

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA
CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL

RAFAEL PINTO GARCIA

**O ATUAL REGIME DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA:** UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CÂMPUS
GAROPABA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC

FLORIANÓPOLIS
2026

Rafael Pinto Garcia

O atual Regime de Informação e a Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no Ensino Médio Integrado no Câmpus Garopaba do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliane Juraski Camillo

Florianópolis

2026

Ficha de Identificação da Obra
Sistemas de Bibliotecas Integradas do IFSC – Campus Florianópolis

Elaborada pela Bibliotecária XXX – CRB XXX

G 216a Garcia, Rafael.

O atual Regime de Informação e a Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no Ensino Médio Integrado no Câmpus Garopaba do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC / Rafael Garcia. - Florianópolis, 2026.

208p.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência.
Inclui Referências.

Orientadora: Dra. Eliane Juraski Camillo

1. Ensino. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Regime de informação.
4. Desinformação. I. Juraski Camillo, Dra. Eliane. II. Instituto Federal de Santa Catarina.
III. O atual Regime de Informação e a Educação Profissional e Tecnológica.

Rafael Pinto Garcia

O atual Regime de Informação e a Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no Ensino Médio Integrado no Câmpus Garopaba do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliane Juraski Camillo.

Aprovada em 15 de setembro de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ELIANE JURASKI CAMILLO
Data: 24/09/2026 08:13:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Eliane Juraski Camillo
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 ROBERTA PASQUALLI
Data: 30/09/2026 18:19:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Roberta Pasqualli
Instituto Federal de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 ILANE FERREIRA CAVALCANTE
Data: 24/09/2026 08:41:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Rafael Pinto Garcia

A desinformação e os seus aspectos sociotécnicos

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Florianópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 15 de setembro de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE JURASKI CAMILLO**
Data: 24/09/2026 08:14:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Eliane Juraski Camillo
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTA PASQUALLI**
Data: 30/09/2026 18:20:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Roberta Pasqualli
Instituto Federal de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **ILANE FERREIRA CAVALCANTE**
Data: 24/09/2026 08:42:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pela oportunidade e pelos aprendizados ao longo deste período. À minha orientadora, Prof^a. Dra. Eliane Juraski Camillo, pela atenção e colaboração. Aos colegas do Programa de Pós-Graduação (PPG), pelo convívio e pelo apoio recebido. Ao amigo e professor Alex Mulattieri Suarez Orozco (Alex_TrO) e ao amigo e artista Thiago Heinemann Rodeghiero (Ardrak), pelo auxílio. E principalmente, à minha companheira, Karol, por todo o incentivo, do início ao fim.

“O controle das escolhas/

Por trás da propaganda/

Desinformação/

Para direccionar a sua raiva/

Guerra por território.”

(Sepultura, 1993, tradução própria,
adaptada).

RESUMO

A sociedade contemporânea enfrenta desafios significativos relacionados ao uso consciente das tecnologias em rede, especialmente no contexto educacional. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender como os/as alunos/as do ensino médio integrado do IFSC – Câmpus Garopaba percebem e lidam com o atual regime de informação. O objetivo central consiste em analisar o grau de consciência crítica dos/as estudantes acerca do regime de informação vigente e suas implicações para a formação e o exercício da cidadania. A pesquisa se desenvolve no âmbito da Linha 2 – Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT e do Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. O instrumento de produção de dados consistiu em um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos/as estudantes do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSC – Câmpus Garopaba, além da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) correspondentes. Como produto educacional, foi desenvolvido uma sequência didática, categorizada como PTT1 – Material didático/instrucional, que aborda a desinformação no contexto do regime de informação. Esta investigação se torna relevante diante da necessidade de capacitar os/as jovens para entenderem os modernos mecanismos de produção, circulação e controle da informação, permitindo que analisem os riscos relativos à privacidade e à autonomia, dessa forma aprimorando as suas competências para a participação democrática. Esta dissertação e o seu produto educacional visam contribuir, modestamente, para o aperfeiçoamento do ensino médio integrado numa perspectiva *omnilateral*.

Palavras-chave: ensino; educação profissional e tecnológica; regime de informação; desinformação.

ABSTRACT

Contemporary society faces significant challenges related to the conscious use of networked technologies, especially in the educational context. In this sense, this research seeks to understand how students enrolled in integrated secondary education at IFSC – Garopaba *Campus* perceive and deal with the current information regime. The main objective is to analyze the level of critical awareness among students regarding the prevailing information regime and its implications for education and the exercise of citizenship. The research is developed within Line 2 – Organization and Memory of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education (EPT) and Macroproject 5: Organization of the integrated *curriculum* in EPT. The adopted methodology is characterized as exploratory research with a qualitative approach. The data collection instrument consisted of a structured questionnaire with open and closed-ended questions, applied to students from the Technical Program in Administration Integrated with High School and Technical Program in Informatics Integrated with High School at IFSC – Garopaba *Campus*, in addition to the analysis of the corresponding Course Pedagogical Projects (PPCs). As an educational product, a didactic sequence was developed, categorized as PTT1 – didactic/instructional material, addressing disinformation within the context of the information regime. This investigation becomes relevant given the need to enable young people to understand modern mechanisms of production, circulation, and control of information, allowing them to analyze risks related to privacy and autonomy, thereby enhancing their competencies for democratic participation. This dissertation and its educational product aim to contribute, modestly, to the improvement of integrated secondary education from an *omnilateral* perspective.

Keywords: education; professional and technological education; information regime; disinformation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Metodologia de Pesquisa	51
Figura 2 – <i>Warm News</i> (Notícias Quentes)	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Canais de informação utilizados pelos/as jovens na Internet	87
Gráfico 2 – Como os participantes utilizam a Internet	91
Gráfico 3 – As redes sociais mais utilizadas pelos participantes atualmente	93
Gráfico 4 – Avaliação dos efeitos na autoestima dos participantes	98
Gráfico 5 – Exposição a conteúdo impróprio ou violento na Internet	99
Gráfico 6 – O discurso de ódio na Internet e a violência física	100
Gráfico 7 – O acesso à Internet e a propensão à ansiedade ou à depressão	101
Gráfico 8 – O conhecimento prévio sobre o regime de informação	102
Gráfico 9 – O conhecimento prévio sobre filtros de bolha	105
Gráfico 10 – O conhecimento prévio sobre <i>Deepfake</i>	110
Gráfico 11 – A gravidade das <i>Fake News</i> e <i>Deepfakes</i>	113
Gráfico 12 – Os negacionismos, histórico e científico	114
Gráfico 13 – A regulação das redes	117
Gráfico 14 – Os Termos de Uso	118
Gráfico 15 – Os Termos de Uso e as leis	120
Gráfico 16 – Regulação das redes e a liberdade de expressão	122
Gráfico 17 – A Internet como espaço político	123
Gráfico 18 – O conhecimento sobre as leis para a Internet	124
Gráfico 19 – O sentimento de vigilância	127
Gráfico 20 – Conhecimento sobre os <i>cookies</i> de navegação	131
Gráfico 21 – A impressão de vigilância	134
Gráfico 22 – Ideias sobre a “premonição” das <i>Big Techs</i>	136
Gráfico 23 – Tecnologias de escuta ativa	137
Gráfico 24 – Sobre geolocalização	140
Gráfico 25 – Sobre metadados	142
Gráfico 26 – Sobre os riscos on-line	145
Gráfico 27 – Sobre as inteligências artificiais e as informações on-line	151

Gráfico 28 – Conteúdos produzidos por humanos ou gerados por IAs?	152
Gráfico 29 – Você já recebeu formação sobre esse tema de pesquisa?	155
Gráfico 30 – Você acredita no valor formativo dessa temática de pesquisa?	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Prática social final do conteúdo (Gasparin, 2013)	60
Quadro 2 – Os mecanismos dos filtros de bolhas	64
Quadro 3 – Alguns dos principais livros relacionados a desinformação	67
Quadro 4 – Distribuição etária dos/as participantes da pesquisa	81
Quadro 5 – Identidade de gênero (Autodeclaração)	82
Quadro 6 – Cor ou Raça/Etnia (De acordo com o IBGE)	83
Quadro 7 – Renda familiar aproximada (Salário mínimo 2025: R\$ 1.518,00)	84
Quadro 8 – Curso técnico integrado e turma	85
Quadro 9 – Tempo diário de acesso (Tempo aproximado)	90
Quadro 10 – Categorização das respostas à pergunta 18	96
Quadro 11 – Categorização das respostas à pergunta 24	103
Quadro 12 – Categorização das respostas à pergunta 26	106
Quadro 13 – Categorização das respostas à pergunta 28	108
Quadro 14 – Categorização das respostas à pergunta 32	111
Quadro 15 – Categorização das respostas à pergunta 35	115
Quadro 16 - Categorização das respostas à pergunta 38	119
Quadro 17 – Categorização das respostas à pergunta 43	125
Quadro 18 – Categorização das respostas à pergunta 45	128
Quadro 19 – Leis brasileiras sobre privacidade on-line	129
Quadro 20 – Categorização das respostas à pergunta 47	131
Quadro 21 – Categorização das respostas à pergunta 51	138
Quadro 22 – Categorização das respostas à pergunta 53	141
Quadro 23 – Categorização das respostas à pergunta 55	143
Quadro 24 – Categorização das respostas à pergunta 57	146
Quadro 25 – Categorização das respostas à pergunta 60	153
Quadro 26 – Categorização das respostas à pergunta 63	157

LISTA DE ABREVIATURAS

ADM-25	Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
BATX	<i>Baidu, Alibaba, Tencent e Xiaomi</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GAFAM	<i>Google/Alphabet, Apple, Facebook/Meta, Amazon e Microsoft</i>
GPS	<i>Global Positioning System</i>
IA	Inteligência Artificial
IAG	Inteligência Artificial Generativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IoT	Internet das Coisas
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
NATU	<i>Netflix, Airbnb, Tesla e Uber</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Produto Educacional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
PTT1	Produto Técnico-Tecnológico (Material didático/instrucional)
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	O REGIME DE INFORMAÇÃO	24
2.1.1	O regime de informação e outros engendramentos	26
2.1.2	A desinformação como um engendramento	28
2.1.3	O colonialismo digital como um engendramento	29
2.1.4	O capitalismo de vigilância como um engendramento	31
2.1.5	A infocracia como um engendramento	32
2.2	O REGIME DE INFORMAÇÃO E O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	34
2.3	O REGIME DE INFORMAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	37
2.4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT	40
2.4.1	O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC): uma história de educação e transformação	41
2.4.2	A educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho	43
2.5	AS JUVENTUDES NA ERA DIGITAL: SÍNTESE DAS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS	45
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4	PRODUTO EDUCACIONAL	52
4.1	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	52
4.2	PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO	53
4.2.1	A desinformação e os seus aspectos sociotécnicos	53
4.2.1.1	<i>Tópicos do conteúdo e objetivos específicos</i>	53
4.2.2	Vivência do conteúdo	54
4.3	PROBLEMATIZAÇÃO	55
4.3.1	Discussão	55
4.3.2	Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na instrumentalização	56

4.4	INSTRUMENTALIZAÇÃO	56
4.4.1	Lista de técnicas de ensino, dinâmicas, processos e atividades	57
4.4.2	Recursos e materiais	57
4.5	CATARSE	58
4.5.1	Elaboração mental da síntese pelo/a aluno/a	58
4.5.2	Expressão da síntese	59
4.6	PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO	59
4.7	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTEÚDOS SUGERIDOS	60
4.7.1	Sequência I	61
4.7.2	Sequência II	63
4.7.3	Sequência III	65
4.7.4	Sequência IV	66
4.7.5	Sequência V	70
4.8	APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	71
4.9	AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	72
5	ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO	74
5.1	ANÁLISE DO PPC DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	74
5.2	ANÁLISE DO PPC DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	76
5.3	CONCLUSÕES SOBRE A ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFSC – CÂMPUS GAROPABA	78
6	RESULTADOS DA PESQUISA	80
6.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	80
6.1.1	Produção dos dados sociodemográficos	81
6.1.2	Produção dos dados sobre os hábitos on-line	86
6.1.3	Produção dos dados sobre os riscos on-line	95

6.1.4	Produção dos dados sobre o regime de informação	101
6.1.5	Produção dos dados sobre o tema e a aplicação da pesquisa	155
7	CONCLUSÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	159
7.1	JUVENTUDE CONECTADA E A IMERSÃO NO REGIME DE INFORMAÇÃO	159
7.2	CONSUMISMO, ALGORITMOS E A MANIPULAÇÃO COMPORTAMENTAL	160
7.3	RISCOS À SAÚDE MENTAL, À PRIVACIDADE E ÀS RELAÇÕES SOCIAIS	161
7.4	A DESINFORMAÇÃO CONTRA A LIBERDADE E A DEMOCRACIA	162
7.5	DESCONHECIMENTO ESTRUTURAL DO REGIME DE INFORMAÇÃO	162
7.6	ENSINO MÉDIO INTEGRADO, CURRÍCULO E LEGISLAÇÃO DIGITAL	163
7.7	JUVENTUDES, COLONIALISMO DIGITAL, CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA E O REGIME DE INFORMAÇÃO	165
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	181
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	182
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	185
	APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO	188
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	190
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	206

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa parte da necessidade de compreender como se configura o regime de informação e de que maneira ele se manifesta, efetivamente, na vida das juventudes. Em uma sociedade mediada por tecnologias digitais, a formação crítica e a consciência política dos/as estudantes deixam de ser assuntos complementares e passam a ser questões centrais para o exercício da cidadania. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que o uso das tecnologias não é neutro, mas atravessado por disputas, interesses e relações de poder que exigem uma análise cuidadosa no âmbito educacional. É a partir dessa perspectiva que nos propomos investigar, de forma aprofundada, as percepções dos/as estudantes do Ensino Médio Integrado do Câmpus Garopaba do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) sobre o atual regime de informação.

A hipótese que orientou o desenvolvimento deste trabalho sustenta que, embora os/as jovens estejam constantemente imersos/as em ambientes digitais, essa familiaridade não se converte, necessariamente, em compreensão crítica. Pelo contrário, evidenciam-se fragilidades diante das dinâmicas que estruturam esse regime, especialmente no que diz respeito à circulação de desinformação, como *fake news* e *deepfakes*, ao avanço de discursos negacionistas e ao limitado conhecimento sobre proteção de dados pessoais e aos direitos civis na Internet. A realidade observada expressa uma tensão característica da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à informação, também intensifica formas sofisticadas de controle, manipulação e opacidade.

A relevância dessa investigação aumenta quando se verifica que a produção acadêmica sobre o regime de informação no campo educacional brasileiro ainda é incipiente, apesar do seu crescimento recente, diante das transformações tecnológicas e das expectativas relacionadas à formação omnilateral.

A realização desta pesquisa se justifica pelos desafios impostos à Educação Profissional e Tecnológica, que atualmente são marcados por intensos fluxos informacionais, pela centralidade dos dados e pela crescente influência das plataformas digitais e das *Big Techs*. Durante a etapa de projeto, realizamos uma revisão bibliográfica nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal

de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no repositório do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), identificando trabalhos que, embora não tratem diretamente sobre o regime de informação na EPT, dialogam com essa dissertação ao investigarem as associações entre informação e cidadania. Nesse percurso, Senra (2002) abordou a informação estatística como instrumento de controle e administração, sustentando que o regime de informação aparece como a articulação entre demanda, oferta, produção e disseminação de estatísticas, mediada por uma instituição coordenadora e por uma política de informação capaz de harmonizar e sincronizar esses fluxos.

Gómez (2002), importante referência no tema, concebe o regime de informação como um conceito articulado à organização social da informação, caracterizando-o como um modo dominante de produção informacional em determinada formação social, a partir do qual se definem os/as sujeitos/as, as instituições, as regras e as autoridades envolvidas, bem como os meios e recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os arranjos organizacionais responsáveis pelo processamento, preservação e distribuição seletiva das informações.

A dissertação de Peniche (2020) compreende o Novo Ensino Médio como um regime de informação em processo de constituição, marcado pelas transformações introduzidas pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e pela centralidade da Base Nacional Comum Curricular na orientação das aprendizagens obrigatórias (Brasil, 2018b). A autora evidencia que a reforma ultrapassa a dimensão curricular, ao redefinir as condições de circulação da informação e de formação dos estudantes, tensionando a relação entre padronização e autonomia crítica (Peniche, 2020).

Os trabalhos analisados contribuíram para a construção da presente dissertação ao longo do processo de pesquisa, no entanto, este estudo volta-se especificamente à análise do regime de informação na Educação Profissional e Tecnológica, articulando esse debate às condições formativas e institucionais da EPT. A pesquisa está inserida na Linha 2 – Organização e Memórias de Espaços

Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT, conforme o Regulamento Geral do ProfEPT (IFES, 2023).

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é compreender como os/as estudantes percebem o regime de informação, problematizando-o a partir de uma perspectiva formativa que articula dimensões tecnocientíficas, éticas e políticas. Como desdobramentos, propomos discutir a importância das legislações que regulam o ambiente digital, bem como analisar, de acordo com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, de Administração e de Informática do IFSC – Câmpus Garopaba. Por fim, buscamos desenvolver um produto educacional voltado ao fortalecimento da educação integral, com ênfase no pensamento crítico, na autonomia e na atuação política dos/as sujeitos/as.

Esta dissertação foi organizada para conduzir o/a leitor/a por um percurso que articula teoria, metodologia e análise, com o objetivo de compreender o regime de informação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Inicialmente, no Capítulo 2, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa. Nesse momento, discutimos os principais conceitos que permitem entender a informação como um campo de disputa, relacionada a fenômenos contemporâneos como desinformação, colonialismo digital, capitalismo de vigilância e infocracia. Em seguida, essa discussão é aprofundada a partir do materialismo histórico dialético, evidenciando que a informação é permeada por relações de poder e por interesses de classe. Depois, o debate é aproximado do campo educacional, articulando essas questões com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como possibilidade de enfrentamento dessas formas de dominação. Por fim, apresenta-se a Educação Profissional e Tecnológica, situando sua trajetória, sua relação com o mundo do trabalho e as transformações que afetam as juventudes na era digital.

Na sequência, no Capítulo 3, descrevemos os percursos metodológicos da pesquisa, explicando a abordagem adotada, os instrumentos utilizados e os critérios

de análise, evidenciando como o problema investigado foi transformado em prática de pesquisa.

No Capítulo 4, apresentamos o produto educacional desenvolvido, junto com suas bases teóricas, o processo de construção e sua avaliação, aproximando teoria e prática.

Em seguida, no Capítulo 5, realizamos uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, buscando compreender como o regime de informação aparece nas diretrizes institucionais e curriculares, indicando limites e possibilidades na EPT.

Posteriormente, no Capítulo 6, apresentamos a análise dos dados produzidos com os/as participantes da pesquisa, revelando experiências, percepções e contradições do cotidiano, o que permite aproximar a teoria da realidade investigada.

Na etapa final, o Capítulo 7, trazemos a sistematização dos principais resultados do questionário, destacando aspectos centrais e suas implicações para a formação crítica. Para concluir, são reunidas as referências utilizadas e são apresentados os apêndices, permitindo ao/à leitor/a conhecer de forma mais detalhada a proposta desenvolvida.

Assim, o texto convida o/a leitor/a a percorrer um caminho que parte das concepções teóricas e chega aos resultados analisados, buscando refletir sobre educação, trabalho e tecnologias como lugares de disputa, marcados por interesses, contradições e possibilidades de transformação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O cenário atual é marcado por profundas transformações sociais, culturais e econômicas, impulsionadas pelo desenvolvimento acelerado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Esse processo de mudança tem reconfigurado significativamente as formas como as pessoas se relacionam, aprendem e trabalham.

No âmbito das relações sociais, observamos uma intensificação da dinâmica marcada pela virtualização do contato humano, em que as tecnologias digitais têm possibilitado a comunicação além das fronteiras físicas, expandindo os meios de interação e de sociabilidade. Entretanto, esse processo também traz novos desafios, como a tendência ao imediatismo e a dificuldade de encontrar reflexões mais profundas sobre questões relevantes.

No meio educacional, as tecnologias têm provocado alterações nos processos de ensino-aprendizagem. Os recursos tecnológicos têm demonstrado o seu potencial para novas formas de produção e de colaboração. Os ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, podem beneficiar os/as alunos/as ao encorajar o diálogo entre a comunidade acadêmica e promover o compartilhamento do conhecimento. Contudo, é essencial que a utilização das tecnologias seja mediada por uma perspectiva crítica e humanizadora (Sousa; Pinel; Melo, 2018).

A escola busca acompanhar as transformações em curso, em que os/as estudantes e professores demonstram novas maneiras de construir conhecimento. Paulo Freire (1992), patrono da educação brasileira, compreendeu antecipadamente, a importância da tecnologia na sociedade, defendendo que o seu uso deve ser crítico e consciente. Para ele, não se trata de rejeitar nem de glorificar as tecnologias, mas de compreendê-las como construções sociais carregadas de valores e interesses. Nesse sentido, cabe à educação formar sujeitos/as capazes de questionar, interpretar e orientar o uso dessas ferramentas, colocando-as a serviço da liberdade, da democracia e da humanização.

Freire (1992, p. 68) aponta que “Nunca, talvez, a frase quase feita — exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos — teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai”. Tal perspectiva torna-se ainda mais pertinente num

cenário em que essas tecnologias se integram de forma crescente ao cotidiano. Nesse sentido, o filósofo e sociólogo francês, Pierre Lévy, conhecido por seus estudos sobre cibercultura, compreende que tecnologia, cultura e sociedade são dimensões inseparáveis, rejeitando a ideia de que a técnica seja um elemento autônomo ou neutro.

Para Lévy, as tecnologias não agem por si mesmas, mas são produzidas, utilizadas e interpretadas por sujeitos/as em contextos sociais e culturais específicos. Assim, não há uma relação direta de causa e efeito entre tecnologia e cultura, o que existe é uma rede complexa de interações entre pessoas, artefatos e ideias. Desse modo, as técnicas carregam valores, interesses e relações de poder, sendo sempre expressão das dinâmicas sociais que as constituem (Lévy, 1999, p. 22-25).

