488, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p488>. Acesso em: 21 jul. 2026.

COULON, Alain. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jul. 2026.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

DISKIN, Lia. **Ética, cultura de paz: um desafio inadiável.** [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: https://www.palasathena.org.br/arquivos/conteudos/Etica_Cultura_de_Paz_LiaDiskin.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MANDELA, Nelson. **Longa caminhada até a liberdade.** Tradução de Paulo Roberto Maciel Santos. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

MANDELA, Nelson. **Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela.** Boston: Little, Brown and Company, 1994.

MOTA, Cristiane Bevilaqua. Cultura de paz no Brasil. **Revista Educação em Foco**, n. 13, p. 97-108, 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2026.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não-violência.** Tradução de Inês Polegato. São Paulo: Palas Athena, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz: A/RES/53/243.** [S. l.]: ONU, 1999. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Paz positiva, paz negativa e o conflito como elementos centrais na construção da educação para a paz.** In: Kelma Socorro

Alves Lopes de Matos (Org.). Cultura de paz, ética e espiritualidade IV. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 177-189. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49562>. Acesso em: 31 jul. 2026.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. **A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 1, n. 10, p. 203-214, 2015. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4571/2943>. Acesso em: 23 jul. 2026.

SANSON, Vanessa de Toledo Costa; DRIGO, Maria Ogécia. **Cultura da paz e educação para a paz**. In: Encontro De Pesquisadores Em Educação Escolar Da Universidade De Sorocaba, 1., 2022, Sorocaba. Anais do I Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba. Sorocaba: Uniso, 2022. Disponível em: <https://sistema.uniso.br/site-uniso/epes/2022/gts/cotidiano-escolar/cultura-da-paz-e-educacao-para-a-paz.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SILVEIRA, Maria de Fátima Galdino da; MIRANDA, Cristiane Valença de. **Cultura de paz na universidade: a trajetória de uma ideia**. In: PELIZZOLI, Marcelo (org.). Cultura de paz: restauração e direitos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 323-331.

UFRGS. **Promovendo a cultura de paz na UFRGS**. Organização: Divisão de Promoção da Saúde. Porto Alegre: DAS/UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/das/wp-content/uploads/2022/04/Cartilha-Cultura-de-PAZ-Versao-Final-Revisada-e-Ajustada-06.04.2022.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2026.

UNESCO. Manifesto 2000: por uma cultura de paz e não-violência. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 108-109, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71520208.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2026.

UNESCO. **Os currículos e os conhecimentos comuns em evolução**. In: _____. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022, p. 61-75. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 20 jul. 2026.

DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o ChatGPT (versão gratuita) para revisão textual de trechos do ensaio e de nota de rodapé, visando melhorar a redação. Após o uso desta ferramenta, os autores revisaram, modificaram e editaram o conteúdo em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Organizadores

Eniel do Espírito Santo

Doutor em Educação, com estágios de pós-doutorado na Universidade Federal da Bahia (2024) e na Florida Christian University (2016). É professor adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e docente permanente do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGCID), da UFRB, e do mestrado e doutorado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), da Universidade Federal da Bahia. Lidera o grupo de pesquisa Observatório de Tecnologias Educacionais e integra o Núcleo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e o grupo Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo. Pertence ao Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e integra o Grupo de Trabalho Tecnologias Educacionais da MetaRed TIC Brasil e o Conselho Científico da Associação Brasileira de Educação a Distância..

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Possui Doutorado e Mestrado em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde concluiu a graduação em Psicologia. É Professora Titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Docente Permanente do PPG Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e Docente Colaboradora do PPG em Saúde Coletiva (UFBA). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2, Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade (SAVIS-CNPq) e do Núcleo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NIEPES-CNPq). Integra a Rede Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES).

.

Índice Remissivo

A

afiliação 100, 109, 110, 111, 113
ambiente universitário 89, 90, 91, 110
ansiedade 69, 89, 91, 93

B

bem-estar 59, 89, 93, 95, 106

C

comunidade 23, 29, 58, 59, 83, 93, 94, 95, 96, 98,
100, 102
conflitos 29, 35, 93, 100, 102, 105, 106, 108
crise ética 89, 91, 94, 96
cultura 1, 7, 16, 18, 23, 24, 25, 29, 31, 40, 46, 56, 68,
72, 73, 79, 92, 93, 100, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 110, 111, 112, 113

D

democrática 1, 62, 95, 98, 105
depressão 89, 93
diversidade 4, 9, 10, 12, 15, 16, 20, 31, 45, 77, 86,
100, 102, 104, 105

E

educação 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 21, 23, 34,
35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50,
51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 76, 77,
78, 82, 83, 84, 86, 87, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98,
100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113
educação pública 1, 2, 4, 13, 14, 98

F

ferramenta 22, 48, 51, 52, 56, 58, 59, 65, 67, 74, 100, 106, 113

formação docente 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 34, 36, 37, 38, 40, 47

formação universitária 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 18, 19, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 111

G

garimpo de respostas 23, 25, 26, 30, 31, 32

I

indígenas 1, 3, 6, 19, 81

inovação 3, 4, 17, 37, 42, 47, 55, 59, 62, 65, 67, 69, 71

integração 1, 2, 4, 6, 9, 14, 15, 16, 18, 19, 36, 44, 47, 90

intelectual 4, 22, 23, 24, 30, 31, 56, 58, 65, 69, 70, 73, 90, 91, 92, 93, 95, 109

inteligência artificial 22, 23, 33, 34, 35, 37, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 113

J

jogos digitais 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87

L

liberdade 21, 48, 75, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 101, 105, 107, 112

P

pedagogia 6, 33, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98
pedagógica 1, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 46, 62, 64, 65, 90, 91, 92
políticas educacionais 1, 2, 3, 5, 7, 16, 19, 20, 45
políticas institucionais 18, 37, 38, 46
princípios éticos 37, 46
processo 6, 9, 10, 13, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 38, 43, 44, 46, 50, 52, 54, 56, 57, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 82, 92, 96, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111
processos 2, 3, 5, 6, 12, 13, 16, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 53, 54, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 90, 96, 109
produção científica 30, 38, 62, 79, 90, 99
produtividade 58, 67, 70, 89, 90, 93, 94, 95
produtivismo 58, 89, 90, 94
professores 1, 2, 4, 7, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 41, 43, 44, 47, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 97, 98, 100, 102, 107, 108
psicossociais 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96

Q

quilombolas 1, 3, 4, 6, 9, 19

S

sociedade 31, 37, 38, 40, 42, 46, 47, 56, 59, 60, 68, 82, 86, 92, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 111
subjetivação 29, 65, 66, 67, 68, 69, 73

T

tecnologias digitais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 36, 37, 46, 55, 77, 80, 82
tolerância 100, 104, 105

V

violência 70, 73, 75, 100, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 108, 110, 111, 112, 113



AYA EDITORA
2026