No campo educacional, a tecnologia tem passado por mudanças significativas ao longo do tempo. Em um primeiro momento, a sua utilização esteve majoritariamente associada a recursos audiovisuais, empregados como apoio pedagógico para facilitar a visualização dos conteúdos em sala de aula. Atualmente, contudo, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) assumem um papel central nas políticas educacionais, impulsionando debates relevantes acerca de suas maneiras de utilização e dos impactos que produzem no processo educativo.

A substituição tecnológica do trabalho docente configura-se como um dos pontos mais críticos no uso das TDICs na educação, na medida em que essas tecnologias deixam de atuar apenas como ferramentas de apoio e passam, progressivamente, a ocupar o lugar das práticas educativas e dos/as professores/as que as realizam. Esse movimento se evidencia tanto na expansão da educação a distância, em que a presença do/a professor/a é reduzida ou redefinida como tutor/a, quanto no ensino presencial mediado intensivamente por tecnologias, onde sua atuação tende a ser limitada à mediação ou gestão de conteúdos previamente estruturados. Assim, em vez de potencializar o processo educativo, muitas políticas acabam orientando o uso das tecnologias para a substituição do trabalho docente, esvaziando o papel pedagógico do/a professor/a e reduzindo a complexidade da educação a uma lógica instrumental e automatizada (Barreto, 2019).

O panorama educacional contemporâneo ainda presencia a ascensão das *Edtechs*, representando uma proposta de fusão entre educação e tecnologia, em que frequentemente a inovação tecnológica é privilegiada sobre os fundamentos pedagógicos.

É a *Edtech*, essa forma contraída envolvida em inovação e que não raro tem sugerido uma espécie de fusão de educação e tecnologia. Entretanto, sua origem na língua inglesa não deixa margem a dúvidas: o substantivo é a tecnologia, enquanto a educação é adjetivo, como em *fintech* e outras composições, ainda que *edtech* seja o filão mais destacado de uma produção empresarial que, por uma série de aligeiramentos, teria as respostas para os problemas enfrentados na educação (Barreto, 2019, p. 231).

Essas mudanças na educação contam com o apoio de governos neoliberais, organismos internacionais, *startups* e *Big Techs*. Nesse cenário, o desafio é incorporar as tecnologias sem perder o compromisso com uma educação de qualidade e com a formação integral dos/as estudantes. Isso exige resistir ao avanço do controle privado, que não condiz com os princípios de uma escola pública, gratuita, laica e comprometida com a justiça social.

A formação continuada de professores/as é fundamental nesse contexto. Para isso, é preciso garantir condições adequadas para que os/as educadores/as desenvolvam competências que lhes permitam abordar as tecnologias de forma pedagógica e emancipatória. Diante da crescente disseminação de desinformação, como *fake news*, *deepfakes* e o negacionismo histórico e científico, torna-se ainda mais necessário que estejam preparados/as para compreender criticamente essas dinâmicas e orientar os/as estudantes no desenvolvimento do pensamento crítico, ajudando-os/as a diferenciar fontes confiáveis de informações duvidosas. Essa formação ganha ainda mais importância quando se considera um regime de informação que aprofunda desigualdades sociais, especialmente ao explorar as limitações de acesso à educação de qualidade em países em desenvolvimento.

No que se refere à proteção dos direitos dos/as estudantes, o ambiente digital apresenta desafios que exigem uma abordagem interdisciplinar, diante da atuação das *Big Techs*, que coletam e processam dados dos/as alunos/as, muitas vezes associando essas práticas a estratégias de incentivo ao consumo e sem enfrentar de forma efetiva a disseminação da desinformação. Nesse cenário torna-se fundamental compreender a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que estabelece diretrizes específicas para o tratamento de dados pessoais,

especialmente de crianças e adolescentes, demandando cuidados adicionais tanto em meios físicos quanto digitais (Brasil, 2018a).

A esse quadro soma-se o impacto das inovações tecnológicas no mundo do trabalho, especialmente com a expansão da plataformização dos serviços, que reconfigura as formas de inserção laboral sob a lógica da flexibilidade e da precarização. As novas configurações do trabalho passam a demandar competências adaptativas e multifuncionais, ao mesmo tempo em que enfraquecem vínculos empregatícios e deslocam riscos para os/as trabalhadores/as. Nesse contexto, a educação profissional não pode se limitar à formação técnica instrumental, mas também promover uma compreensão crítica das relações de trabalho mediadas por tecnologias, incluindo a análise das condições contratuais, das formas de controle e das assimetrias de poder que estruturam o sistema capitalista (Abílio, 2020).

Nesse sentido, à luz de Dermeval Saviani (2003; 2007; 2019), observamos a consolidação de um entendimento superficial e de uma relação naturalizada com as máquinas eletrônicas, especialmente computadores e *smartphones*, que passam a ser fetichizadas como se fossem sujeitos/as autônomos/as. Ao mesmo tempo em que obscurece sua natureza técnica e socialmente construída, essa percepção reforça formas de submissão pouco conscientes, nas quais se atribuem às tecnologias intenções e traços psicológicos, encobrendo as relações de poder, os interesses econômicos e os processos humanos que as sustentam (Saviani, 2019).

Por fim, a análise do regime de informação evidencia que é preciso responder à altura dos desafios impostos por uma lógica que reduz o conhecimento a um instrumento técnico e mercadológico. Isso implica lutar por uma formação comprometida com o caráter emancipatório da educação, capaz de questionar, resistir e intervir nas dinâmicas que estruturam a sociedade moderna.

2.1 O REGIME DE INFORMAÇÃO

A compreensão do conceito de regime de informação exige a sua inserção em uma matriz teórica interdisciplinar, no qual se articulam distintas abordagens analíticas. Observando da perspectiva da filosofia da informação, Bernd Frohmann (1995, p. 21, tradução própria) compreende o regime de informação como: “Qualquer sistema ou rede mais ou menos estável em que a informação flui por canais determináveis, a partir de produtores específicos, por meio de estruturas organizacionais específicas, até consumidores ou usuários específicos”.

Tal definição enfatiza a materialidade e a organização dos fluxos informacionais, evidenciando que esses fluxos não são aleatórios, mas estruturados por dispositivos técnicos e institucionais que condicionam a sua circulação.

Analisando a partir da ciência da informação, Maria Nélida González de Gómez (2002, p. 34-35) propõe um deslocamento conceitual ao afirmar que o regime de informação não se configura como um sistema fechado, nem como um “sistema de sistemas”, mas como uma morfologia de rede, caracterizada por zonas de densidade desigual e por diferentes níveis de estabilidade. Nessa perspectiva, o regime de informação configura-se como um campo analítico amplo, no qual a relação entre política e informação é aberta e não pré definida, permitindo contemplar políticas explícitas e implícitas, em múltiplas escalas, e articular, em relações complexas, as políticas de comunicação, cultura e informação (Gómez, 2002).

De forma complementar, ao examinar a política de informação, Sandra Braman (2004) entende a formação de regimes como um processo por meio do qual novas formas de políticas emergem no interior do campo político, em resposta a fatores internos e externos que exigem transformações nas leis e nas estruturas regulatórias. Nesse contexto, a autora destaca que a inovação tecnológica, articulada aos processos de globalização, constitui um dos principais motores na reconfiguração do regime global de política de informação. Sob essa perspectiva, a teoria dos regimes configura-se como uma abordagem desenvolvida no âmbito do pensamento político para compreender a emergência e a transformação de sistemas adaptativos complexos, os quais operam inseridos em um amplo campo jurídico e em áreas políticas específicas (Braman, 2004).

Por fim, a partir de uma perspectiva fundamentada no materialismo

histórico-dialético, Arthur Bezerra (2024) compreende o regime de informação como produto e processo das transformações sociotécnicas orientadas pelo capital, no contexto das lutas de classes em torno da produção e da circulação da informação. Essa abordagem evidencia o caráter histórico, conflituoso e socialmente condicionado das tecnologias e dos sistemas informacionais, compreendidos como espaços de disputa nos quais se manifestam interesses econômicos e relações de poder.

Dessa forma, o conceito de regime de informação revela-se como uma categoria analítica complexa, que articula dimensões técnicas, políticas e sociais, permitindo compreender a informação não apenas como recurso, mas como elemento fundamental na organização e no embate das dinâmicas contemporâneas.

2.1.1 O regime de informação e outros engendramentos

Para aprofundar a investigação, realizamos a seleção e reorganização de parte do referencial teórico mobilizado por Arthur Bezerra (2024) na obra “Miséria da Informação: dilemas éticos da era digital”, com ênfase nos autores e contribuições que permitem compreender o regime de informação e seus desdobramentos. Mais do que uma simples sistematização, esse movimento busca evidenciar que o regime de informação não se limita a um arranjo técnico ou organizacional, mas expressa relações sociais historicamente constituídas.

Nessa direção, o “regime de informação é a representação conceitual do processo histórico das lutas de classes travadas no âmbito da produção e da circulação de informação” (Bezerra, 2024, p. 17). A partir desse aforismo, inserem-se nesse contexto as tecnopolíticas e as sociotécnicas, entendidas como dimensões nas quais se materializam formas concretas de organização e disputa no interior da sociedade contemporânea.

As tecnopolíticas, nesse sentido, dizem respeito ao conjunto de práticas e estratégias que envolvem tanto o desenvolvimento quanto o uso de tecnologias orientadas ao controle, à vigilância e à gestão da vida social, ao mesmo tempo em que abrem espaço para disputas, resistências e processos de ressignificação desses dispositivos, configurando verdadeiras arenas de conflito em torno dos usos e sentidos das tecnologias (Bruno *et al.*, 2018a).

Já as sociotécnicas referem-se aos arranjos resultantes da articulação entre práticas sociais e tecnologias que, organizadas em rede, estruturam formas de circulação, controle e ordenamento do espaço social, evidenciando que os sistemas técnicos não apenas refletem, mas também reforçam e reproduzem as dinâmicas políticas e sociais que os constituem (Firmino, 2018).

Desse modo, tanto as tecnopolíticas quanto as sociotécnicas operam diretamente sobre o controle, os usos e os sentidos das tecnologias, ao mesmo tempo em que se entrelaçam às práticas sociais, contribuindo para a manutenção e a reprodução das hierarquias e relações de dominação que caracterizam a ordem social vigente.

Ao examinar os desdobramentos do regime de informação, identificou-se diferentes engendramentos que se articulam aos seus domínios. Entre eles, organizados do mais específico ao mais abrangente, destacamos a desinformação, o colonialismo digital, o capitalismo de vigilância, a infocracia e o próprio regime de informação.

A utilização do termo “engendramentos” deu-se por seu sentido de maquinação ou trama, compreendidos aqui como articulações deliberadamente produzidas e também por possibilitar o estabelecimento de uma camada intermediária de compreensão no interior do regime de informação. A partir disso, organizamos a análise em uma estrutura na qual o regime de informação constitui a dimensão mais ampla, os engendramentos representam formas intencionalmente articuladas pelas quais esse regime se organiza e se materializa, e no interior de cada engendramento, encontram-se os mecanismos, compreendidos como práticas, processos e dispositivos por meio dos quais esses engendramentos operam.

A organização: regime de informação, engendramentos e mecanismos, também remete, em alguma medida, à descrição da maquinaria realizada por Marx (2013) em “O Capital”, especialmente no capítulo “Maquinaria e grande indústria”, no qual diferentes componentes se articulam como partes de uma estrutura mais ampla. Essa aproximação não pretende estabelecer uma equivalência conceitual direta com Marx, mas recuperar a ideia de uma totalidade constituída por diferentes níveis e partes inter-relacionadas.

A seguir, iremos perscrutar cada um desses engendramentos.

2.1.2 A desinformação como um engendramento

No contexto analisado, a desinformação não representa apenas um equívoco de informação, mas uma ação intencional e organizada. No livro “Pós-verdade”, D’Ancona (2018, p. 46) caracteriza a desinformação como: “A difusão sistemática de mentiras por organizações de fachada que atuam a favor de grupos de interesse que desejam suprimir a informação precisa ou impedir que outros grupos ajam contra eles”.

Já Bezerra (2024, p. 63) a caracteriza como “conteúdo falso que é produzido e distribuído com a intenção de enganar”, geralmente com objetivos políticos e financeiros. Ao compararmos os dois autores, é possível perceber que a desinformação envolve tanto uma crise da verdade no espaço público quanto um conjunto de práticas e estratégias que produzem e espalham conteúdos enganosos.

Assim, conhecer o fenômeno da pós-verdade favorece a compreensão dessa problemática. Segundo D’Ancona, vivemos um período marcado pelo “desmoronamento do valor da verdade”, em que a honestidade e a exatidão deixam de ser relevantes nas disputas políticas (D’Ancona, 2018, p. 19-20). Isso está relacionado ao enfraquecimento das instituições que antes ajudavam a garantir a confiança na informação, abrindo espaço para narrativas que convencem mais pela emoção do que pelos fatos (D’Ancona, 2018). Assim, as pessoas tendem a acreditar mais em ideias que confirmam suas opiniões, valores e identidades do que em informações verificadas. Nesse cenário, a desinformação se espalha com mais facilidade, pois conteúdos enganosos circulam melhor quando reforçam crenças já existentes (D’Ancona, 2018).

Os filtros de bolha, descritos por Pariser (2012), ajudam a explicar como isso acontece na prática. Eles formam um ambiente digital personalizado, capaz de criar “um universo de informações exclusivo para cada um de nós” (Pariser, 2012, p. 14). Isso ocorre porque as plataformas utilizam dados como cliques, curtidas e o histórico de navegação para decidir o que mostrar para cada usuário. Dessa forma, a informação parece espontânea, mas está sendo constantemente filtrada. Pariser destaca que essa bolha é invisível e que, dentro dela, é quase impossível conhecer o grau de parcialidade das informações, o que acaba gerando um tipo de isolamento no ambiente digital (Pariser, 2012). Esse processo reforça as chamadas câmaras de

eco, pois a bolha “amplifica drasticamente o viés da confirmação” e reduz o contato com opiniões diferentes (Pariser, 2012, p. 81-82). Como resultado, o debate público se fragmenta e se torna mais pobre. Assim, os filtros de bolha contribuem para a desinformação omitindo conteúdos e favorecendo a circulação daquilo que é capaz de moldar crenças e modificar sentimentos (Pariser, 2012).

Por fim, desinformação, pós-verdade e filtros de bolha estão interconectados e fazem parte de um mesmo sistema. Bezerra (2024, p. 75-76) afirma que o “novo regime de informação da era digital comporta uma economia política da desinformação”, baseada na exploração de dados, no uso de algoritmos e na manipulação ideológica. Isso significa que a desinformação não está fora desse sistema, mas é produzida por ele. A pós-verdade cria um ambiente em que a verdade perde importância, enquanto os filtros de bolha ajudam a espalhar conteúdos selecionados de forma estratégica. Por isso, compreender esses três elementos de forma conjunta é essencial para reconhecer que, atualmente, a disputa pela verdade também passa pela forma como a informação é produzida, controlada e divulgada, pela atenção das pessoas e pelo que ganha visibilidade na sociedade.

2.1.3 O colonialismo digital como um engendramento

O colonialismo digital é uma forma contemporânea de dominação capitalista que atualiza a exploração imperialista por meio das tecnologias informacionais. Sobre colonialismo digital, os autores afirmam que ele “não é metáfora, figura de linguagem ou mero discurso pautado por uma suposta dominação imaterial”, mas “expressão objetiva (e subjetiva) da composição orgânica do capital” na dominação econômica, política, social e racial de grupos, territórios e países (Faustino; Lippold, 2023, p. 80).

Essa definição fica mais precisa quando se observa que o colonialismo digital opera como uma “nova partilha do globo terrestre entre os grandes monopólios da indústria da informação”, submetendo o Sul Global à mineração extrativista de dados e à dependência tecnológica (Faustino; Lippold, 2023, p. 81). Em “Miséria da informação”, essa dependência reaparece como submissão do regime informacional

às velhas relações sociais do capitalismo, agora “metamorfoseado em sua versão digital”, o que conduz à miséria da informação (Bezerra, 2024, p. 16).

No fundo, trata-se da continuidade histórica da exploração colonial. As obras mostram que o colonialismo digital prolonga a separação entre colonizador e colonizado, agora reorganizada pelas plataformas, pela vigilância e pela expropriação de dados, especialmente nos países periféricos e dependentes. Bezerra destaca que a “dependência tecnológica do Brasil em relação às *big techs* do hemisfério norte” revela a magnitude desse processo, ao mesmo tempo em que o Sul Global é reduzido a território de extração informacional (Faustino; Lippold, 2023, p. 24-25; Bezerra, 2024, p. 121).

A relação entre colonialismo digital, marxismo e racismo é crucial. Marx auxilia na compreensão da lógica da exploração, da expropriação e da acumulação do capital, Fanon, por sua vez, mostra que “não há colonialismo sem racismo”. Portanto, os autores defendem que o racismo não é um elemento acessório, mas um componente estrutural da expansão capitalista e de suas formas digitais, o que justifica a noção de “racialização digital” como tendência de materialização e subjetivação do racismo nas tecnologias (Faustino; Lippold, 2023, p. 27).

Essa perspectiva também permite entender por que o colonialismo digital atinge de modo mais violento as periferias do capitalismo. Nos países chamados “em desenvolvimento”, ou ainda estigmatizados pelo rótulo de “Terceiro Mundo”, a integração à economia digital costuma ocorrer como dependência, precarização e submissão às infraestruturas controladas pelos países do capitalismo hegemônico. Em contraste, os centros monopolistas controlam *hardware*, sistemas operacionais, nuvens, plataformas e cadeias de valor, concentrando poder econômico e capacidade de vigilância global.

É nesse momento que a noção de tecnofeudalismo se apresenta como prolongamento da mesma análise, e não como rompimento. Bezerra registra que o debate contemporâneo menciona “capitalismo informacional, capitalismo de plataforma, capital-informação, capitalismo digital ou tecnofeudalismo”, mas insiste que essas formas permanecem amarradas às relações capitalistas de exploração do trabalho e expropriação de dados. A novíssima aparência tecnológica não elimina a velha lógica de acumulação, ela apenas a reorganiza (Bezerra, 2024, p. 26).

Por isso, o colonialismo digital é compreendido como uma forma de acumulação baseada em extração e racismo. Ele moderniza a dominação colonial, desloca os seus mecanismos para o ambiente informacional e aprofunda a desigualdade entre centro e periferia, ou seja, entre quem controla a infraestrutura e quem fornece recursos naturais, trabalho precarizado, dados e atenção, resultando no condicionamento para a subserviência e para a lógica do consumo (Faustino; Lippold, 2023).

Para enfrentar o colonialismo digital, torna-se necessário examinar, de forma integrada, o capitalismo, o imperialismo e o racismo, reconhecendo a indissociabilidade entre tecnologia e poder.

2.1.4 O capitalismo de vigilância como um engendramento

O capitalismo de vigilância, tal como formulado por Shoshana Zuboff (2021), designa uma nova lógica de acumulação que transforma a experiência humana em matéria-prima para a extração de dados comportamentais. Em vez de representar apenas um efeito da digitalização da vida, trata-se de um engendramento econômico que se apropria das práticas cotidianas das pessoas, convertendo dados em previsões e comercializando essas informações em mercados voltados às tendências comportamentais. Zuboff (2021, p. 21-22) resume esse processo ao afirmar que o capitalismo de vigilância “reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais” e que, a partir daí, os produtos preditivos passam a operar em “mercados de comportamentos futuros”.

Essa lógica, contudo, não se limita à extração de dados. Ela se caracteriza por assimetrias intensas de conhecimento e poder, nas quais as plataformas sabem muito sobre os/as usuários/as, mas ocultam os seus próprios mecanismos de funcionamento. Zuboff (2021, p. 22-23) observa que o capitalismo de vigilância “sabe tudo sobre *nós*” enquanto as suas operações “são programadas para não serem conhecidas por *nós*”, e que sua dinâmica já não busca apenas automatizar o fluxo de informação, mas nos automatizar por meios de modificação comportamental cada vez mais abrangentes. Consequentemente, o fenômeno deve ser entendido como

uma forma de poder que incide sobre a vida cotidiana e reorienta o comportamento humano em função do lucro.

No livro “Miséria da informação”, Arthur Bezerra (2024) não formula o capitalismo de vigilância como um conceito próprio e autônomo, mas o mobiliza explicitamente como categoria de Zuboff (2021) para analisar o ambiente digital contemporâneo. O autor registra que Zuboff (2021) cunhou a expressão para caracterizar uma “nova forma de capitalismo de informação que procura prever e modificar o comportamento humano como meio de produzir receitas e controle de mercado” (Bezerra, 2024, p. 43). Ao mesmo tempo, Bezerra (2024) insere essa discussão em outra chave analítica, a do regime de informação, que conforme vimos anteriormente, é entendido como a representação conceitual do processo histórico das lutas de classes no âmbito da produção e circulação de informação.

Essa aproximação entre Zuboff (2021) e Bezerra (2024) é importante, revelando que o capitalismo de vigilância pode ser lido como uma expressão específica de um regime de informação dominado por grandes corporações tecnológicas. Bezerra (2024) afirma que o regime informacional dominante é marcado por interesses empresariais, pela produção gratuita de dados pessoais e por uma ideologia da inevitabilidade que naturaliza a exploração digital. Assim, enquanto Zuboff (2021) enfatiza a lógica de extração, predição e modificação do comportamento, Bezerra (2024) amplia a crítica ao mostrar que essa lógica se insere em relações históricas de poder, acumulação e exploração, articuladas ao regime de informação do capitalismo contemporâneo.

Assim, o capitalismo de vigilância e o regime de informação de Bezerra (2024) convergem na denúncia de que a vida conectada foi convertida em fonte de valor, controle e dominação. A contribuição de Zuboff (2021) está em nomear o engendramento principal da captura comportamental, a de Bezerra (2024) está em situar esse engendramento dentro de uma crítica mais ampla da economia política da informação, mostrando que a produção de dados é perpassada por lutas sociais e por formas renovadas de exploração.

2.1.5 A infocracia como um engendramento

Impulsionada pela expansão das plataformas digitais, pela coleta massiva de dados e pela influência dos algoritmos sobre a vida cotidiana, a infocracia estabelece novas formas de poder baseadas na circulação estratégica da informação e na psicopolítica. Para Byung-Chul Han (2024, p. 7), o regime de informação consiste em uma: “forma de dominação na qual informações e seu processamento por algoritmos e inteligência artificial determinam decisivamente processos sociais, econômicos e políticos”.

Nessa lógica, o eixo da exploração desloca-se dos corpos e da energia para os dados, a vigilância e a previsão do comportamento (Han, 2024). A infocracia, para Byung-Chul Han, é a forma política produzida “pela embriaguez de comunicação e informação”. Nesse sentido, o autor afirma que “a democracia degenera em infocracia” e acrescenta que, sob essa condição, as informações passam a ser utilizadas como armas, enquanto a coerência lógica e a verdade perdem valor público (Han, 2024, p. 25).

Entretanto, para Bezerra (2024, p. 17-18) o regime de informação é definido a partir da perspectiva do materialismo histórico que “sob condições determinadas por conflitos entre grupos sociais que, na sociedade capitalista, se configuram em lutas de classes”. O autor ainda destaca que “o traço central do regime de informação dominante é a subsunção dos modos de produção, circulação e consumo de informação aos imperativos de valorização do capital” (Bezerra, 2024, p. 17-18).

Por essa razão, a leitura de Bezerra (2024) desloca o debate de Han (2024) para a base econômica da dominação informacional. Ao criticar o filósofo, Bezerra (2024, p. 23) observa que sua definição “não apenas descarta a exploração de corpos e energias no capitalismo da era digital”, como também ignora que o controle de dados é privilégio de quem possui os meios tecnológicos de produção.

Para Bezerra (2024), a infocracia não deve ser compreendida como um conceito dissociado do regime de informação, mas como expressão do novo regime informacional estruturado pelo capital, pela dataficação e pela desinformação. Ele afirma que “o novo regime de informação da era digital comporta uma economia política da desinformação” e que a ideologia do dataísmo ajuda a produzir uma consciência “ingênua, falsa, invertida e reificada” (Bezerra, 2024, p. 76, 113).

Diante do exposto, a principal distinção entre os autores encontra-se na base de suas críticas. Byung-Chul Han (2024) enfatiza a crise da democracia, da

comunicação e da verdade pública, enquanto Bezerra (2024) demonstra que essa crise somente será compreendida quando vinculada à exploração capitalista, à apropriação de dados e à concentração dos meios técnicos de produção da informação. Por fim, as perspectivas aproximam-se ao considerar que a infocracia pode ser concebida como a dimensão política e comunicacional de um regime de informação que, em Bezerra (2024), é explicado a partir de sua base material.

2.2 O REGIME DE INFORMAÇÃO E O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

O conceito de regime de informação, formulado por Arthur Bezerra (2024), constitui uma ferramenta analítica indispensável para compreender atualmente as dinâmicas do capitalismo. Com os pés no Sul Global, escolhemos a definição de Arthur Bezerra (2024), que mobiliza o referencial teórico marxista e cria condições de dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2019). Essa escolha não foi casual, mas metodológica e política, pois fundamenta-se no materialismo histórico-dialético como perspectiva capaz de revelar as determinações estruturais que atravessam a produção, a circulação e o consumo de informação. Nessa direção, conforme apontava Karl Marx (2013), a análise da economia possui implicações sociais e políticas por estar ligada aos interesses do capital.

No domínio da economia política, a livre investigação científica não só se defronta com o mesmo inimigo presente em todos os outros domínios, mas também a natureza peculiar do material com que ela lida convoca ao campo de batalha as paixões mais violentas, mesquinhas e execráveis do coração humano, as fúrias do interesse privado (Marx, 2013, p. 116).

Assim, analisar o regime de informação exige assumir uma posição crítica frente às formas modernas de controle e dominação que se apresentam, muitas vezes, sob a aparência de neutralidade tecnológica. Partindo desse entendimento, adotamos a definição proposta por Bezerra (2024, p. 47): “O atual regime de informação é produto e processo das transformações sociotécnicas orientadas pelo capital no contexto das lutas de classes em torno da produção e da circulação de informação”.

É uma formulação teórica baseada na crítica da economia política, segundo a qual a informação deve ser compreendida no interior das relações sociais de produção historicamente determinadas.

A profundidade desse conceito reside na mobilização de categorias essenciais do pensamento marxista, que Bezerra (2024) traduz para uma análise atual do capitalismo. Entre elas, destacamos a subsunção, entendida como o processo pelo qual os modos de produção, circulação e consumo de informação são subordinados aos imperativos de valorização do capital (Bezerra, 2024). No regime predominante, essa subsunção não se limita ao trabalho manual, mas abrange o trabalho intelectual e cognitivo, configurando uma “subsunção vigiada”, mediada por plataformas digitais e sistemas algorítmicos (Bezerra, 2024, p. 54).

Outro aspecto fundamental é a mais-valia, definida como o trabalho não pago apropriado pelo capital (Bezerra, 2024). No contexto digital, a extração de mais-valia assume novas formas, como a captura de dados, a exploração da atenção e a monetização das interações dos/as usuários/as. Assim, atividades aparentemente livres, como navegar, curtir ou compartilhar conteúdos, tornam-se produtivas para o capital, ampliando suas possibilidades de valorização.

A noção de mercadoria também é essencial nessa análise. Bezerra (2024, p. 48-49) demonstra que a informação, embora possua dimensões simbólicas e interpretativas, é convertida em mercadoria no capitalismo contemporâneo, assumindo a forma de “mercadoria digital”. Nesse processo, a circulação dessas mercadorias constitui o ponto de partida do regime de informação atual, evidenciando que o digital não rompe com a lógica do capital, mas a intensifica (Bezerra, 2024).

Em consonância, o fetichismo da mercadoria, em Marx, manifesta-se como um mecanismo ideológico que oculta as relações sociais subjacentes, fazendo com que pareça que são os próprios objetos produzidos que se relacionam entre si, e não os seres humanos que os produzem com determinadas intencionalidades (Bezerra, 2024).

De modo complementar, a reificação, tal como desenvolvida na tradição marxista por Lukács (2003), refere-se ao processo alienante que condiciona à uma postura passiva. O/A sujeito/a, ao observar um processo mecânico que se desenrola independentemente de sua vontade e consciência, torna-se um/uma mero/a espectador/a da sua própria existência, agora reduzida a parcelas isoladas integradas a um sistema estranho (Lukács, 2003). Retomada por Bezerra (2024),

essa noção evidencia como a consciência social é moldada por tais relações, produzindo sujeitos que tendem a naturalizar as estruturas de dominação.

Essa “gramática fantasmagórica” da ideologia, que encadeia o fetichismo de Marx (2013) e a reificação de Lukács (2003), é intensificada pelas tecnologias digitais, que naturalizam a mediação algorítmica e contribuem para a invisibilização dos processos recém-produzidos de exploração (Bezerra, 2024, p. 105-106).

Com o objetivo de ampliar essa reflexão, estabelecemos uma relação entre o conceito de regime de informação e a análise marxista da maquinaria em “O Capital” (Marx, 2013). Marx (2013, p. 565-566) demonstra que, ao ser desenvolvida, a máquina deixa de ser um simples instrumento e passa a constituir um sistema autônomo que subordina o/a trabalhador/a, “No sistema da maquinaria, a grande indústria é dotada de um organismo de produção inteiramente objetivo, que o trabalhador encontra já dado como condição material da produção”.

De modo análogo, as infraestruturas de acesso às redes, as tecnologias digitais, as plataformas, os algoritmos e os dados constituem atualmente um ambiente técnico que organiza a vida social e produtiva, impondo a sua própria lógica aos/às sujeitos/as. Além disso, Marx (2013, p. 613) afirma que: “onde a máquina se apodera pouco a pouco de um setor da produção se produz uma miséria crônica nas camadas operárias que concorrem com ela. Onde a transição é rápida, seu efeito é massivo e agudo”.

E na mesma direção, o autor aprofunda a sua análise: “Mas a maquinaria não atua apenas como concorrente poderoso, sempre pronto a tornar ‘supérfluo’ o trabalhador assalariado. O capital, de maneira aberta e tendencial, proclama e maneja a maquinaria como potência hostil ao trabalhador” (Marx, 2013, p. 618).

Essa dinâmica se atualiza no contexto digital, em que as plataformas digitais e inteligências artificiais reconfiguram o trabalho, ampliando o desemprego estrutural e a precarização.

A maquinaria, segundo Marx (2013, p. 590), também possibilita a intensificação da exploração ao romper os limites da jornada de trabalho, “a máquina joga por terra todas as barreiras morais e naturais da jornada de trabalho”. No regime de informação vigente, essa tendência se manifesta na conectividade permanente e na dissolução das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de vida

privada, transformando a existência cotidiana em fonte contínua de valorização do capital.

De modo semelhante, as *Big Techs* constituem um sistema produtivo altamente concentrado, no qual os indivíduos são incorporados como força de trabalho e engrenagens de um sistema orientado pela lógica da acumulação. As plataformas digitais, por exemplo, baseiam-se em mecanismos centralizados de gestão e extração de valor, apesar de serem frequentemente representadas como espaços horizontais e colaborativos. Essa aparência descentralizada tende a obscurecer as relações de poder e exploração que sustentam tais ambientes.

Sob essa perspectiva, a formulação de Arthur Bezerra (2024) sobre o regime de informação pode ser compreendida como uma atualização da crítica marxista diante das tecnologias digitais. Ao evidenciar que a informação está inserida nas relações de produção capitalistas, o autor desmistifica a ideia de neutralidade tecnológica e explicita as formas contemporâneas de exploração e dominação.

Em última instância, é a fundamentação marxista que possibilita o diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2019). Ao compreender a educação como prática social inserida nas contradições do modo de produção, a Pedagogia Histórico-Crítica encontra no conceito de regime de informação uma chave interpretativa para analisar a função das tecnologias na formação humana.

2.3 O REGIME DE INFORMAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A articulação teórica entre o conceito de regime de informação, formulado por Arthur Bezerra (2024), e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Dermeval Saviani (2019), apoia-se no materialismo histórico-dialético como método para compreendermos educação e informação, como práticas sociais determinadas pelas contradições do capitalismo. Como visto anteriormente, Bezerra (2024) define que o atual regime de informação constitui-se como expressão das transformações sociotécnicas subordinadas aos interesses do capital, consolidando engendramentos de controle, exploração e disputa nas lutas de classes em torno da produção, da circulação e da apropriação da informação, tornando evidente que as tecnologias digitais e os fluxos informacionais integram um modo de produção informacional subordinado a interesses econômicos e políticos específicos.

Dialogando com essa perspectiva, Saviani (2019, p. 49) sustenta que “A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, definindo a educação como mediadora da prática social e recusando a pretensão de neutralidade pedagógica.

No âmbito da PHC, o materialismo histórico-dialético estrutura o trabalho educativo a partir da prática social, compreendida como ponto de partida e de chegada do processo formativo, considerando a escola como mediação entre a experiência imediata dos/as sujeitos/as e o acesso ao conhecimento sistematizado, necessário à compreensão e à transformação da realidade (Saviani, 2019). Saviani destaca que essa pedagogia é tributária da concepção dialética marxista e se embasa, no plano psicológico, na psicologia histórico-cultural de Vigotski, que compreende o desenvolvimento humano como resultado da internalização de signos e instrumentos culturais no interior das relações sociais (Saviani, 2019). Ao mesmo tempo, a Pedagogia Histórico-Crítica incorpora pressupostos de Gramsci, entendendo a educação como um processo de elaboração no qual as condições materiais da sociedade, incluindo a economia, o trabalho e as relações de produção (estrutura), são internalizadas e convertidas em idéias, valores e visões de mundo na consciência dos/as sujeitos/as (superestrutura).

Na PHC, o movimento metodológico é constituído por cinco momentos encadeados, que iniciam com a prática social, percorrem a problematização, a instrumentalização, a catarse e retornam à prática social em um nível mais elevado. Tal percurso promove uma pedagogia que busca superar tanto o magistrocentrismo quanto o experimentalismo, integrando a iniciativa do professor, a atividade do/a aluno/a e o diálogo com a cultura historicamente acumulada (Saviani, 2019). Seguindo essa linha de reflexão, Saviani (2019) insere o conceito de politecnia, relacionando conhecimento e atividade prática como forma de organização do ensino voltada ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção. De acordo com Saviani (2019, p. 355): “nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes”.

A partir dessa abordagem, a politecnia é vinculada como princípio pedagógico necessário para a formação omnilateral, entendida como o desenvolvimento integral

e multilateral de todas as capacidades humanas, ao transcender o mero adestramento técnico em favor do domínio dos fundamentos científicos que regem a produção moderna. Ao superar a especialização alienada inerente à divisão do trabalho no capitalismo, essa proposta contribui para a movimentação de “um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem” (Saviani, 2019).

Paralelamente, Bezerra (2024) defende a análise crítica do regime de informação partindo das suas determinações materiais e de classe. Em vez de restringir-se a uma visão técnica dos sistemas informacionais, defende a necessidade de superar abordagens instrumentais simplificadoras que exaltam as inovações tecnológicas da era digital, direcionando a problematização para as determinações políticas e econômicas que estruturam o modo de produção informacional dominante (Bezerra, 2024). Isso significa compreender que a vigilância digital, as plataformas, a precarização do trabalho mediado por aplicativos e a concentração de poder nas corporações tecnológicas constituem elementos de um regime de informação subordinado à lógica de valorização do capital, inclusive através da ampliação da exploração do trabalho e da modulação do comportamento social (Bezerra, 2024). Além disso, na sua obra “Miséria da Informação” (Bezerra, 2024), observa a existência de um *déficit* de competências para lidar com a informação, destacando, por exemplo, que apenas uma parcela ínfima dos/as estudantes consegue avaliar criticamente conteúdos on-line, e posiciona-se a favor da “competência crítica em informação”. Inspirada em Paulo Freire (1992), sua reflexão compreende a emancipação como prática voltada à atuação dos/as sujeitos/as sobre as estruturas de poder que organizam a produção e circulação da informação (Bezerra, 2024).

Quando essas duas perspectivas são aproximadas, torna-se evidente a relevância da PHC e do conceito de regime de informação para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A PHC oferece à EPT um referencial para superar o tecnicismo e a formação ajustada às demandas imediatistas do mercado, defendendo uma escola que permita ao/a trabalhador/a apropriar-se dos fundamentos científicos da produção e desenvolver uma compreensão crítica das relações sociais em que está inserido, em chave politécnica e omnilateral.

Ao mesmo tempo, o conceito de regime de informação fornece à EPT os instrumentos teóricos para analisar criticamente as tecnologias digitais e os sistemas informacionais que permeiam o trabalho e a vida cotidiana, desnaturalizando a ideologia da inovação e evidenciando como a informação participa da reprodução ou da contestação das relações de dominação.

Sendo assim, a coordenação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e o regime de informação pode potencializar uma EPT que não se limita a formar mão de obra especializada, mas cidadãos/ãs capazes de compreender o lugar das tecnologias e da informação na luta de classes, de interagir através da prática social e de construir, coletivamente, novas formas de conhecimento, de trabalho e de vida social.

2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT

A trajetória da educação profissional no Brasil é, historicamente, um campo de disputa entre a reprodução da desigualdade social e a busca por um projeto educacional emancipatório. Ao longo do tempo, o sistema educacional brasileiro foi marcado por uma dualidade estrutural que reservou o ensino propedêutico às elites e destinou a formação técnica à classe trabalhadora (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Essa fragmentação, apoiada por sucessivas legislações educacionais, perpetuou a separação entre o “trabalhar” e o “pensar”, submetendo o saber técnico aos interesses imediatos e utilitaristas do capital.

Para superar essa condição, a proposta de uma formação humana integral ou omnilateral, apresenta-se como resposta educacional e política necessária. Esse modelo não visa apenas a qualificação profissional, mas a apropriação dos fundamentos científicos, históricos e culturais que estruturam o processo de trabalho moderno (Ramos, 2021). A politécnica, aqui, deixa de ser um termo técnico e passa a ser um princípio educativo que articula trabalho, ciência e cultura, permitindo que o estudante compreenda os meios de produção e adquira consciência de classe (Pacheco, 2020).

Entretanto, esse projeto de emancipação enfrenta investidas recorrentes da pedagogia das competências. Sob a égide neoliberal, a educação profissional tem sido frequentemente reduzida a um treinamento para a “empregabilidade”,

fragmentando o conhecimento em habilidades isoladas e esvaziando o potencial crítico do/a aluno/a (Ramos, 2005, p. 112-117). Essa racionalidade fragiliza a formação humana e contribui para a precarização das relações laborais ao incentivar uma adaptação acrítica aos interesses do mercado, em detrimento do desenvolvimento intelectual autônomo (Ramos, 2021).

Dentro dessa conjuntura, os Institutos Federais (IFs) consolidam-se como uma institucionalidade inédita, que busca romper com a hierarquia entre universidade e escola técnica. Para que essa institucionalidade cumpra sua função social, ela deve estar alicerçada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de um compromisso com o seu território, evitando a homogeneização proposta pelas agendas neoliberais de educação (Pacheco, 2020).

A luta pela emancipação, portanto, requer a valorização de uma docência que seja, simultaneamente, tecnocientífica e política, capaz de formar sujeitos/as que não se conformem com o *status quo*, mas que sejam protagonistas da transformação da realidade social (Saviani, 2019).

2.4.1 O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC): uma história de educação e transformação

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) se estabelece como uma instituição de relevância estratégica na educação profissional e tecnológica brasileira, integrando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A trajetória do IFSC possui raízes históricas nas Escolas de Aprendizizes e Artífices, criadas em 1909 pelo Decreto nº 7.566, com o objetivo de oferecer ensino profissionalizante gratuito às classes populares ((Brasil, 1909; Almeida, 2010).

Ao longo do século XX, esse modelo institucional passou por diversas mudanças, abrangendo Liceus Industriais, Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), até culminar na configuração atual dos Institutos Federais, formalizada pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008; Almeida, 2010).

No âmbito de sua prática educativa, o IFSC trabalha com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, trabalho e extensão. Esta abordagem é sustentada por

bases conceituais que encontram em pensadores como Paulo Freire e Dermeval Saviani, seus principais pilares teóricos (IFSC, 2025). Sob essa perspectiva, uma das principais características da instituição é a reintegração da educação ao trabalho, entendida não apenas como qualificação profissional, mas como um princípio formativo, emancipatório e transformador da realidade, superando a dicotomia histórica entre a formação técnica e a formação humana (Silva *et al.*, 2016).

Entre as características marcantes da atuação do Instituto Federal de Santa Catarina destaca-se a interiorização da formação técnica e científica em nível superior, buscando democratizar o acesso ao conhecimento em diversas regiões. Diante dessa concepção, os câmpus do Instituto são planejados para ofertar cursos que respeitam e consideram as especificidades socioeconômicas e culturais de cada região onde estão inseridos. O planejamento da oferta educacional prioriza os cursos técnicos integrados ao ensino médio (IFSC, 2025).

Ademais, o Instituto Federal de Santa Catarina incentiva a verticalização do ensino ao estruturar cursos superiores vinculados às áreas dos cursos técnicos já ofertados, favorecendo a continuidade da formação dos/as estudantes.

Considerando que esta pesquisa foi realizada em um dos câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina, será apresentada uma breve contextualização do Câmpus Garopaba. O câmpus foi criado em 2010, durante a expansão do Instituto Federal de Santa Catarina, visando contribuir para o desenvolvimento do Litoral Centro-Sul conforme as particularidades regionais. A sua abrangência contempla os municípios de Garopaba, Paulo Lopes, Imbituba, Imaruí, Laguna e Pescaria Brava (IFSC, [2026]).

Nos anos iniciais, o Câmpus Garopaba oferecia cursos de qualificação profissional e, progressivamente, expandiu sua atuação com a oferta de cursos técnicos nas modalidades subsequente e concomitante. Em 2015, foi inaugurada a sede própria do câmpus e, posteriormente, a partir de 2018, os cursos técnicos integrados ao ensino médio passaram a ser priorizados na oferta educacional (IFSC, [2026]).

Posteriormente, no ano de 2021, o câmpus passou a ofertar os cursos superiores de Sistemas para Internet e de Gestão Ambiental, consolidando sua presença institucional. Dessa forma, alinhado às políticas institucionais e às

especificidades da região, o Câmpus Garopaba direciona sua atuação às áreas de turismo, meio ambiente e tecnologia (IFSC, [2026]).

O Instituto Federal de Santa Catarina posiciona-se como uma instituição comprometida com a transformação social, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do estado de Santa Catarina. Sua presença em diferentes regiões expressa o processo de democratização do ensino ao ampliar o acesso à educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade.

2.4.2 A educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui um modelo educacional que ultrapassa a concepção tradicional de formação de “mão de obra qualificada”, frequentemente associada à execução mecânica de tarefas e desvinculada da compreensão crítica dos processos produtivos, das relações sociais que os estruturam e de suas implicações na sociedade. No Plano de Desenvolvimento Institucional 2025–2029 do IFSC, a EPT é definida como uma formação que “articula-se com o mundo do trabalho e com a vida em sociedade, tendo como horizonte a formação omnilateral dos sujeitos” (IFSC, 2025, p. 28).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) também destaca que o trabalho, como princípio educativo da EPT, deve fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão, atuando como base para a aprendizagem. Nessa mesma direção, o PDI se afasta “da compreensão estreita de formação aligeirada, para atender apenas às demandas do mercado de trabalho” (IFSC, 2025, p. 89). Esse conjunto de diretrizes desloca a EPT da concepção reducionista da empregabilidade, reafirmando-a como uma formação comprometida com a permanência, a criticidade e a transformação social. Saviani (2007, p. 160) contribui para aprofundar essa perspectiva ao afirmar: “se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta”.

Ao abordar o conceito de politecnia, Saviani (2003, p. 140-141) esclarece que ela representa o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas” e que não se trata de formar um trabalhador “adestrado para executar com perfeição

determinada tarefa”, mas de promover um desenvolvimento multilateral que articule trabalho manual e intelectual.

Essa distinção é fundamental, pois contribui para desconstruir a ideia de formação de “mão de obra” como o destino final da escola (Saviani, 2003, p. 140). Quando a educação se restringe à preparação para tarefas fragmentadas, tende a reforçar a separação entre quem pensa e quem executa. Por outro lado, ao assumir o trabalho como princípio educativo, possibilita ao/à estudante compreender as bases científicas, sociais e históricas do processo produtivo (Saviani, 2003; 2007).

Antunes (1999; 2017) reforça essa crítica ao mostrar que a modernização educacional, sob o capital, costuma significar a intensificação da precarização. O autor denuncia que o mundo do trabalho é atravessado por processos de precarização e informalização, sustentados pela falsa promessa da empregabilidade, que transfere ao/à trabalhador/a responsabilidade por uma crise estruturalmente produzida pelo capital (Antunes, 1999). Nesse sentido, observa que a educação atualmente demandada pelo capital deve ser “ágil, flexível e enxuta”, o que contribui para a proliferação de uma escola “flexibilizada para atender as exigências e os imperativos empresariais” (Antunes, 2017, p. 11-12). Ramos (2000, p. 1-2) recoloca a discussão no terreno da luta de classes: “A disputa pelo currículo não é uma questão exclusivamente escolar; antes, trata-se de uma disputa pelo projeto de sociedade travado mais amplamente na luta de classes”.

A autora enfatiza que a educação profissional deve ser concebida a partir da formação integrada, de um currículo orientado pela perspectiva da totalidade e da articulação entre trabalho, ciência e cultura. Esse entendimento é fundamental, uma vez que a EPT está inserida na disputa entre um projeto educacional alinhado às exigências do capital e outro orientado à emancipação da classe trabalhadora (Ramos, 2000).

Bezerra (2024) aproxima-se das reflexões anteriores ao evidenciar que, no ambiente digital, a informação também está submetida a dinâmicas de exploração. Ao definir que o “regime de informação é a representação conceitual do processo histórico das lutas de classes travadas no âmbito da produção e da circulação de informação”, o autor argumenta que o regime dominante através da desinformação, da expropriação de dados, da plataformização e da precarização do trabalho, sustenta as desigualdades sociais (Bezerra, 2024, p. 17, 21, 47). Nesse sentido,

pensar a EPT em articulação com o mundo do trabalho e o regime de informação implica recusar uma concepção educacional voltada à adaptação subserviente e afirmar uma postura crítica, orientada à compreensão da totalidade social (Bezerra, 2024).

Em síntese, uma EPT comprometida com a formação omnilateral, politécnica e crítica deve orientar-se para o mundo do trabalho e para a vida social, e não para a produção de “mão de obra qualificada”, condicionada, disciplinada e subordinada aos interesses do capital. Diante dessa leitura, educar significa formar sujeitos/as capazes de compreender e transformar o trabalho e a sociedade, em vez de apenas ocupar um lugar na engrenagem produtiva.

2.5 AS JUVENTUDES NA ERA DIGITAL: SÍNTESE DAS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Atualmente, a análise das juventudes requer uma mudança de perspectiva, é necessário superar a visão da juventude como uma etapa simplesmente biológica ou uma promessa futura, compreendendo-a como uma construção histórica e social. Longe de constituir uma categoria homogênea, as juventudes manifestam-se na pluralidade, sendo moldadas por contextos culturais, de classe e de gênero, que definem suas formas de estar no mundo (Dayrell, 2003).

De outro modo, a juventude se consolidou como um “modelo cultural do presente”, deixando de ser apenas uma faixa etária para se tornar um ideal de renovação e de estilo de vida, que permeia todas as idades (Peralva, 1997, p. 22-23). Esse processo é inseparável da ascensão da indústria cultural e da espetacularização da vida, em que o/a jovem é frequentemente alçado/a à condição de protagonista (Peralva, 1997). Ao contrário das teorias subculturais tradicionais, que pressupunham identidades coletivas, coesas e permanentes, as microculturas juvenis contemporâneas configuram-se como estruturas reticulares e fragmentadas. Nessas sociabilidades, a adesão é transeunte e o compromisso mais flexível, formando “nós sociativos conexos” fundados em afinidades e afetividades eletivas, nos quais o/a jovem busca, antes de tudo, o reconhecimento de sua diferença, e não a semelhança (Ferreira, 2008, p. 101-102).

Já a instituição escolar, tradicionalmente concebida como “um espaço delimitado por paredes, grades e fechaduras”, um ambiente disciplinar, confinado e voltado à padronização, enfrenta uma crise profunda ao colidir com a fluidez do contemporâneo (Sibilia, 2012, p. 27-29). Esse choque é potencializado por um regime de informação que, sob a dialética dataísta, converte o fetichismo dos dados em totalitarismo digital (Bezerra, 2024).

Nesse cenário, a escola vê-se diante do desafio de dialogar com jovens imersos em redes digitais, hiperconectados e expostos a fluxos de informação fragmentados e dispersos (Sibilia, 2012). Enquanto muitas escolas resguardam as suas práticas e expectativas no modelo tradicional, o/a jovem transita por espaços de sociabilidade desinstitucionalizados, onde o tédio e a evasão escolar tornam-se sintomas de um desencontro entre a proposta pedagógica e a realidade vivenciada (Sibilia, 2012). Esse estranhamento não é acidental: “se o impulso industrial que acompanhou o surgimento da escola tinha como meta a formação do bom trabalhador, o credo neoliberal que impera hoje se concentra em moldar o consumidor perfeito” (Sibilia, 2012, p. 123-126).

Considerando o exposto, a relação entre a formação escolar e o mundo do trabalho evidencia um novo descompasso. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pensada para existir como um espaço de emancipação, multiculturalismo, formação crítica e domínio tecnocientífico dos meios de produção, tem enfrentado desafios crescentes. Esse quadro se insere num cenário de transformações no mundo do trabalho, marcado pela influência da ideologia neoliberal e pela lógica de mercado, que impulsionam a precarização por meio da plataformaização dos serviços. Tais dinâmicas estão associadas a disputas políticas orientadas por interesses econômicos, contribuindo para a fragilização dos contratos e das garantias trabalhistas (Bezerra, 2024). Como resultado, observamos a tendência da “*gig economy*”, que, no contexto brasileiro, já se expressava nas formas de “biscate”, “bico”, trabalho informal ou “*free lancer*”, historicamente marcadas pela instabilidade.

Em meio a essas questões que envolvem as juventudes, reside o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que mantém-se como arcabouço jurídico de segurança, ao afirmar crianças e adolescentes como titulares de direitos e não como objetos de tutela, garantindo-lhes: “Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de

direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis “ (Brasil, 1990, art. 15).

Esse amparo legal é reafirmado como princípio orientador de toda a interpretação do Estatuto, exigindo a “proteção integral e prioritária” dos direitos que crianças e adolescentes são titulares (Brasil, 1990, art. 3º, 6º, 7º e art. 100, inc. II). Entretanto, as tensões do presente dificultam o cumprimento dessa tarefa.

Diante dos desafios atuais, a proteção de crianças e adolescentes envolve a regulação das mídias e das plataformas digitais, capazes de produzir exposição, infantilização e amplificação de violências simbólicas e materiais, como o *cyberbullying*, o acossamento escolar e a espetacularização de corpos e intimidades nas redes sociais (Sibilia, 2012). A circulação de desinformação, discursos de ódio e conteúdos que estimulam práticas de automutilação ou ataques às escolas compõe um ambiente de “poluição informacional” que atinge em cheio o público jovem, exigindo formas renovadas de cuidado e regulação que dialoguem com o ecossistema digital em que eles vivem (Bezerra, 2024, p. 94-97).

Portanto, a efetividade do ECA exige ir além de uma abordagem estritamente assistencialista, limitada à gestão de risco, em direção a políticas que reconheçam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e de participação em vez de serem considerados como destinatários de intervenções pontuais. O ECA também aponta para a importância de assegurar a informação e a escuta qualificada, garantindo que “a criança e o adolescente [...] têm direito a ser ouvidos e a participar [...] sendo sua opinião devidamente considerada”, o que reforça o seu lugar como atores políticos em vez de objetos de proteção passiva (Brasil, 1990, art. 100, inc. XII).

A esse respeito, Dayrell (2003) observa que as instituições, isoladamente, têm alcance limitado, dependendo de políticas públicas que assegurem condições concretas, espaços e tempos, para que os/as jovens se constituam como sujeitos/as e cidadãos/ãs e possam, de fato, viver plenamente a juventude.

Assim, a articulação entre políticas sociais, instituições e juventudes deve criar espaços físicos e simbólicos nos quais os/as jovens possam vivenciar sua cidadania e autonomia, enfrentando tanto as antigas formas de exclusão quanto os novos engendramentos de controle e vulnerabilização, próprios do regime de informação (Bezerra, 2024).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por ser adequada ao estudo de fenômenos sociais e educacionais, permitindo uma compreensão aprofundada dos processos, significados e contextos vivenciados pelos/as participantes. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa de abordagem histórico-estrutural e dialética começa pela descrição dos fenômenos, buscando ir além do que é superficial para compreender a sua essência. Ela procura descobrir suas causas, origens, relações e transformações, além de propiciar reflexões sobre as possíveis consequências para a vida humana (Triviños, 1987). Desse modo, a abordagem utilizada possibilitou dar visibilidade a complexidade dos fenômenos, ao considerar o percurso e as mediações envolvidas, evitando sua redução a resultados determinísticos.

A pesquisa foi definida como exploratória, por seu caráter investigativo e flexível, cujo objetivo é ampliar a compreensão do problema, torná-lo mais evidente e fornecer subsídios para a formulação de hipóteses (Gil, 2021). Assim, essa etapa constituiu o ponto de partida para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, permitindo delimitar o problema de pesquisa, formular hipóteses e organizar um referencial teórico para estudos futuros.

Quanto aos instrumentos de produção de dados, a pesquisa empregou o questionário estruturado como principal meio de produção de dados junto aos/as participantes. Consideramos, porém, que esse recurso, por se basear nas informações fornecidas pelos/as próprios/as sujeitos/as, apresenta limitações para a análise de relações sociais mais amplas. Ainda assim, mostrou-se adequado aos objetivos do estudo, desde que associado a uma análise rigorosa dos dados (Gil, 2021).

No que concerne à análise dos dados, a pesquisa utilizou a análise de conteúdo como principal procedimento de interpretação dos resultados. Trata-se de um método organizado, flexível e sistemático, adequado ao tratamento de grandes volumes de texto na pesquisa qualitativa, pois facilita a identificação e comparação de padrões e categorias (Flick, 2009). Contudo, foi necessária atenção constante para que esse processo não simplificasse os sentidos mais profundos e subjetivos dos dados, preservando a complexidade das experiências dos/as participantes.

Essas escolhas metodológicas se justificam pela necessidade de analisar o fenômeno investigado de forma contextualizada, articulando os dados produzidos aos objetivos da pesquisa.

O estudo foi desenvolvido no IFSC – Câmpus Garopaba, instituição na qual o pesquisador atua como Técnico de Laboratório na área de Informática. Participaram estudantes do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, distribuídos por curso, série e turma, somando aproximadamente 207 alunos/as, de acordo com o registro dos últimos conselhos de classe, do ano de 2025. O perfil dos/as participantes correspondeu a jovens entre 15 e 20 anos, residentes em municípios da região. A aplicação do questionário ocorreu de forma presencial, sendo excluídos/as aqueles/as que, no período, estavam em licença médica ou com a matrícula trancada.

Em observância aos princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as normativas vigentes. Após a aprovação, adotamos os procedimentos específicos para garantir a autonomia e a proteção dos/as participantes. Foram obtidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos/as responsáveis pelos/pelas alunos/as menores de idade e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos/as próprios/as estudantes. A documentação necessária foi impressa, entregue para preenchimento e posteriormente recolhida pelo pesquisador responsável, assegurando o registro formal da anuência dos/as participantes e de seus responsáveis.

A metodologia de produção de dados se baseou na aplicação de um questionário contendo questões abertas e fechadas. Esse procedimento buscou, simultaneamente, a quantificação pontual de informações específicas e a produção de dados qualitativos relevantes para a compreensão do fenômeno estudado. A aplicação do questionário estruturado aos/às alunos/as do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSC – Câmpus Garopaba, possibilitou o levantamento de dados sociodemográficos como idade, sexo, gênero, cidade de residência, ano letivo e curso, assim como de informações relativas ao contato, ao uso e à participação dos/as estudantes nos diferentes fluxos e canais do regime de

informação.

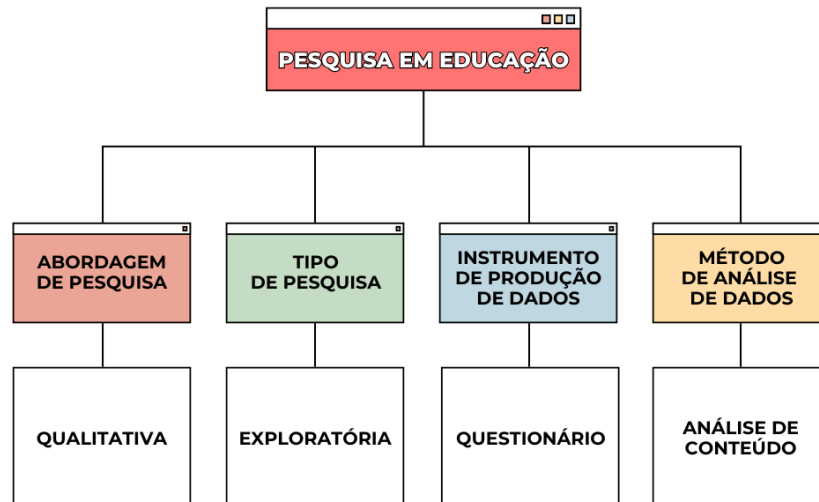
Após a etapa de aplicação do questionário, procedemos à preparação e organização dos dados qualitativos. Essa etapa envolveu a sistematização das respostas às questões abertas do questionário, de forma a facilitar a identificação de padrões, recorrências e singularidades nas percepções dos/as estudantes sobre o regime de informação e seus desdobramentos. A análise de conteúdo foi utilizada como técnica principal de tratamento dos dados, permitindo a identificação de temas, categorias e relações presentes nas respostas. A codificação foi realizada de forma aberta, quando as categorias emergiram diretamente do material empírico e de forma direcionada, quando se apoiou em categorias previamente definidas com base no referencial teórico.

Assim, iniciamos a análise com a leitura integral dos dados produzidos, seguida da codificação, que consistiu na seleção e categorização. Nesse processo, a criação de categorias se mostrou essencial para a compreensão das percepções e experiências dos/as estudantes. A partir disso, os dados foram sistematicamente organizados, possibilitando destacar os principais achados, estabelecer relações entre diferentes fontes e discutir os resultados à luz do referencial teórico adotado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, realizamos também uma análise curricular do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Essa análise teve como objetivo subsidiar propostas de adequação curricular que contemplassem o desenvolvimento de competências relacionadas ao regime de informação, em consonância com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

A figura abaixo apresenta as opções metodológicas adotadas no desenvolvimento da pesquisa.

Figura 1 – Metodologia de pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2025).

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o debate sobre a atualização curricular na Educação Profissional e Tecnológica, considerando as transformações em curso e seus impactos sociais, bem como para a formação de sujeitos/as críticos/as, autônomos/as e capazes de atuar de forma ética e responsável em diferentes ambientes informacionais.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

A análise integrada dos resultados da pesquisa permitiu identificar convergências entre os dados produzidos e o referencial teórico adotado. A partir disso, desenvolvemos como Produto Educacional (PE), uma sequência didática, classificada conforme a Ficha de Avaliação da CAPES, na categoria Produto Técnico-Tecnológico (Material didático/instrucional) (PTT1) (Brasil, 2020a). A sequência didática foi produzida considerando a complexidade dos fenômenos informacionais contemporâneos e sua influência na formação dos/as estudantes do ensino médio integrado. O desenvolvimento da sequência didática permitiu compreender que o Produto Educacional não se restringe a um suporte físico, impresso ou digital, mas constitui um conjunto articulado de elementos internos, envolvendo sistemas simbólicos, formas de organização, conteúdos e conceitos a serem apropriados, além de uma estrutura didático-metodológica coerente com seu contexto de aplicação (Freitas, 2021, p. 6).

De acordo com essa perspectiva, a sequência didática foi elaborada para abordar a desinformação como um eixo do regime de informação, enfatizando a necessidade de um material educativo capaz de informar, engajar e contribuir para a formação crítica dos/as estudantes diante do cenário informacional.

Em suma, como resultado desta dissertação, foi produzida a sequência didática “A desinformação e os seus aspectos sociotécnicos”, aplicada a uma turma do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (ADM-25). O desenho pedagógico teve como referência a obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, em que João Luiz Gasparin (2013) transpõe a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani (2019), para cinco momentos dialéticos da ação docente-discente, realizando um movimento que parte da prática social, aprofunda-se na teoria e retorna à prática social qualitativamente mais elaborada.

4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Essa sequência didática foi elaborada com base no livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de João Luiz Gasparin (2013) que, seguindo a

perspectiva de Dermeval Saviani (2019), estruturou o ensino através da Pedagogia Histórico-Crítica em três fases dialéticas – prática, teoria e prática – permitindo a construção de processos educativos de caráter emancipatório.

No desenvolvimento do processo dialético de aprendizagem escolar, Gasparin (2013) propõe a articulação de cinco momentos da ação docente-discente: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo. Dessa forma, a aula começa com a Prática Social Inicial do Conteúdo, onde se registra o conhecimento prévio dos/as estudantes (síncrese); prossegue à Problematização, que confronta esse saber com questões sociais relevantes; segue a Instrumentalização, na qual o/a professor/a intermedia o conteúdo científico valendo-se de estratégias didático-pedagógicas; chega à Catarse, fase de síntese mental e material do aprendizado; e finaliza com a Prática Social Final do Conteúdo, onde os/as alunos/as aplicam o conhecimento de forma transformadora, completando o ciclo dialético de aprendizagem.

4.2 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

O primeiro momento do método corresponde a uma etapa de preparação, voltada a envolver o/a aluno/a no processo de construção do conhecimento. Trata-se de uma aproximação inicial do tema, com uma leitura preliminar da realidade que será analisada (Gasparin, 2013).

4.2.1 A desinformação e os seus aspectos sociotécnicos

Objetivo Geral: Conhecer os efeitos sociotécnicos da desinformação, para que o/a estudante possa adquirir consciência crítica sobre a suposta neutralidade da rede.

4.2.1.2 Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

- Tópico 1 – Conceito de desinformação.

Objetivo específico: Conceituar cientificamente a desinformação como uma tecnopolítica, distinguindo-a de abordagens que não adotam uma perspectiva

crítica nem consideram suas consequências sociotécnicas.

- Tópico 2 – As formas políticas e sociais do uso da desinformação.
Objetivo específico: Identificar as formas políticas e sociais de uso da desinformação, evidenciando que ela não se restringe à Internet, mas constitui uma ferramenta tecnopolítica utilizada em benefício de determinados grupos e interesses.
- Tópico 3 – Os termos e técnicas relacionadas a desinformação.
Objetivo específico: Descrever os principais termos e técnicas relacionados à desinformação, destacando suas influências sobre a vida social e a democracia.
- Tópico 4 – As tecnologias relacionadas à desinformação.
Objetivo específico: Abordar as tecnologias relacionadas à desinformação, destacando algumas ferramentas utilizadas em sua produção e circulação, de modo a compreender a desinformação como uma forma de operações psicológicas (*PsyOps*) em larga escala.
- Tópico 5 – O conceito macrossocial do regime de informação, que engloba a desinformação como um de seus engendramentos.
Objetivo específico: Apresentar o conceito macrossocial de regime de informação, que engloba a desinformação como um de seus engendramentos mais visíveis, buscando evidenciar que, no estágio atual do sistema capitalista, as tecnologias e seus usos não são neutros.
- Tópico 6 – As inteligências artificiais e o aumento do poderio do regime de informação.
Objetivo específico: Um diálogo sobre as tecnologias e o pan-óptico, buscando sinalizar os riscos relacionados à desinformação na Internet.

4.2.2 Vivência do conteúdo

O que os/as alunos/as já conhecem sobre o conteúdo a ser trabalhado (colocando-se no lugar dos/as estudantes)?

O que são *fake news*, *deepfakes*, mentiras, manipulação, montagem, teorias da conspiração, negacionismo histórico, negacionismo científico, democracia e etc.

Sobre quais conteúdos os/as alunos/as gostariam de aprender mais (colocando-se no lugar dos/as estudantes)?

Como identificar uma *fake news* e uma *deepfake*? Existem leis sobre *fake news* e *deepfakes*? Como a tecnologia é utilizada para a manipulação comportamental? O meu telefone me escuta? O que é a economia da atenção (*clickbait* por *views*)? Porque devo me importar tanto com a privacidade?

4.3 PROBLEMATIZAÇÃO

No método dialético de construção do conhecimento, o segundo momento é a Problematização, etapa essencial para orientar todo o trabalho entre professor/a e estudante. A problematização marca a passagem da prática para a teoria, do cotidiano para o conhecimento sistematizado. É nesse momento que o conteúdo começa a ser trabalhado de forma organizada. Ela consiste em lançar um desafio que desperte no/na estudante a necessidade de buscar respostas, estimulando a agir e a construir o próprio conhecimento (Gasparin, 2013).

4.3.1 Discussão

São perguntas elaboradas sobre o tema de aula para debate.

- O que é desinformação? Por que estudar sobre a desinformação é importante?
- Qual é o grande problema com os algoritmos, filtros e bolhas informacionais?
- Quais são os objetivos sociotécnicos por trás da desinformação como mercadoria?
- Quais são os casos sobre desinformação que você conhece e as dimensões que foram afetadas?

- A desinformação não é apenas um fenômeno da Internet? Porque a tecnologia não é neutra se ela é apenas um produto do trabalho humano como um objeto qualquer?
- O que é o regime de informação? Quais são os seus engendramentos?
- Quais os riscos que relacionam a inteligência artificial, a desinformação e o regime de informação?

4.3.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na instrumentalização

As dimensões do conteúdo serão selecionadas conforme a sua adequação ao tema.

- Conceitual/científica: O que é desinformação?
- Social: A desinformação aumenta a polarização política e a tensão social? A desinformação pode representar um risco para a saúde pública?
- Legal: Existem leis sobre desinformação, *fake news* e *deepfakes*?
- Educacional: A desinformação pode prejudicar o aprendizado?
- Política: A desinformação é um risco para os processos democráticos?
- Econômica: A desinformação é um fenômeno espontâneo que surgiu e está presente na Internet ou uma mercadoria?
- Tecnológica: A desinformação prejudica a qualidade do conteúdo disponível na Internet?

4.4 INSTRUMENTALIZAÇÃO

A partir das questões levantadas na Prática Social Inicial e organizadas na Problemática, o processo de ensino-aprendizagem é encaminhado para colocar os/as estudantes diante do objeto sistematizado do conhecimento, o conteúdo. Nesse terceiro momento, professor/a e alunos/as atuam em conjunto na construção do conhecimento científico. O/A docente apresenta e faz a mediação do conteúdo, enquanto os/as estudantes se apropriam dele de forma intencional. Essa dinâmica configura uma relação triádica entre professor/a, estudantes e conhecimento, organizada pelo/a docente. Nenhum desses elementos é neutro, pois todos estão

atravessados por aspectos subjetivos e objetivos, por dimensões culturais, políticas, econômicas, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm. Assim, a aprendizagem resulta da interação entre esses três pólos e das condições concretas em que se desenvolve (Gasparin, 2013).

4.4.1 Lista de técnicas de ensino, dinâmicas, processos e atividades

- Exercício (prática): O/A professor/a solicita que os/as alunos/as escrevam o que entendem por desinformação, tema da aula, podendo fazê-lo na forma de um conceito, semelhante ao de um dicionário, ou em um pequeno parágrafo argumentativo. Esse momento inicial corresponde à prática da síncrese, conforme proposto na didática de João Luiz Gasparin (2013) na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de identificar as concepções iniciais dos/as estudantes sobre o tema.
- Exposição oral do/da professor/a sobre o tema: O que é desinformação? Termos e técnicas como pós-verdade, *fake news* e *deepfakes*.
- Discussão: O uso político da desinformação para fins eleitorais e de perseguição, incluindo negacionismo histórico e científico, incitação à violência, disseminação de discursos de ódio e ataques a minorias.
- Apresentação de *slides* sobre o tema: Algoritmos, filtros e bolhas informacionais: metadados, rotulagem de dados, *cookies*, *cookies* de terceiros, técnicas de *browser fingerprinting*, *geotagging* e *microtargeting*. Permissões em dispositivos móveis e dispositivos “*Smart*”.
- Exposição oral do/da professor/a e apresentação da bibliografia sobre: (1) Desinformação, (2) Colonialismo Digital, (3) Capitalismo de Vigilância, (4) Infocracia e (5) Regime de informação.
- Discussão: Como as inteligências artificiais foram expandidas a partir de serviços na *Web* para *softwares* que integram, mecanismos de busca, assistentes virtuais (Alexa, Siri...), dispositivos “*Smart*” e sistemas operacionais.

4.4.2 Recursos e materiais

- Computador, projetor, caixa de som e acesso à Internet.
- Livros e revistas.
- Laboratório de informática ou dispositivo (computador, *smartphone* ou *tablet*) para consulta à Internet.
- Caderno e caneta.
- Material de produção artística como folhas, cartazes, lápis, canetas, pincéis e etc.

4.5 CATARSE

Na etapa de Instrumentalização, a construção do conhecimento ocorre principalmente por meio da análise. Já na Catarse, o movimento central é a síntese. Embora essas operações sejam apresentadas separadamente para fins didáticos, na prática elas se articulam e se complementam. Depois de trabalhar os conteúdos e os procedimentos necessários à sua construção, o/a estudante é convidado a demonstrar o quanto avançou na compreensão dos problemas inicialmente propostos. Nesse momento, ele/a organiza e expressa, oralmente ou por escrito, o que assimilou, revelando uma nova forma de compreender o conteúdo e sua relação com a prática social. A Catarse representa, portanto, a síntese entre o cotidiano e o conhecimento científico, entre teoria e prática, indicando um nível mais elaborado e estruturado de aprendizagem e uma nova posição do/a aluno/a diante do conteúdo (Gasparin, 2013).

4.5.1 Elaboração mental da síntese pelo/a aluno/a

Exemplo de elaboração mental da síntese, colocando-se no lugar dos/as estudantes.

A desinformação não significa apenas “mentira na Internet”, mas parte de uma engrenagem estrutural que articula tecnologia, economia, política e poder. Ela emerge de um ambiente digital organizado por algoritmos que privilegiam o que gera cliques, emoção e engajamento, mesmo que isso comprometa a qualidade da informação. No cotidiano, isso se manifesta quando dados pessoais são explorados para estimular o consumismo, segmentar a propaganda política e moldar

comportamentos, enquanto as plataformas organizam o fluxo informacional conforme interesses comerciais. Trata-se de oligopólios nos quais grandes empresas de tecnologia concentram infraestrutura, dados e visibilidade, convertendo os usuários em mercadoria, por lucro e influência. Em temas sensíveis como educação, ciência, saúde e política, a circulação estratégica de conteúdos manipulados não apenas desinforma, mas interfere na formação da opinião e nas decisões coletivas. Assim, compreender a desinformação exige uma abordagem transdisciplinar, que supera o entendimento de neutralidade da rede e que reconheça a essência da desinformação como um engendramento do regime de informação, onde dados, atenção, engenharia social (sistemas de crenças) e poder se tornam recursos estratégicos de dominação.

4.5.2 Expressão da síntese

Os/as alunos/as serão desafiados a produzir um artefato de aprendizagem que demonstre a sua compreensão do tema, levando em consideração as dimensões vistas (conceitual/científica, social, educacional, política, econômica e tecnológica) e as suas habilidades de comunicação. Esse artefato de aprendizagem poderá ser um breve texto (texto discursivo, conto, poesia, letra de música, cartaz...), uma obra artística (desenho, pintura, colagem, escultura, esquete teatral...) ou um jogo didático (físico ou virtual), dependendo dos interesses e talentos de cada um. Quando os/as alunos/as finalizarem essa tarefa, poderão comparar o que produziram com a definição elaborada na Prática Social Inicial do Conteúdo, durante a síncrese. Essa comparação permitirá identificar as novas dimensões e compreensões construídas ao longo do estudo acadêmico, evidenciando o processo de síntese proposto no método didático de Gasparin (2013).

4.6 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Na perspectiva histórico-crítica, o ponto de chegada do processo pedagógico é o retorno à Prática Social. Esse momento representa a passagem do conhecimento teórico para sua aplicação na realidade, a partir dos conceitos e

conteúdos trabalhados. Ao longo do percurso, professor/a e estudantes ampliam sua compreensão científica, superando visões iniciais e alcançando uma leitura mais aprimorada e significativa do conteúdo, o que implica um novo posicionamento diante da prática social. No entanto, compreender não significa transformar a realidade, a prática exige ação. As atitudes não se limitam ao plano material, mas incluem também uma nova postura mental, mais crítica e consciente, capaz de analisar e julgar a realidade de forma mais assertiva.

Outrossim, é importante distinguir a prática social pedagógica da prática profissional. Durante a formação escolar ou inicial, o estudante ainda não exerce plenamente a sua profissão, por essa razão, a sua prática é sobretudo formativa. Todavia, ela ultrapassa o espaço da escola, pois a educação não forma apenas profissionais, mas cidadãos/ãs. Dessa maneira, a Prática Social Final do Conteúdo se expressa tanto no âmbito acadêmico quanto nas diversas dimensões da vida social (Gasparin, 2013).

Quadro 1 – Prática social final do conteúdo (Gasparin, 2013)

MANIFESTAÇÃO DA NOVA POSTURA PRÁTICA: INTENÇÕES DO/DA ALUNO/A	COMPROMISSO DO/DA ALUNO/A: AÇÕES PRÁTICAS SOBRE O CONTEÚDO ESTUDADO
1 - Desenvolver leitura crítica das informações	1 - Analisar conteúdos considerando contexto, interesses envolvidos, linguagem utilizada e possíveis distorções.
2 - Verificar autoria e fonte das informações	2 - Conferir a origem das notícias, identificar o veículo de comunicação, observar data, autoria e possíveis vínculos políticos ou econômicos.
3 - Reconhecer vieses e enquadramentos ideológicos	3 - Identificar perspectivas parciais, omissões e estratégias de manipulação narrativa.
4 - Não propagar desinformação	4 - Evitar compartilhar conteúdos sem verificação prévia.
5 - Interromper a circulação de conteúdos duvidosos	5 - Questionar, sinalizar ou denunciar publicações enganosas nas plataformas.

Fonte: Gasparin (2013, p. 188-190).

4.7 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTEÚDOS SUGERIDOS

Este capítulo apresenta sugestões de conteúdos sobre a desinformação e seus aspectos sociotécnicos, servindo de suporte à sequência didática.

4.7.1 Sequência I

Exposição oral do/da professor/a sobre o tema: O que é desinformação? Termos e técnicas como pós-verdade, tecnopolíticas e sociotécnicas e os componentes da desinformação.

- Desinformação (*Disinformation*)

Para conhecermos o que é desinformação, precisamos entender o seu conceito de forma acadêmica, o que ultrapassa o uso de *fake news* (notícias falsas) ou do seu entendimento na forma de mentiras na Internet, para a consciência sobre um engendramento com intenção e finalidade. Nesse estudo adotaremos o conceito proposto pelo pesquisador Arthur Bezerra na sua obra, *A Miséria da Informação* 2024, p. 75), “O conteúdo falso que é produzido e distribuído com a intenção de enganar: É a ‘mentira deliberada’, geralmente utilizada para benefícios políticos e financeiros”.

- A pós-verdade e a desinformação

A Pós-verdade é um fenômeno sociológico em que fatos objetivos passam a ter menos influência sobre a opinião pública do que emoções, crenças pessoais e posicionamentos ideológicos. Diferente de uma simples mentira, trata-se de um contexto em que a verdade perde importância e passa a ser relativizada, enquanto argumentos baseados em sentimentos e convicções individuais ganham mais força na formação das opiniões (D’Ancona, 2018).

- O que são tecnopolíticas e sociotécnicas?

As tecnopolíticas podem ser compreendidas como o conjunto de práticas e estratégias que envolvem tanto o desenvolvimento e o uso de tecnologias de controle e vigilância quanto as ações de disputa, resistência e ressignificação desses mesmos dispositivos, configurando arenas de conflito em torno dos usos e sentidos das tecnologias na vida social (Bruno *et al.*, 2018a).

Já as sociotécnicas referem-se a arranjos formados pela articulação entre práticas sociais e tecnologias que, organizadas em redes, produzem e transformam

o espaço físico e virtual, estruturando formas de circulação, controle e territorialização e evidenciando que os sistemas técnicos são inseparáveis das dinâmicas políticas e sociais que os constituem (Firmino, 2018).

Em termos objetivos, as tecnopolíticas dizem respeito às disputas de poder e aos conflitos que envolvem o controle, os usos e os sentidos das tecnologias, enquanto as sociotécnicas referem-se às formas como tecnologias e práticas sociais se articulam para estruturar, organizar e moldar o funcionamento da sociedade.

- Os componentes da desinformação

Fake news: São notícias parcialmente ou completamente falsas, embustes, caça-cliques (*click-baits*), produzidos com objetivos políticos e financeiros. As *fake news* geram lucro para as *Big Techs* através do engajamento nas suas plataformas digitais. Elas fazem parte do que foi chamado de Economia da Atenção onde os “Mercadores da Atenção” lucram e colaboram para a manutenção do *establishment* (D’Ancona, 2018, p. 54-60).

Deepfakes: São fotos e vídeos produzidos por algoritmos de aprendizado de máquina (*machine learning algorithms*) que analisam grandes conjuntos de imagens de uma pessoa para gerar conteúdos falsificados com aparência altamente realista. Essa tecnologia constitui um problema crescente, pois facilita a disseminação de desinformação, a manipulação da opinião pública e ataques à reputação de indivíduos e organizações. Com o avanço acelerado dessas técnicas, torna-se cada vez mais difícil distinguir conteúdos autênticos de materiais fabricados, especialmente no caso dos vídeos, que exercem forte influência sobre percepções sociais e decisões políticas (Joanguete, 2023).

Negacionismo histórico: É a prática deliberada de contestar, minimizar ou re-escrever fatos históricos reconhecidos, usada como ferramenta de manipulação num contexto de pós-verdade. Essa prática se apoia no colapso da confiança nas instituições e na primazia da emoção e pré-conceitos sobre a verdade factual, permitindo que narrativas falsas (ex.: negação do Holocausto) se espalhem amplamente pelos algoritmos de busca e pelas bolhas informacionais (D’Ancona, 2018).

Negacionismo científico: É a estratégia de deslegitimar o conhecimento científico consensual (por exemplo, nas áreas de saúde, meio ambiente ou

biotecnologia) ao enquadrá-lo como parte de um suposto ataque institucional, usando a desinformação e a emoção como principais vetores de disseminação (D’Ancona, 2018).

4.7.2 Sequência II

Exposição oral do/a professor/a sobre o tema: Quais são os mecanismos de desinformação? Apresentação de *slides*.

- Os mecanismos de desinformação

Filtros de Bolha (*Filter Bubble*): Os Filtros de Bolha são o ambiente algorítmico criado pelos mecanismos de personalização que, a partir do histórico de cliques, curtidas e interações, gera “um universo de informações exclusivo para cada um de nós” (Pariser, 2012, p. 14). Essa personalização produz três efeitos interligados:

- 1) Isolamento invisível: o/a usuário/a entra na bolha sem perceber e, conseqüentemente, permanece isolado/a de outros/as usuários/as em seu próprio ambiente informacional, sem condições de avaliar como os algoritmos o/a categorizam, quais critérios utilizam para isso e se tais critérios podem ser considerados adequados ou inadequados. Além disso, não há a possibilidade de optar por sair dessa bolha ou evitá-la (Pariser, 2012).
- 2) Reforço de crenças: ao apresentar apenas conteúdos que reforçam preferências e crenças previamente existentes, o algoritmo produz um “*looping-do-eu*”, favorecendo a formação de câmaras de eco nas quais opiniões divergentes são sistematicamente excluídas (Pariser, 2012, p. 20).
- 3) Consequência política: a combinação entre isolamento e reforço de vieses reduz a esfera pública a um espaço pouco propício ao debate e à construção de sínteses coletivas, comprometendo a capacidade social de reconhecer e discutir problemas comuns (Pariser, 2012).

Desse modo, a personalização algorítmica cria uma bolha informacional que oculta os próprios mecanismos de filtragem, operando a partir de critérios opacos de

categorização dos/as usuários/as. Ao induzir a retroalimentação de idéias e limitar o contato com perspectivas diferentes ou divergentes, esse processo consolida câmaras de eco que fragmentam o discurso público, empobrecem o debate coletivo e impõem riscos ao funcionamento do sistema democrático.

- Algoritmos, filtros e bolhas informacionais

A seguir, o quadro expõe os principais mecanismos técnicos que alimentam os filtros de bolhas no ambiente digital. Longe de operarem de forma neutra, essas tecnologias sustentam práticas permanentes de vigilância e classificação, transformando dados pessoais em perfis comportamentais exploráveis. A partir desse monitoramento contínuo, plataformas passam a controlar o fluxo informacional por meio de algoritmos que priorizam conteúdos, anúncios e recomendações alinhados a interesses econômicos e políticos, reforçando vieses, restringindo a diversidade de conteúdos informacionais e intensificando o aprisionamento do/a usuário/a em trajetos personalizados de consumo e percepção da realidade.

Quadro 2 – Os mecanismos dos filtros de bolhas

Mecanismo Técnico	Descrição	Uso para Filtragem Algorítmica
Metadados	Os navegadores, motores de busca e plataformas digitais capturam metadados como horário, localização, tipo de dispositivo e histórico de navegação, permitindo inferir preferências e contextos de uso.	Esses dados são combinados para gerar perfis que alimentam os algoritmos de recomendação, direcionando conteúdos que reforçam os interesses já demonstrados pelo usuário (Pariser, 2012). O uso massivo de metadados sustenta a criação de “camadas territoriais” digitais que personalizam inclusive a experiência urbana (Firmino, 2018, p. 69-70).
Rotulagem ou tagueamento de dados (<i>data-labeling</i>)	As plataformas categorizam e etiquetam informações dos/as usuários/as (interesses, comportamentos, emoções) para segmentá-los/as em grupos específicos.	Essa rotulagem alimenta sistemas de aprendizado de máquina que antecipam o que cada usuário deseja ver, reforçando a exposição a conteúdos afins e excluindo visões divergentes (Faustino; Lippold, 2023).
<i>Cookies</i>	Pequenos arquivos de texto armazenados nos navegadores registram visitas a sites, cliques, tempo de permanência e interações.	Os algoritmos utilizam esses registros para mapear padrões de comportamento e ajustar continuamente as recomendações de notícias, anúncios e sugestões de produtos (Pariser, 2012).
<i>Cookies</i> de terceiros	<i>Cookies</i> definidos por domínios	Essa visão ampliada possibilita a

	externos ao site visitado permitem o rastreamento <i>cross-site</i> , construindo perfis abrangentes que unem dados de múltiplas plataformas.	entrega de anúncios e conteúdos personalizados em praticamente qualquer página da <i>Web</i> , ampliando o efeito de filtragem das bolhas informacionais (Pariser, 2012).
Geolocalização (<i>geotagging</i>)	Dispositivos móveis e navegadores enviam informações de localização (<i>Global Positioning System</i> (GPS), <i>Wi-Fi</i> e Torres de telecomunicações).	Os algoritmos combinam a localização com outros atributos para oferecer notícias, anúncios e recomendações locais que correspondem ao contexto geográfico do usuário, restringindo ainda mais o universo informacional ao seu entorno imediato (Pariser, 2012).
<i>Microtargeting</i>	A partir dos perfis detalhados, os algoritmos criam mensagens altamente segmentadas, direcionando-as a subgrupos de usuários/as com base em interesses, emoções e vulnerabilidades específicas.	Essa prática é usada tanto em campanhas políticas quanto em <i>marketing</i> comercial, reforçando crenças pré-existentes e dificultando o encontro com perspectivas diversas ou contrárias (Pariser, 2012).
Permissões em dispositivos móveis e dispositivos “ <i>Smart</i> ”	Usuários/as concedem, muitas vezes inconscientemente, acesso a sensores (câmera, microfone, acelerômetro) e a dados de localização, permitindo que aplicativos colem fluxos contínuos de informações pessoais.	Esses dados alimentam algoritmos que adaptam o conteúdo em tempo real, criando uma “gaiola de bolso” de vigilância, que sustenta a personalização constante e consequentemente, a manutenção das bolhas informacionais (Pariser, 2012).

Fonte: Elaboração própria (2026).

Em conjunto, esses mecanismos revelam que a personalização algorítmica se sustenta na vigilância contínua e na exploração intensiva de dados pessoais, convertendo a experiência informacional em produto de monitoramento permanente. Como consequência, os filtros de bolhas reduzem a diversidade de opiniões, reforçam vieses e ampliam o poder das plataformas de condicionar percepções, escolhas e comportamentos dos/as usuários/as.

4.7.3 Sequência III

Discussão sobre a desinformação e as suas dimensões.

- A desinformação e as suas dimensões

Analisar e compreender a desinformação em suas diversas dimensões é essencial para fortalecer a autonomia intelectual, pois permite a construção de interpretações baseadas em múltiplas perspectivas sobre um mesmo fenômeno.

Conceitual/Científica: A desinformação é a manipulação deliberada de informações que cria “irrealidades”, distorcendo a percepção da verdade e servindo como instrumento de controle social para as estruturas de poder.

Social: A desinformação fragmenta a esfera pública, alimenta bolhas informacionais e polariza a sociedade ao transformar a Internet num Mercado da Atenção que explora dados pessoais para influenciar comportamentos.

Educacional: A desinformação compromete o desenvolvimento do pensamento crítico ao infiltrar discursos e narrativas falsas nos processos de ensino, limitar o acesso a fontes diversificadas e perpetuar a rotulagem de dados que reforça preconceitos.

Política: A desinformação funciona como ferramenta de manipulação da opinião pública, sendo usada para criar pretextos, modular comportamentos eleitorais e minar a democracia através de campanhas microsegmentadas (*microtargeting*) e narrativas falsas.

Econômica: A desinformação alimenta o modelo de capitalismo de vigilância ao transformar a atenção e os dados dos usuários em mercadoria, gerando lucros pela propagação de informações falsas e pela indução ao consumismo.

Tecnológica: A desinformação se apoia em algoritmos, no *Big Data* e infraestruturas de vigilância que automatizam a coleta, rotulação e distribuição de conteúdos falsos, criando uma arquitetura opaca que dificulta a sua detecção e correção.

4.7.4 Sequência IV

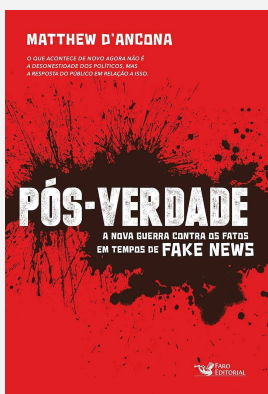
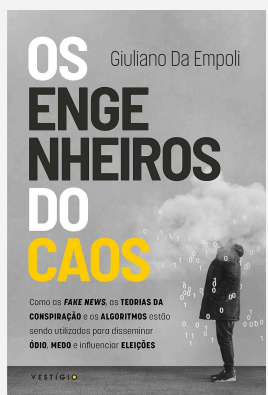
Apresentação da seleção bibliográfica relacionada a desinformação. Esse é o momento em que parte do referencial bibliográfico é apresentada, juntamente com a justificativa para a seleção das obras, contribuindo para reforçar o conteúdo e estimular o engajamento nas discussões. O contato direto dos/as discentes com o livro físico, aliado à apresentação da narrativa da obra e da *persona* de autoria,

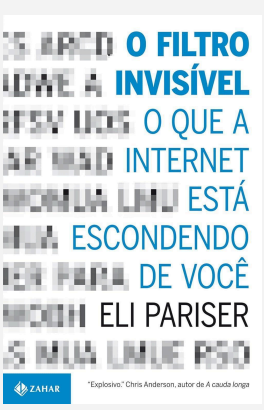
como sua nacionalidade, formação e trajetória, desperta um tipo diferenciado de interesse pelos temas abordados, aproximando-se da prática de *storytelling*, metodologia de narrar uma história para transmitir informação ou mensagem de forma mais envolvente e fácil de compreender.

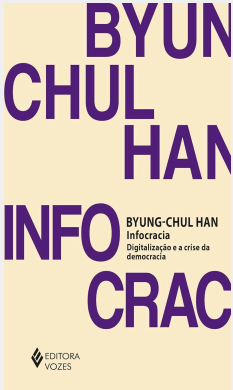
- Alguns dos principais livros relacionados a desinformação

A seguir, são apresentados referenciais teóricos relacionados à desinformação, organizados de forma progressiva, parte-se de uma abordagem mais específica desse engendramento para, em seguida, alcançar conceitos e problemáticas mais abrangentes, contemplando (1) Desinformação, (2) Colonialismo Digital, (3) Capitalismo de Vigilância, (4) Infocracia e (5) Regime de Informação.

Quadro 3 – Alguns dos principais livros relacionados a desinformação

Livros sobre Desinformação		
Capa do Livro	Autor/Livro	Descrição
	D'ANCONA, Matthew. Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de <i>fake news</i> . Rio de Janeiro: Faro Editorial, 2018.	O livro aborda a desinformação a partir do fenômeno sociológico da pós-verdade, entendendo-a como uma indústria lucrativa dedicada à produção e disseminação de notícias falsas para gerar cliques e engajamento. Nesse processo, a desinformação torna-se um instrumento central para moldar a opinião pública e erodir a confiança nas instituições democráticas.
	DA EMPOLI, Giuliano. Os engenheiros do caos: Como as <i>fake news</i> , as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. São Paulo: Vestígio, 2019.	O livro revela que os “engenheiros do caos” utilizam algoritmos para produzir desinformação em larga escala como estratégia política. O escândalo da Cambridge Analytica expõe como a manipulação de dados e o direcionamento psicológico de mensagens influenciaram processos democráticos e reforçaram novas dinâmicas de poder.

	JOANGUETE, Celestino. O poder das mentiras digitais: a ameaça das <i>deepfakes</i> para a sociedade. São Paulo: Editora Dialética, 2023.	O livro discute os impactos éticos e sociais do avanço acelerado da inteligência artificial, destacando que as <i>deepfakes</i> se tornaram uma das expressões mais sofisticadas da desinformação contemporânea ao potencializar a manipulação de conteúdos e a distorção da realidade.
	PARISER, Eli. O Filtro Invisível: O que a Internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.	O livro evidencia que os algoritmos das grandes plataformas digitais são programados para criarem bolhas informacionais que filtram o conteúdo, supostamente conforme as preferências do usuário, ocultando informações e fragmentando o espaço público. A opacidade e o modelo de cliques espalham desinformação ao reforçar crenças, revelando que a estrutura algorítmica prioriza o engajamento sobre a veracidade.
Livros sobre Colonialismo Digital		
Capa do Livro	Autor/Livro	Descrição
	BRUNO, Fernanda; CARDOSO, Bruno; KANASHIRO, Marta; GUILHON, Luciana; MELGAÇO, Lucas (orgs). Tecnopolíticas da vigilância: Perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018.	O livro problematiza o uso das tecnologias como instrumento de controle social por corporações e agentes políticos, os quais consolidam a vigilância como um “Big Other” difuso que influencia a vida social contemporânea. Nesse cenário, algoritmos e práticas de <i>microtargeting</i> manipulam fluxos informacionais para favorecer a desinformação, difundindo narrativas alinhadas a interesses políticos, enfraquecendo os processos democráticos.

	FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.	O livro denuncia que a extração massiva de dados e o domínio das <i>Big Techs</i> configuram uma nova forma de colonialismo, o colonialismo digital, capaz de reestruturar a economia, a política e as relações étnico-raciais, aprofundando as desigualdades sociais. Nesse cenário, o controle dos fluxos informacionais impulsiona a desinformação, como evidenciado pelo escândalo da Cambridge Analytica.
Livros sobre Capitalismo de Vigilância		
Capa do Livro	Autor/Livro	Descrição
	ZUBOFF, Shoshana. A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. São Paulo: Intrínseca, 2021.	O livro descreve como as <i>Big Techs</i> transformam a experiência humana em matéria-prima de dados, extraíndo, analisando e vendendo perfis comportamentais para gerar previsões e lucro, configurando um sistema econômico que se alimenta do superávit comportamental.
Livros sobre Infocracia		
Capa do Livro	Autor/Livro	Descrição
	HAN, Byung-Chul. Infocracia: digitalização e a crise da democracia. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2024.	O livro define a infocracia como uma forma de governança na qual algoritmos e inteligências artificiais transformam dados em poder decisório, passando a controlar processos sociais, econômicos e políticos. Nesse contexto, a desinformação torna-se instrumento central, <i>fake news</i>, <i>bots</i> e teorias da conspiração circulam em massa, alimentam a guerra informacional, corroem a esfera pública e enfraquecem a democracia.
Livros sobre Regime de Informação		
Capa do Livro	Autor/Livro	Descrição

	BEZERRA, Arthur Coelho. Miséria da Informação: Dilemas éticos da era digital. Rio de Janeiro: Garamond, 2024.	O livro revela aspectos do atual regime de informação ao denunciar a lógica capitalista que explora os dados, o trabalho e os recursos naturais, enquanto intensifica a vigilância, o consumismo e as desigualdades sociais. A obra também estabelece relações entre esses processos, a manipulação algorítmica e a desinformação vinculadas às <i>Big Techs</i>, apontando seus desdobramentos na sociedade.
---	---	--

Fonte: Elaboração própria (2026).

4.7.5 Sequência V

Discussão: Como as inteligências artificiais foram expandidas a partir de serviços na *Web* para *softwares* que integram, mecanismos de busca, assistentes virtuais (Alexa, Siri...), dispositivos “*Smart*” e sistemas operacionais.

- A desinformação em uma imagem

Figura 2 – *Warm News* (Notícias Quentes)



Fonte: Kuczynski (2016).

4.8 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A sequência didática foi utilizada como material de ensino e reflexão crítica, favorecendo uma compreensão sistêmica da circulação da informação e estimulando nos/as estudantes a percepção das relações entre desinformação, tecnologias digitais, estruturas de poder e dinâmicas sociais no atual regime de informação.

A aplicação da sequência didática ocorreu junto à turma ADM-25, no mês de março de 2026, de forma presencial, em sala de aula, durante a unidade curricular de Artes no IFSC – Câmpus Garopaba. A atividade teve duração de duas aulas, aproximadamente 1 hora e 40 minutos, e foi desenvolvida conforme o encadeamento dos momentos pedagógicos propostos por Gasparin (2013). No momento correspondente à Prática Social Inicial, o trabalho começou com a descoberta das concepções dos/as estudantes sobre a desinformação, solicitando que registrassem, por escrito, o que eles/as entendiam sobre o tema, seja na forma de conceito, seja na forma de um pequeno parágrafo argumentativo, em exercício de síntese que visava mapear as primeiras ideias do grupo. Em seguida, no momento de Instrumentalização, foram apresentados os conceitos científicos de desinformação, tecnopolíticas e sociotécnicas, por meio de exposição oral apoiada em *slides* e na apresentação física de obras bibliográficas selecionadas, contemplando, entre outros aspectos, a compreensão da desinformação como engendramento do regime de informação.

Após a mediação teórica, foi desencadeada a Catarse, na qual os/as estudantes foram convidados/as a elaborar uma síntese do que haviam aprendido, seja pela reescrita do conceito de desinformação, agora à luz dos referenciais teóricos apresentados, seja pela criação de produções artísticas (textos, cartazes, ilustrações ou outras formas expressivas) relacionadas à temática, de modo a materializar a nova compreensão construída ao longo da aula. Esse momento permitiu comparar as formulações iniciais com as produções finais, evidenciando o movimento de superação das visões imediatas e a incorporação de múltiplas dimensões como conceitual/científica, social, legal, educacional, política, econômica

e tecnológica da desinformação.

Encerrando a proposta didática, no momento da Prática Social Final, foi apresentado aos/às estudantes um quadro com algumas perspectivas voltadas à construção de um novo posicionamento diante da prática social. Por fim, a atividade foi concluída com a aplicação de um breve questionário anônimo de avaliação do produto educacional, com o objetivo de captar a percepção dos/as estudantes quanto à organização da aula, à clareza dos objetivos e às possibilidades de participação e discussão.

Em termos de engajamento, dos/as 30 estudantes presentes, 23 participaram ativamente de todas as etapas, desde o registro das concepções iniciais até a síntese final e o preenchimento do questionário, o que evidencia uma adesão significativa à proposta. Esse resultado sugere a potência da articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2019), a proposta didática de Gasparin (2013) e a abordagem de temas como tecnopolíticas, sociotécnicas e a Educação Profissional e Tecnológica na promoção de leituras mais críticas sobre a desinformação no contexto do regime de informação.

4.9 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A seguir, apresentamos os resultados do questionário de avaliação do produto educacional “A desinformação e os seus aspectos sociotécnicos”. Do total de 30 estudantes da turma do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (ADM-25), 23 responderam ao instrumento de avaliação. Esses dados possibilitam analisar a percepção dos/as estudantes sobre a proposta desenvolvida, considerando aspectos como a organização, a clareza dos objetivos, as oportunidades de participação e a relevância do conteúdo abordado.

A análise dos resultados do questionário evidencia uma avaliação predominantemente positiva do produto educacional. Em relação à pergunta 1, “Os objetivos da aula ficaram claros para você desde o início?”, dos 23 participantes, 22 (95,7%) assinalaram que “Sim”, enquanto 1 (4,3%) registrou “Mais ou menos, eu q não prestei muita atenção”, não havendo respostas negativas. Os dados indicam que os objetivos foram compreendidos pela maioria dos/as estudantes.

No que se refere à pergunta 2, “Os conteúdos foram apresentados de

maneira organizada e lógica?”, houveram 23 respostas (100%) na opção “Sim”, demonstrando consenso quanto à organização e à sistematização dos conteúdos.

De forma semelhante, na pergunta 3, “Os exemplos utilizados facilitaram a compreensão do tema?”, os 23 participantes (100%) também assinalaram a opção “Sim”, o que indica que a integração entre teoria e prática contribui para o desenvolvimento da aprendizagem.

Quanto à pergunta 4, “Houve espaço para tirar dúvidas e participar das discussões?”, dos 23 participantes, 21 (91,3%) responderam “Sim” e 2 (8,7%) assinalaram “Não”. Embora a maioria tenha avaliado positivamente os momentos de interação, os dados indicam a necessidade de ampliar os espaços de participação e esclarecimento de dúvidas.

Na pergunta 5, “As atividades propostas ajudaram na fixação do conteúdo?”, foram registradas 24 respostas, embora fossem esperadas 23, devido a um equívoco na configuração da pergunta, que permitiu assinalar mais de uma alternativa. Considerando 24 respostas, 20 (83,3%) indicaram que as atividades contribuíram para a fixação do conteúdo, enquanto 4 (16,7%) apontaram que “Não”. Se considerarmos 23 respostas, removendo um/a participante, 20 (87,0%) indicaram que as atividades contribuíram para a fixação do conteúdo, enquanto 4 (17,4%) apontaram que “Não”. Esses dados sugerem que, apesar dos resultados positivos, as atividades ainda podem ser melhoradas para se aproximarem dos objetivos de aprendizagem.

Em última análise, na pergunta 6, “De modo geral, como você avalia essa forma de organizar e desenvolver as aulas?”, considerando a escala de (1) Muito ruim, (2) Ruim, 3 (Regular), 4 (Boa) e (5) Muito boa, os resultados concentraram-se em avaliações positivas. Dos 23 participantes, 5 (21,7%) avaliaram como “Muito boa”, 16 (69,6%) como “Boa” e 2 (8,7%) como “Regular”, não havendo avaliações negativas.

De modo geral, os resultados indicam que o produto educacional atingiu os seus objetivos, especialmente no que diz respeito à clareza, organização e relevância dos conteúdos. Os dados também mostram que ainda há possibilidades de melhoria, principalmente na ampliação dos espaços de interação e no aperfeiçoamento das atividades propostas, fortalecendo a prática pedagógica.

5 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio permite compreender como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFSC – Câmpus Garopaba se relaciona com suas bases conceituais, incluindo a Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2025-2029) (IFSC, 2025). Nesse contexto, conforme argumenta Gasparin (2013), embora a escola tradicional seja criticada por transmitir conteúdos prontos, ela deve ser entendida como uma instituição historicamente situada, que expressa e responde à sociedade onde está inserida. Por esse motivo, a escola tradicional é carregada de compromissos ideológicos e políticos, podendo, diante das transformações presentes, ser questionada e reformulada para atender aos novos desafios. Essa análise permitiu identificar se os PPCs oferecem, ao mesmo tempo, a formação técnica para o mundo do trabalho e a formação crítica, capaz de preparar os/as estudantes para os desafios da atualidade.

5.1 ANÁLISE DO PPC DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

A análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFSC – Câmpus Garopaba, demonstra um compromisso com a formação integral e a articulação entre teoria e prática, embora não apresente referências explícitas a bases teóricas como Paulo Freire (1992), Dermeval Saviani (2003; 2007; 2019) ou a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019). Ainda que o termo mundo do trabalho seja mencionado no documento, ele não é acompanhado de um referencial teórico que contemple autores como Ricardo Antunes (“Os Sentidos do Trabalho – 1999”, “Infoproletários – 2009” e “O Privilégio da Servidão – 2018”) e Ruy Braga (“A Política do Precariado – 2012” e “Trabalhadores e a Cidade – 2019”), entre outros que desenvolvem criticamente essa categoria, contrapondo uma formação subordinada às demandas imediatas do mercado de trabalho. Destacamos que o documento apresenta entre os objetivos

específicos do Curso Técnico em Administração: “g) Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade” (IFSC, 2017a, p. 4), o que revela que os/as participantes da elaboração do projeto pedagógico do curso consideram relevantes as questões sociais relacionadas às TDICs.

Com o propósito de verificar a incorporação de temas pertinentes aos aspectos sociais relacionados às tecnologias, lemos o documento integralmente e realizamos uma busca sistemática por meio de palavras-chave (descritores específicos), categorizadas em diferentes eixos temáticos. Quanto aos direitos e a legislação no ambiente digital, a análise do documento foi orientada pelos seguintes termos: Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012) (Brasil, 2012), Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) (Brasil, 2014), Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018) (Brasil, 2018a), Lei do *Cyberbullying* e da Violência Escolar (Lei nº 14.811/2024) (Brasil, 2024), Lei do Uso de Aparelhos Eletrônicos Portáteis Pessoais na Educação Básica (Lei nº 15.100/2025) (Brasil, 2025a), Estatuto Digital da Criança e do Adolescente – Lei Felca (Lei nº 15.211/2025) (Brasil, 2025b), além da expressão “direitos”.

Embora o PPC apresente nas páginas 5 e 6, uma lista de legislações sob o título “Legislação (profissional e educacional) aplicada ao curso”, nenhuma das leis relacionadas ao ambiente digital como a proteção de dados, a privacidade ou os direitos on-line, foi identificada (IFSC, 2017a, p. 5-6). Observamos que os termos “direitos” e “direitos humanos”, aparecem entre os conhecimentos previstos para a unidade curricular de Sociologia I, na forma de “Direitos, cidadania e movimentos sociais” e “Direitos humanos na contemporaneidade”, mas sem mencionar legislações relacionadas ao uso das TDICs (IFSC, 2017a, p. 52). O termo “privacidade” não aparece no documento. No âmbito da desinformação, pesquisamos: *fake news*, *deepfakes*, negacionismo histórico, negacionismo científico, pós-verdade e o próprio termo desinformação. Em relação aos riscos e a violência on-line, pesquisamos: *cyberbullying*, assédio on-line, segurança on-line e riscos na Internet. Também analisamos ocorrências relacionadas às abordagens críticas sobre as tecnologias, como colonialismo digital, capitalismo de vigilância, infocracia e regime de informação. Nenhum dos temas referidos aparece de forma objetiva no documento.

Mesmo nas partes que tratam das competências do/a egresso/a, a tecnologia aparece principalmente como ferramenta para a execução de rotinas administrativas e para o uso de *softwares* de escritório, como em “F. Identificar, sistematizar e interpretar informações do contexto organizacional (ambiente interno e externo) a fim de auxiliar a gestão na tomada de decisão;” e “M. Utilizar *softwares* de automação de escritórios (processador de texto, planilha de cálculo e *software* de apresentação) e tecnologias de informações para a execução de rotinas administrativas;” (IFSC, 2017a, p. 7), sem mencionar as tecnopolíticas ou os impactos sociotécnicos.

Assim, a ausência de referências aos riscos on-line, às legislações relacionadas ao ambiente digital e às abordagens críticas sobre as tecnologias indica uma lacuna na formação proposta. De modo geral, o texto não apresenta uma compreensão sistematizada e fundamentada das tecnologias como fenômenos sociais, políticos e econômicos, presentes no cotidiano das juventudes e no mundo do trabalho.

5.2 ANÁLISE DO PPC DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

A análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSC – Câmpus Garopaba, evidencia que o documento aborda a formação humana integral, o desenvolvimento do pensamento crítico e a articulação entre trabalho, ciência e cultura. Entretanto, não apresenta referências diretas à autores ou correntes pedagógicas que fundamentam essa proposta, como Paulo Freire (1992) ou Dermeval Saviani (2003; 2007; 2019), nem faz menção a Pedagogia Histórico-Crítica. Ainda que o termo mundo do trabalho apareça no documento, a sua abordagem não é sustentada através de um referencial teórico, considerando autores como Ricardo Antunes (“Os Sentidos do Trabalho – 1999”, “Infoproletários – 2009” e “O Privilégio da Servidão – 2018”) e Ruy Braga (“A Política do Precariado – 2012” e “Trabalhadores e a Cidade – 2019”), entre outros pesquisadores que problematizam essa categoria frente a uma formação condicionada pelas demandas imediatas do mercado de trabalho. Essa ausência aponta para uma fragilidade na incorporação das bases conceituais do projeto

formativo, sobretudo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que costuma ou deveria dialogar com essas tradições teóricas.

A fim de investigar a presença de temas relacionados às transformações sociais decorrentes do uso das tecnologias, realizamos a leitura integral do documento e uma busca sistematizada por palavras-chave (descritores específicos), organizadas em diferentes eixos temáticos. Em relação à legislação e aos direitos on-line, foram pesquisados os termos: Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012) (Brasil, 2012), Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) (Brasil, 2014), Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018) (Brasil, 2018a), Lei do *Cyberbullying* e da Violência Escolar (Lei nº 14.811/2024) (Brasil, 2024), Lei do Uso de Aparelhos Eletrônicos Portáteis Pessoais na Educação Básica (Lei nº 15.100/2025) (Brasil, 2025a), Estatuto Digital da Criança e do Adolescente – Lei Felca (Lei nº 15.211/2025) (Brasil, 2025b), além da expressão “direitos” no ambiente digital. Encontramos os termos “direitos” e “direitos humanos” entre os conhecimentos previstos para a unidade curricular de Sociologia I, nas temáticas “Direitos, cidadania e movimentos sociais” e “Direitos humanos na contemporaneidade”, contudo, sem mencionar as legislações relacionadas ao uso das TDICs (IFSC, 2017b, p. 53). O termo “privacidade” aparece na página 56, entre as habilidades da unidade curricular “Manutenção e Configuração de Computadores”, limitado à atuação ética do prestador de serviços, ao resguardar a confidencialidade de dados de empresas e pessoas (IFSC, 2017b, p. 56).

No que se refere à desinformação, foram pesquisados os termos: *fake news*, *deepfakes*, negacionismo histórico, negacionismo científico, pós-verdade e o próprio termo desinformação. Já em relação aos riscos e a violência on-line, foram pesquisados: *cyberbullying*, assédio on-line, segurança on-line e riscos na Internet. Quanto à segurança, o termo é mencionado na página 36, entre as competências da unidade curricular “Redes de Computadores”, mas restrito à perspectiva técnica e empresarial, voltada à proteção de informações para o funcionamento das empresas: “Conhecer a definição e aplicação de técnicas de segurança de sistema, visando proteger as informações vitais para o funcionamento das empresas” (IFSC, 2017b, p. 36). Por fim, no eixo das abordagens críticas sobre tecnologia, buscamos os termos: colonialismo digital, capitalismo de vigilância, infocracia e regime de informação, mas não foram encontrados resultados.

Portanto, a ausência desses temas no PPC sugere uma limitação na perspectiva crítica da formação profissionalizante, especialmente em um curso técnico dessa área, no qual seria esperado um tratamento mais consistente das dimensões sociais, políticas e econômicas associadas ao uso das TDICs.

5.3 CONCLUSÕES SOBRE A ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFSC – CÂMPUS GAROPABA

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2025-2029), a concepção de educação que orienta o trabalho institucional é democrática e emancipatória, fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que entende a educação como mediadora das práticas sociais (IFSC, 2025). Diante do conjunto de análises, os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados do IFSC – Câmpus Garopaba, revelam que ambos documentos expressam posicionamentos comprometidos com a formação integral, ao desenvolvimento do pensamento crítico e a articulação entre teoria e prática. Entretanto, em nenhum dos PPCs há menção às bases teóricas referenciadas no PDI, como Paulo Freire (1992), Dermeval Saviani (2003; 2007; 2019) ou a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019), o que indica uma limitação na caracterização das bases conceituais que embasam a EPT oferecida pelo Instituto Federal.

A busca por palavras-chave também indicou a ausência, em ambos documentos, de temas centrais ligados aos fenômenos sociais contemporâneos, como desinformação, riscos on-line, legislações específicas para o ambiente digital e abordagens críticas sobre tecnologia e sociedade, a exemplo de colonialismo digital, capitalismo de vigilância, infocracia e regime de informação. Embora algumas das legislações mencionadas nesta pesquisa, como a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018) (Brasil, 2018) e o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente – Lei Felca (Lei nº 15.211/2025) (Brasil, 2025b), sejam posteriores à elaboração dos projetos pedagógicos, esses documentos não são imutáveis nem definitivos. Por tratarem-se de documentos estratégicos, é imprescindível mantê-los atualizados conforme as transformações sociais. Diante desse cenário, foi

promulgada a Lei nº 15.100/2025, que trata do uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais na educação básica, evidenciando o nível de presença e de permissividade desses dispositivos e do ambiente digital na vida das juventudes (Brasil, 2025a). De acordo com Ramos (2005), é necessário problematizar fenômenos e situações relevantes para compreender o mundo em que vivemos e os processos tecnológicos das áreas profissionais, tratando-os como objetos de conhecimento e analisando-os a partir de múltiplas perspectivas, como a tecnológica, cultural, ambiental, histórica, social e econômica.

Contudo, nos projetos analisados quando a tecnologia é mencionada, ela aparece predominantemente sob uma perspectiva instrumental, associada ao uso de *softwares*, à execução de rotinas administrativas ou à segurança técnica de sistemas, sem uma problematização das tecnopolíticas ou dos impactos sociotécnicos. Essa situação evidencia fragilidades na formação proposta, sobretudo em cursos que preparam jovens para atuar em ambientes fortemente marcados pelas tecnologias, e quando grande parte da sociedade está suscetível a engendramentos como *fake news* e *deepfakes*, associados à desinformação, que comprometem desde educação e a saúde pública até processos eleitorais, colocando em risco a própria democracia. A ausência de uma abordagem sistematizada e crítica das TDICs dificulta compreendê-las como fenômenos sociais complexos, que atravessam as experiências juvenis, as relações de poder e o mundo do trabalho.

A partir dessa compreensão, nos aproximamos da discussão apresentada por Arroyo (2013), sobre a necessidade de superar a visão ingênua, presente nos currículos e nas práticas educacionais, de que o desenvolvimento científico e tecnológico, resultará automaticamente no fim das desigualdades. Para o autor, a comunidade acadêmica deve, em vez disso, confrontar-se com as injustiças persistentes, muitas das quais são, inclusive, produzidas por esses mesmos avanços. Para concluir, os resultados sugerem a revisão dos PPCs, incorporando referenciais teóricos mais consistentes e temas relacionados aos desafios atuais.

6 RESULTADOS DA PESQUISA

Essa pesquisa teve como objetivo compreender as percepções dos/as estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC – Câmpus Garopaba, sobre o regime de informação e os seus desdobramentos. Nessa seção, apresentaremos os resultados referentes à amostra composta por 139 adolescentes e jovens, com idades entre 15 e 20 anos, que participaram da etapa de produção de dados da pesquisa, no período de outubro a novembro de 2025.

Haverão subseções destinadas à apresentação e análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, considerando o instrumento metodológico empregado, que consistiu na aplicação presencial de um questionário on-line, composto por perguntas abertas e fechadas. O questionário teve como finalidade identificar o nível de compreensão dos/as estudantes sobre o atual regime de informação, assim como os riscos associados a ele, tais como a disseminação de *fake news*, *deepfakes*, o negacionismo científico e histórico, além do conhecimento referente às legislações que abrangem à proteção de dados pessoais, direitos e deveres no ambiente digital.

Todas as respostas foram coletadas de forma anônima, sem qualquer identificação dos/as participantes, em conformidade com as normativas da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Brasil, 2018a). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (Parecer nº 7.832.444).

Quanto à amostragem, a produção dos dados iniciou através do contato com as coordenações dos cursos técnicos integrados e, em seguida, com os/as docentes responsáveis pelas unidades curriculares que acolheram a pesquisa. Esse processo buscou contemplar todas as turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, de Administração e de Informática. Essa articulação permitiu o acesso ao campo da pesquisa e, posteriormente, a realização do convite presencial aos/às estudantes. Os questionários foram aplicados presencialmente, em momentos distintos, durante os meses de outubro e novembro de 2025, nos laboratórios de informática do IFSC – Câmpus Garopaba.

6.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No processo de tratamento estatístico dos dados produzidos nesta pesquisa, utilizamos medidas de carácter descritivo, com o intuito de possibilitar uma avaliação mais precisa das questões relacionadas à população investigada. Além disso, o referencial teórico foi mobilizado para fundamentar a análise e interpretação de alguns dos resultados obtidos. Os resultados foram organizados em cinco grupos: “Produção dos dados sociodemográficos”, voltada à caracterização da amostra investigada, referente às perguntas 1 a 8; “Produção dos dados sobre os hábitos on-line”, destinada à compreensão das formas de uso da Internet pelos/as participantes, referente às perguntas 9 a 16; “Produção dos dados sobre riscos on-line”, que se aproxima do objetivo geral do estudo ao aprofundar a análise de questões transversais ao tema, referente às perguntas 17 a 22; “Produção dos dados sobre o regime de informação”, dedicada à discussão de aspectos que estruturam o regime de informação vigente, referente às perguntas 23 a 60 e “Produção dos dados sobre o tema e a aplicação da pesquisa”, que avalia de forma geral a temática e o desenvolvimento da etapa de produção de dados, referente às perguntas 61 a 63.

6.1.1 Produção dos dados sociodemográficos

Nesta seção, são apresentados os resultados e a interpretação dos dados sociodemográficos, os quais contribuem para compreender a composição da amostra investigada na pesquisa. A seção abrange as perguntas 1 a 8.

Quadro 4 – Distribuição etária dos/as participantes da pesquisa

Idade	Número de Estudantes	Percentual (%)
15 anos	13	9,35%
16 anos	52	37,41%
17 anos	48	34,53%
18 anos	22	15,83%
Maiores de 18 anos	4	2,88%
Total	139	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

A distribuição etária demonstra que mais de 70% da amostra se concentra entre 16 e 17 anos, faixa etária considerada regular para o Ensino Médio Integrado. A presença reduzida de estudantes com mais de 18 anos revela baixa defasagem idade-série, o que contribui para uma análise mais consistente das percepções juvenis sobre o regime de informação, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias digitais, à circulação de informações e à compreensão de direitos e deveres no ambiente digital.

Apresentamos, a seguir, o quadro com a autodeclaração da identidade de gênero dos/as participantes da pesquisa. Algumas opções foram inseridas pelos/as próprios/as alunos/as.

Quadro 5 – Identidade de gênero (Autodeclaração)

Gênero	Número de Estudantes	Percentual (%)
Mulher cis	72	51,8%
Mulher trans	1	0,7%
Homem cis	54	38,8%
Homem trans	1	0,7%
Não binário	8	5,8%
Prefiro não informar.	1	0,7%
Homem	1	0,7%
Abacate	1	0,7%
Total	139	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

O quadro acima demonstra a predominância de participantes que se identificam como mulher cis (51,8%) e homem cis (38,8%), ao mesmo tempo em que indica a presença de outras identidades de gênero, como não binário (5,8%), mulher trans (0,7%) e homem trans (0,7%), ainda que em percentuais reduzidos. Esses dados expressam a diversidade de percepções de gênero no contexto escolar investigado.

Observamos a inclusão da categoria “Homem” (0,7%), o que sugere o possível desconhecimento, por parte de um participante, do significado do termo

“Homem cis”, levando à escolha de uma denominação genérica. Também foi registrada a resposta “Abacate” (0,7%), interpretada como uma maneira jocosa de responder a pergunta, compreensível dada a faixa etária dos/as participantes, sinalizando limites próprios de instrumentos auto declaratórios aplicados em contexto escolar.

Por fim, ressaltamos que, mesmo diante da diversidade de opções apresentadas, um/a participante optou por não informar sua identidade de gênero (0,7%), reforçando que a autodeclaração pode envolver questões de desconforto, privacidade e indecisão. Em conjunto, os dados evidenciam a diversidade de identidades de gênero e, ao mesmo tempo, os desafios metodológicos envolvidos na pesquisa com estudantes do Ensino Médio Integrado.

No que se refere ao município de residência dos/as participantes da pesquisa, constatamos que a maioria reside em Garopaba-SC, com 75 estudantes (54%), seguida por Imbituba-SC, com 54 estudantes (38,8%). Em menor proporção, aparecem Paulo Lopes-SC, com 9 estudantes (6,5%), e Laguna-SC, com 1 estudante (0,7%). Esses dados representam a área de atuação e a abrangência territorial do IFSC – Câmpus Garopaba, comprovando sua inserção regional.

Apresentamos, a seguir, o quadro com a autodeclaração de cor ou raça/etnia dos/as participantes da pesquisa, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses dados contribuem para a análise posterior das políticas de inclusão do IFSC – Câmpus Garopaba.

Quadro 6 – Cor ou Raça/Etnia (De acordo com o IBGE)

Cor ou Raça/Etnia	Número de Estudantes	Percentual (%)
Amarela	1	0,7%
Branca	107	77,5%
Parda	23	16,7%
Preta	7	5,1%
Indígena	0	0%
Total	139	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise da distribuição dos/as estudantes por cor ou raça/etnia demonstra a predominância de participantes que se autodeclararam brancos/as (77,5%), seguidos/as por pardos/as (16,7%) e pretos/as (5,1%). Destaca-se a baixa participação de estudantes pretos/as, especialmente quando considerada a composição racial da população brasileira e local, o que pode refletir o espelhamento de desigualdades sociais historicamente constituídas. Esse dado pode estar relacionado, entre outros fatores, às barreiras de acesso à educação pública de qualidade, sobretudo em instituições cujo ingresso ocorre por meio de processo seletivo, como é o caso do IFSC. Tal cenário pode indicar possíveis defasagens no ensino fundamental, que impactam de forma mais intensa grupos socialmente vulnerabilizados, dificultando o seu acesso e permanência em cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Nesse sentido, convém salientar a presença residual de participantes autodeclarados amarelos/as (0,7%) e a ausência de participantes autodeclarados indígenas, aspecto que mostra-se particularmente expressivo e suscita reflexões sobre a sub-representação desses grupos no contexto investigado. Esses resultados reforçam a importância das políticas educacionais e das ações afirmativas já existentes, incluindo a ampliação do acesso, da permanência e da diversidade étnico-racial nas instituições públicas de ensino.

Na sequência da análise, apresentamos os dados relativos à renda familiar aproximada dos/as estudantes. Os resultados indicam que o corpo discente do IFSC – Câmpus Garopaba é composto, majoritariamente, por jovens oriundos das classes populares e médias baixas, com predominância das faixas de renda de até quatro salários mínimos. Esse perfil reafirma o caráter social e inclusivo da instituição.

Quadro 7 – Renda familiar aproximada (Salário mínimo 2025: R\$ 1.518,00)

Renda familiar aproximada	Número de Estudantes	Percentual (%)
Não sei responder/não tenho certeza.	52	37,4%
1 salário mínimo, R\$1.518,00	7	5%
2 salários mínimos, R\$ 3.036,00	21	15,1%
3 salários mínimos, R\$ 4.554,00	16	11,5%
4 salários mínimos, R\$ 6.072,00	15	10,8%

5 salários mínimos, R\$ 7.590,00	5	3,6%
6 salários mínimos, R\$ 9.108,00	4	2,9%
7 salários mínimos, R\$ 10.626,00	6	4,3%
8 salários mínimos, R\$ 12.144,00	4	2,9%
9 salários mínimos, R\$ 13.662,00	0	0%
10 salários mínimos, R\$ 15.180,00	2	1,4%
Mais do que 10 salários mínimos.	7	5%
Total	139	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir da análise dos dados sobre a renda familiar dos/as estudantes, observamos o elevado percentual de participantes que declararam não saber ou não ter certeza sobre a renda familiar (37,4%), indicando um distanciamento significativo entre os/as jovens e a compreensão das formas de subsistência das suas famílias, aspecto possivelmente relacionado à faixa etária e à limitada participação nas decisões domésticas. Ainda que haja a presença de estudantes provenientes de rendas mais elevadas, esses casos são minoritários, apontando o papel do IFSC na ampliação do acesso à educação pública para grupos socialmente menos favorecidos.

Em relação às atividades estudantis, 117 participantes (84,8%) informaram dedicar-se exclusivamente à vida acadêmica, enquanto 21 (15,2%) informaram que, além do estudo formal, exercem algum tipo de atividade laboral. Esse dado expressa uma particularidade dos Institutos Federais de Educação, que historicamente acolhem um número significativo de estudantes trabalhadores/as, os/as quais conciliam a formação escolar com a inserção no mundo do trabalho.

Com o objetivo de favorecer a análise do público investigado, o quadro a seguir apresenta informações agregadas, sem identificação individual, referentes ao número de estudantes por curso e turma. Cabe registrar que um/a dos/as participantes da pesquisa não informou seu curso nem sua turma no momento do preenchimento do questionário.

Quadro 8 – Curso técnico integrado e turma

Curso e turma	Número de Estudantes	Percentual (%)
Administração - 2023	28	20,3%
Administração - 2024	20	14,5%
Administração - 2025	24	17,4%
Informática - 2023	22	15,9%
Informática - 2024	25	18,1%
Informática - 2025	19	13,8%
Total	138	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Quanto ao semestre em que os/as estudantes estavam matriculados/as, verificamos que não houve participação de discentes do 1º e do 5º semestres. Essa ausência pode ser compreendida a partir da organização dos cursos técnicos integrados, que possuem ingresso anual e apenas três turmas em andamento, além do período de aplicação do questionário da pesquisa, realizado entre outubro e novembro de 2025. De acordo com os resultados, 38 participantes (27,5%) estavam matriculados/as no 2º semestre, 7 (5,1%) no 3º semestre, possivelmente devido a pendência em uma ou mais disciplinas, 45 (32,6%), no 4º semestre e 48 (34,8%) no 6º semestre.

Por fim, a análise da categoria sobre os dados sociodemográficos dos/as participantes possibilita compreender as características identitárias da amostra investigada e o contexto em que a pesquisa foi realizada. Na próxima seção, apresentaremos a produção dos dados referentes aos hábitos on-line dos/as estudantes, com o objetivo de identificar como utilizam a Internet e como percebem o ambiente informacional.

6.1.2 Produção dos dados sobre os hábitos on-line

Nesta seção, com o objetivo de aprofundar a discussão sobre a compreensão dos/as estudantes do IFSC – Câmpus Garopaba acerca do regime de informação, o

questionário voltou-se ao principal ambiente informacional da atualidade: a Internet. A seção abrange a análise das perguntas 9 a 16.

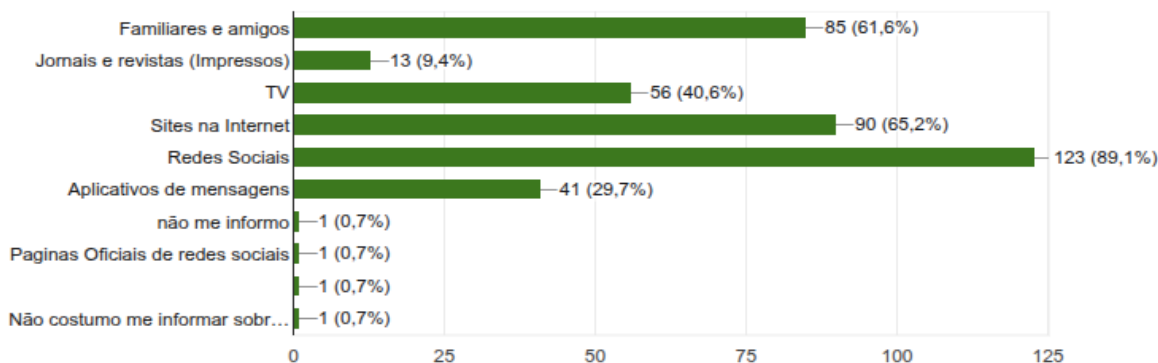
Diante do exposto, realizamos a pergunta número 9: “Você tem acesso à Internet fora do ambiente escolar?” Em relação ao acesso à Internet fora do ambiente escolar, 134 participantes (96,4%) afirmaram possuir acesso, enquanto 5 (3,6%) relataram utilizá-la apenas de forma ocasional. Nenhum/a participante declarou não ter acesso à Internet fora do contexto escolar, o que evidencia o grande alcance da rede mundial de computadores no cotidiano desses/as jovens.

Com o objetivo de identificar os principais canais da Internet utilizados pelos/as jovens para se informar, formulamos a pergunta número 10: “Como você costuma se informar sobre notícias e cultura geral? Pode marcar mais de uma alternativa.” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Canais de informação utilizados pelos/as jovens na Internet

10 - Como você costuma se informar sobre notícias e cultura geral? Pode marcar mais de uma alternativa.

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos resultados referentes à pergunta 10, “Como você costuma se informar sobre notícias e cultura geral? Pode marcar mais de uma alternativa.”, demonstra que os/as estudantes utilizam múltiplos canais informacionais, confirmando a natureza híbrida do consumo de informação entre os/as jovens. Dentre as 138 respostas, destaca-se a grande ocorrência das redes sociais, assinaladas por 123 participantes (89,1%), apontando o seu papel como o principal meio de acesso à informações e conteúdos de cultura geral para esse grupo.

Os *sites* na Internet também registraram expressiva frequência de escolha, sendo mencionados por 90 participantes (65,2%), o que indica que, além das plataformas sociais, os/as jovens recorrem a fontes digitais mais estruturadas para se informar. O contexto social, representado pelo ambiente familiar e pelo grupo de amigos/as, mostra-se igualmente significativo, uma vez que 85 participantes (61,6%) escolheram familiares e amigos/as como importantes mediadores/as do acesso à informação, reforçando a dimensão interpessoal dos processos informacionais.

A televisão, por sua vez, mantém-se como um meio de comunicação importante, sendo citada por 56 participantes (40,6%), revelando que, apesar do avanço das mídias digitais, os veículos tradicionais continuam influentes na formação de opinião entre os/as jovens. Já os aplicativos de mensagens foram referidos por 41 participantes (29,7%), sinalizando sua função complementar na circulação de notícias e informações do cotidiano. Em contraste, os jornais e revistas impressos aparecem com baixa adesão, 13 participantes (9,4%), sugerindo uma redução da utilização de mídias impressas entre os/as estudantes.

Por fim, constatamos que um número residual de participantes declarou não se informar ou indicou categorias pouco representativas, o que não altera a tendência geral observada. Considerados em conjunto, os dados evidenciam a centralidade das redes sociais, a permanência da televisão como meio de informação e a influência do contexto social nas práticas informacionais da amostra investigada.

A fim de estimar a importância das fontes de informação na Internet sobre a vida dos/as jovens, elaboramos a pergunta número 11: “Em suas escolhas e decisões cotidianas, com que frequência você utiliza a Internet como fonte de consulta ou informação?” Os resultados demonstram que apenas 3 participantes (2,2%) utilizam com baixa frequência, ou seja, em poucas ocasiões. Outros 40 participantes (29%) relataram fazer uso com média frequência, de acordo com a sua conveniência. De maneira significativa, 95 participantes (68,8%) responderam que consultam à Internet com alta frequência, utilizando-a regularmente para se informar.

Esses dados revelam que a maioria dos/as estudantes utilizam habitualmente as fontes de informação on-line, tanto para se manterem informados/as quanto para a construção de opiniões, o que pode influenciar diretamente nas suas escolhas e decisões, em diferentes dimensões da vida cotidiana. Por essa razão, torna-se

primordial que a escola, e sobretudo as famílias, acompanhem de forma atenta e responsável o uso que esses/as jovens fazem da Internet, considerando aspectos relacionados à educação para o uso, ao desenvolvimento da criticidade, à relevância das informações acessadas e aos riscos inerentes ao ambiente digital. Frisamos que esse acompanhamento deve assumir um caráter educativo para não se configurar como um mecanismo de controle totalitário, baseado em vigilância e/ou punição.

Na sequência, buscamos identificar os aparelhos eletrônicos mais utilizados pelos/as jovens para acessar a Internet, a partir da pergunta número 12: “Você acessa com mais frequência a Internet por telefone ou computador?” Conforme os resultados, 74 participantes (53,2%) responderam que acessam a Internet principalmente por meio do telefone celular, enquanto 8 (5,8%) indicaram utilizá-la apenas pelo computador. Além disso, 55 participantes (39,6%) relataram fazer uso de ambos dispositivos, o telefone e o computador. Em menor proporção, um/a participante (0,7%) registrou acessar a Internet por meio do telefone, do computador e também pela *Smart TV* com conexão à rede.

Por último, um/a participante, possivelmente de maneira jocosa, declarou acessar à Internet por meio de uma “banana” (ainda que exista um mini computador de placa-única capaz de conectar-se à Internet chamado Banana Pi), representando igualmente 0,7% das respostas.

Os dados evidenciam que, no contexto da amostra pesquisada, a democratização do acesso à Internet ocorreu principalmente por meio dos telefones celulares, em detrimento dos computadores e notebooks, equipamentos que apresentam custo relativamente mais elevado. Assim, os dispositivos móveis assumem um lugar de destaque no acesso à informação entre os/as jovens participantes da pesquisa.

Destaca-se a resposta de um/a estudante que mencionou o uso da televisão com conexão à Internet como meio de acesso, ilustrando a ampliação das funções tradicionalmente atribuídas a esse aparelho. Esse dado indica que, com o avanço das tecnologias digitais, dispositivos antes associados a usos específicos, como ocorreu com os telefones e, mais recentemente, com televisores e equipamentos domésticos, passam a incorporar novas funcionalidades, ressignificando práticas de comunicação e de acesso à informação.

No decorrer da pesquisa, buscamos identificar o tempo aproximado de permanência dos/as jovens conectados/as à Internet, por meio da pergunta número 13: “Qual é o tempo estimado que você utiliza a Internet diariamente? Aproximadamente quantas horas por dia?” Para responder a essa questão, os dados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 9 – Tempo diário de acesso (Tempo aproximado)

Tempo diário de acesso	Número de Estudantes	Percentual (%)
1 hora	1	0,7%
2 horas	6	4,3%
3 horas	11	7,9%
4 horas	23	16,5%
5 horas	24	17,3%
6 horas	27	19,4%
7 horas	10	7,2%
8 horas	9	6,5%
Mais do que 8 horas por dia.	28	20,1%
Total	139	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os dados demonstram que, do total de 139 respostas à pergunta 13, “Qual é o tempo estimado que você utiliza a Internet diariamente? Aproximadamente quantas horas por dia?”, a maioria dos/as estudantes permanece conectado/a à Internet por muitas horas ao dia, com destaque para aqueles/as que registraram acesso igual ou superior a 4 horas diárias. Considerando que o Ensino Médio Integrado envolve frequentemente dois turnos de atividades escolares, o tempo elevado de permanência on-line pode ser analisado em relação ao rendimento escolar, principalmente quando o uso da Internet ocorre sem um objetivo definido e de forma excessiva.

Diante desses dados, torna-se pertinente discutir como os/as jovens distribuem seu tempo entre estudos, lazer e descanso, tendo em vista os resultados dessa organização no seu processo formativo. Convém assinalar, que parte desse

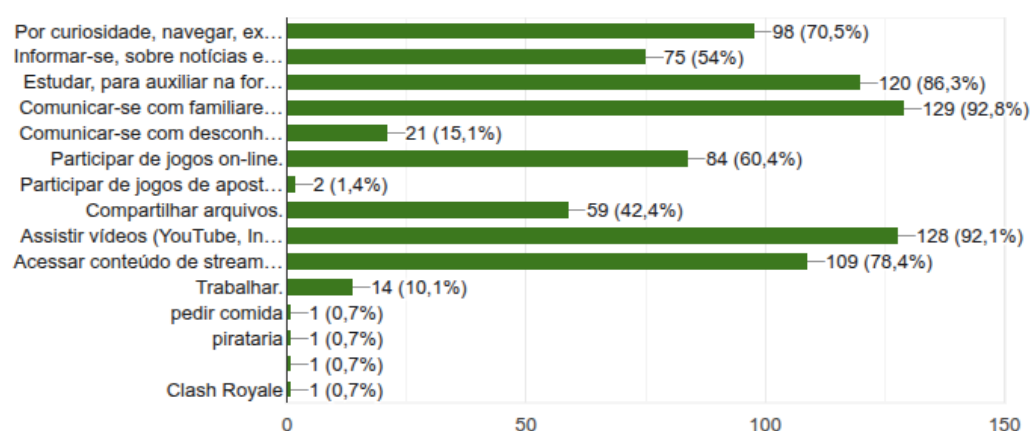
tempo de conexão pode estar associado ao lazer, muitas vezes de caráter passivo, gerando impactos negativos, como o sedentarismo e a redução do convívio social (presencial). Essa situação pode ser exemplificada pelo/a estudante que utiliza a Internet para realizar uma atividade escolar e, em seguida, assiste a uma série on-line, permanecendo conectado/a tanto no tempo dedicado aos estudos quanto no momento destinado ao lazer.

Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre os hábitos on-line dos/as estudantes, procuramos investigar as principais finalidades atribuídas ao uso da Internet, a partir da pergunta número 14: “Sobre os seus hábitos on-line, como você utiliza a Internet? Pode marcar mais de uma alternativa.” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Como os participantes utilizam a Internet

14 - Sobre os seus hábitos *on-line*, **como** você utiliza a Internet? Pode marcar mais de uma alternativa.

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos resultados referentes à pergunta 14, “Sobre os seus hábitos on-line, como você utiliza a Internet? Pode marcar mais de uma alternativa.”, reuniu 139 respostas. Ela demonstra a multiplicidade de usos da Internet no cotidiano dos/as estudantes, apontando para a integração do ambiente digital em diferentes dimensões da vida juvenil. Os dados indicam que os usos mais recorrentes se concentram na comunicação e no consumo de conteúdos audiovisuais, uma vez que 92,8% dos/as participantes responderam que utilizam a Internet para se comunicar

com familiares e amigos, e 92,1%, para assistir vídeos em plataformas como *YouTube*, *Instagram (Reels)* e *TikTok*.

O uso da Internet para fins educacionais também aparece com destaque, sendo mencionado por 86,3% dos/as participantes, como um meio de estudo e auxílio na formação acadêmica. Esse dado expressa que, apesar da forte presença do entretenimento e da socialização, a Internet é amplamente reconhecida como uma ferramenta de apoio aos estudos. Além disso, 54% dos/as participantes responderam que utilizam a Internet para se informar sobre notícias e cultura geral, o que evidencia a sua importância como fonte de informação.

Atividades ligadas ao lazer digital aparecem de maneira expressiva, como a prática de jogos on-line, respondida por 60,4% dos/as participantes e o acesso a conteúdos de *streaming*, relatado por 78,4%. Por outro lado, interações potencialmente mais sensíveis ou de maior exposição, como a comunicação com desconhecidos/as, foram respondidas por uma parcela menor, 15,1% dos/as participantes, enquanto o envolvimento com jogos de apostas on-line foi praticamente inexistente, sendo relatado por apenas 1,4%. As respostas incluídas na opção “Outros” registram usos pontuais e variados, como pedir comida, acessar conteúdos relacionados à pirataria e a menção a um jogo específico, o que expressa a heterogeneidade das práticas on-line desses/as jovens.

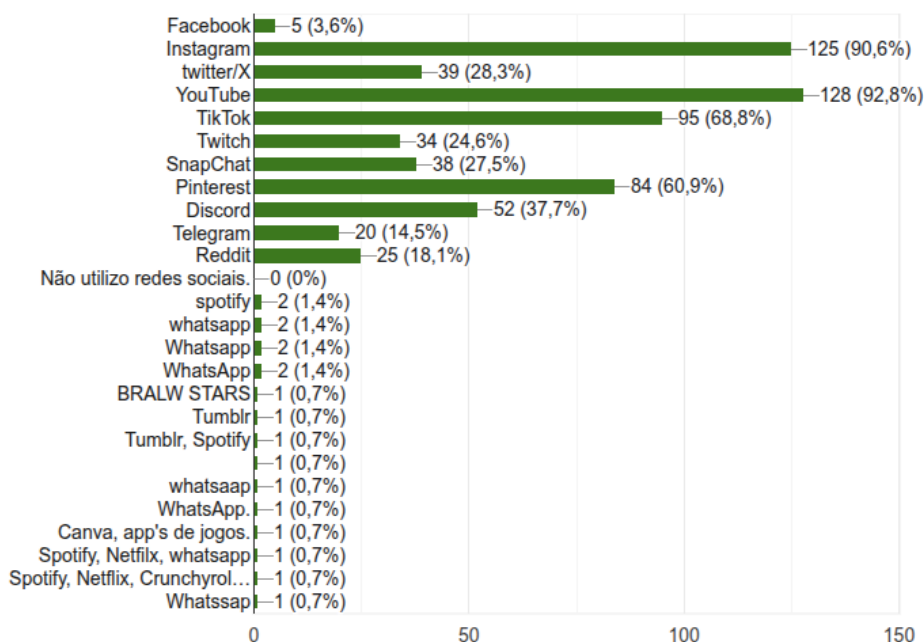
A articulação dessa análise com a pergunta 6 do questionário permite identificar um aspecto relevante. Na pergunta 6, “Você somente estuda ou estuda e trabalha?”, 21 participantes responderam conciliar estudo e trabalho. No entanto, na pergunta 14, “Sobre os seus hábitos on-line, como você utiliza a Internet?”, apenas 14 participantes assinalaram utilizar a Internet para trabalhar. Essa diferença suscita outras questões para pesquisas futuras, como a possível correspondência entre esses dois conjuntos de respostas e a natureza das atividades laborais realizadas por esses/as estudantes através da Internet. Por fim, essa análise revela a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre o trabalho juvenil mediado por tecnologias digitais, suas características e implicações para a formação integral.

No intuito de identificar os meios de comunicação utilizados pelos/as estudantes na Internet, elaboramos a pergunta 15: “Você utiliza quais redes sociais? Pode marcar mais de uma alternativa.”, buscando mapear as plataformas digitais mais utilizadas por esses/as jovens na atualidade.

Gráfico 3 – As redes sociais mais utilizadas pelos participantes atualmente

15 - Você utiliza quais redes sociais? Pode marcar mais de uma alternativa.

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos resultados referentes à pergunta 15, “Você utiliza quais redes sociais? Pode marcar mais de uma alternativa.”, reuniu 138 respostas. Ela demonstra a importância das plataformas digitais nas formas como os/as estudantes se informam e se comunicam. Identificamos que *YouTube* (92,8%) e *Instagram* (91%) são as redes sociais mais utilizadas, indicando uma forte predominância de plataformas audiovisuais e visuais. O *TikTok* também apresenta uma grande adesão (68,8%), sinalizando o predomínio de conteúdos curtos, dinâmicos e mediados por algoritmos na experiência informacional desses/as estudantes.

Outras plataformas digitais aparecem com uso elevado, como *Pinterest* (60,9%), *Discord* (38%), *Twitter/X* (28,3%), *Snapchat* (27,5%) e *Twitch* (24,6%), ilustrando a diversidade de espaços digitais frequentados pelos/as jovens, que vão desde redes voltadas à interação social e ao compartilhamento de imagens até ambientes de comunicação síncrona, comunidades temáticas e consumo de conteúdos ao vivo. O *Facebook*, por sua vez, apresentou baixa adesão (3,6%), o

que sugere uma mudança geracional no uso dessa plataforma, cada vez menos atrativa para esse público jovem.

No que se refere à categoria “Outro” (13,8%), os dados apresentam um possível equívoco conceitual do pesquisador em relação às opções de resposta disponíveis para a pergunta 15. Parte dos/as participantes escreveu na resposta “Outro”, o *WhatsApp* como opção de rede social, no entanto, ao elencar as alternativas para essa pergunta de pesquisa, foram consideradas as características originais do *WhatsApp*, que inicialmente funcionava como um aplicativo de mensagens. Na atualidade, é preciso reconhecer que o *WhatsApp* incorpora funcionalidades típicas de redes sociais, como grupos ampliados, *status* e comunidades. Além disso, foram mencionadas outras opções de redes sociais como o Tumblr, caracterizado como plataforma de *microblogging* e rede social e o *Spotify*, que também tem incorporado características de redes sociais, como seguir usuários, visualizar atividades, criar *playlists* colaborativas, interagir por meio do compartilhamento de conteúdos e mensagens diretas.

Por outro lado, algumas respostas incluídas na categoria “Outro”, como *Canva*, *Netflix*, *Crunchyroll* e jogos digitais, como *Brawl Stars*, não se enquadram nas características gerais de uma rede social na Internet. Essas escolhas sugerem possíveis ambiguidades conceituais por parte dos/as participantes quanto à definição de redes sociais, enfatizando a importância de escrever com maior precisão teórica as perguntas e opções de resposta no questionário de pesquisa.

Em síntese, os resultados evidenciam uma forte presença das redes sociais no cotidiano dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, revelam os desafios metodológicos e formativos ligados à compreensão das plataformas digitais e da posição que ocupam no regime de informação contemporâneo.

A fim de concluir essa categoria de análise, sobre os hábitos on-line dos/as participantes, elaboramos a pergunta 16: “Você responde os seus contatos pela Internet com qual periodicidade?”. Os resultados demonstram que 4 participantes (2,9%) indicaram baixa periodicidade, permanecendo alguns dias sem acessar a Internet, 53 (37,7%) relataram média periodicidade, conferindo seus contatos poucas vezes ao dia e 82 (59,4%) responderam alta periodicidade, verificando seus contatos com muita frequência ao longo do dia. Esses dados convergem com os resultados observados em duas questões anteriores, a questão 13, referente ao tempo

estimado de acesso diário à Internet, e a questão 14, que trata das formas como os/as estudantes utilizam a Rede. Além disso, a análise conjunta dessa categoria levanta uma questão que extrapola os objetivos desta pesquisa, em que medida a elevada frequência de conectividade pode estar associada ao aumento da ansiedade entre esses/as jovens.

6.1.3 Produção dos dados sobre os riscos on-line

Esta seção apresenta os resultados das perguntas relacionadas à percepção dos/as estudantes sobre os riscos on-line. Cabe destacar que a ordenação do questionário foi previamente sistematizada, de modo a favorecer a compreensão dos dados, subsidiar estudos posteriores e evitar uma apresentação descontextualizada ou dispersa dos resultados. As perguntas analisadas abordam os riscos associados ao uso da Internet, buscando compreender em que medida os/as estudantes estão expostos/as a essas situações e como percebem seus efeitos. Essas questões articulam-se à investigação sobre o regime de informação, pois contribuem para identificar o grau de consciência crítica e de vulnerabilidade dos/as estudantes diante do ambiente digital. A seção abrange a análise das perguntas 17 a 22.

É amplamente reconhecido que a história dos grandes veículos de mídia está intrinsecamente relacionada à promoção do consumo, fator preponderante para a sustentação econômica desses meios, sejam eles jornais, rádios, canais de televisão, *sítes*, redes sociais ou mais recentemente, serviços de *streaming* e de inteligência artificial. Portanto, esse modelo de negócio contribui para a manutenção do poder em suas diversas formas, favorecendo o *establishment* e a preservação do *status quo*. A pergunta seguinte busca examinar como os/as jovens percebem esse modelo de negócio, que se desloca entre diferentes mídias e tecnologias ao mesmo tempo em que se expande para atravessar, de forma preocupante, múltiplas dimensões da vida humana.

Com o propósito de identificar a percepção dos/as estudantes sobre os estímulos ao consumo no ambiente digital, elaboramos a pergunta 17: “Quando você está na Internet, você sente vontade de comprar algo que não havia planejado?”. Os resultados demonstram que, entre as 139 respostas, 57 participantes (41%) relataram sentir esse desejo, enquanto 52 (37,4%) responderam experimentá-lo de

forma ocasional, o que evidencia a forte influência do ambiente on-line na indução ao consumo não planejado. Um número residual de participantes, 2 (1,4%), apresentou respostas específicas, como a associação desse impulso à disponibilidade financeira, expressas em comentários que relativizam a possibilidade de compra. Por outro lado, 28 participantes (20,1%) declararam não sentir esse tipo de impulso. Em conjunto, os dados revelam que a maioria dos/as estudantes, em diferentes intensidades, percebe a Internet como um espaço que estimula o consumo, sinalizando a presença de estratégias mercadológicas que incidem sobre as práticas informacionais desses/as jovens.

Buscando compreender como os/as estudantes interpretam o verbo “consumir” em um ambiente digital marcado pelo consumismo, formulamos a pergunta 18: “Você acredita que o termo ‘consumir conteúdo’ é equivalente a informar-se ou aprender? Por quê?” A categorização das respostas foi baseada na análise discursiva. Essa opção metodológica buscou reduzir a interferência do pesquisador e garantir maior objetividade e replicabilidade à análise qualitativa. As respostas classificadas como “Outros/Indefinidos” foram mantidas separadamente, por não apresentarem posicionamento explícito.

Quadro 10 – Categorização das respostas à pergunta 18

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Não	50	≈ 37,9%	Respostas iniciadas por “não”.
Sim	34	≈ 25,8%	Respostas iniciadas por “sim”, “acredito que sim” e “é equivalente”.
Depende / Talvez	36	≈ 27,3%	Respostas iniciadas por “depende”, “talvez” e “mais ou menos”.
Ambos	6	≈ 4,5%	Respostas iniciadas por “ambos”, “os dois” ou que reúnem as duas posições.
Outros / Indefinidos	6	≈ 4,5%	Respostas parciais como “informar-se”, “não sei responder” e que não permitem classificação direta.
Total	132	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 18, “Você acredita que o termo ‘consumir conteúdo’ é equivalente a informar-se ou aprender? Por quê?”, reuniu 132 respostas. Ela demonstra que a maioria dos/as estudantes não considera o consumo de conteúdo automaticamente equivalente à aprendizagem ou à informação qualificada. A categoria “Não” reúne 50 respostas ($\approx 37,9\%$), indicando uma recusa explícita dessa equivalência, enquanto 36 ($\approx 27,3\%$) foram classificadas como “Depende / Talvez”, nas quais os/as participantes condicionam essa relação ao tipo de conteúdo e à forma como ele é utilizado. Somadas, essas duas categorias correspondem a 86 respostas ($\approx 65,2\%$), revelando uma postura majoritariamente crítica em relação ao consumo de conteúdos digitais. Entre os argumentos mais frequentes aparecem a ideia de consumo passivo, a superficialidade das informações, a presença de desinformação e a influência da lógica das redes sociais, marcada pela atenção fragmentada e pelo entretenimento. As respostas afirmativas, classificadas como “Sim”, correspondem a 34 respostas ($\approx 25,8\%$) e tendem a associar o consumo de conteúdo à obtenção de informações gerais ou ao contato inicial com determinados temas. Já a categoria “Ambos”, com 6 respostas ($\approx 4,5\%$), reúne posições intermediárias, considerando que o consumo pode informar ou ensinar em alguns contextos, mas não de forma automática. Por fim, 6 respostas ($\approx 4,5\%$) foram classificadas como “Outros / Indefinidos”, por não apresentarem uma posição clara.

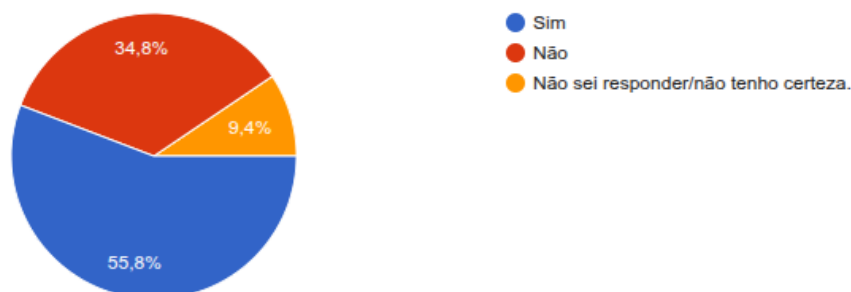
De modo geral, os dados evidenciam que os/as estudantes compreendem o consumo de conteúdo como parte do regime de informação, mas não o confundem, de maneira acrítica, com o aprendizado efetivo. Predomina a percepção de que aprender requer intencionalidade, aprofundamento, reflexão e prática, ao passo que o simples consumo de conteúdos tende a ser fragmentado, passageiro e frequentemente associado ao entretenimento.

Para avaliar possíveis riscos à autoestima decorrentes de conteúdos veiculados na Internet, formulamos a pergunta 19: “Você já sentiu a sua autoestima prejudicada devido a algum conteúdo veiculado na Internet?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Avaliação dos efeitos na autoestima dos participantes

19 - Você já sentiu a sua autoestima prejudicada devido a algum conteúdo veiculado na Internet?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

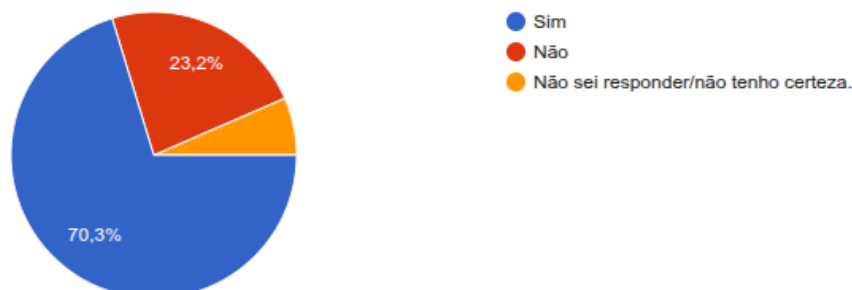
A análise dos dados referentes à pergunta 19, “Você já sentiu a sua autoestima prejudicada devido a algum conteúdo veiculado na Internet?”, reuniu 138 respostas. Observamos que 77 participantes (55,8%), indicaram já ter vivenciado algum impacto negativo em sua autoestima em decorrência do contato com conteúdos on-line. Por outro lado, 48 participantes (34,8%) declararam não ter sentido esse tipo de prejuízo, enquanto 13 (9,4%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Esses dados revelam que, para a maioria dos/as estudantes, os conteúdos veiculados na Internet podem exercer influência significativa sobre a percepção de si, repercutindo na construção da autoestima.

Com o propósito de investigar em que medida os/as jovens estão expostos/as, de forma voluntária ou involuntária, a conteúdos nocivos na Internet, elaboramos a pergunta 20: “Você já foi exposto/a a conteúdo impróprio ou violento na Internet?” Trata-se de uma questão sensível, pois envolve a lembrança de experiências de acesso a conteúdo prejudicial.

Gráfico 5 – Exposição a conteúdo impróprio ou violento na Internet

20 - Você já foi exposto/a a conteúdo impróprio ou violento na Internet?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

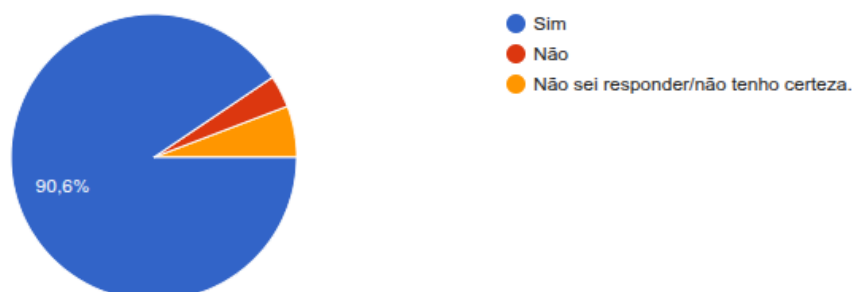
A análise dos dados referentes à pergunta 20, “Você já foi exposto/a a conteúdo impróprio ou violento na Internet?”, reuniu 138 respostas. Observamos que 97 participantes (70,3%) relataram já ter sido expostos/as a esse tipo de conteúdo, enquanto 32 (23,2%) responderam não ter sido expostos/as e 9 (6,5%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Tendo em vista que a maioria dos/as estudantes se encontra na adolescência, fase marcada por intensos processos de desenvolvimento e formação psicológica, esses dados apresentam um cenário preocupante. O elevado índice de estudantes que relataram ter sido expostos/as a conteúdos impróprios ou violentos aponta para riscos potenciais ao bem-estar emocional e psicológico desses/as jovens, o que revela a necessidade de ações educativas, preventivas e institucionais nos âmbitos escolar e social.

A fim de analisar a percepção dos/as estudantes sobre a violência no ambiente digital e suas possíveis repercussões no mundo real, formulamos a pergunta 21: “Você acredita que um discurso de ódio veiculado na Internet pode resultar em violência física?” Destacamos que esse fenômeno já foi observado em diferentes contextos, inclusive no âmbito escolar.

Gráfico 6 – O discurso de ódio na Internet e a violência física

21 - Você acredita que um discurso de ódio veiculado na Internet pode resultar em violência física?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

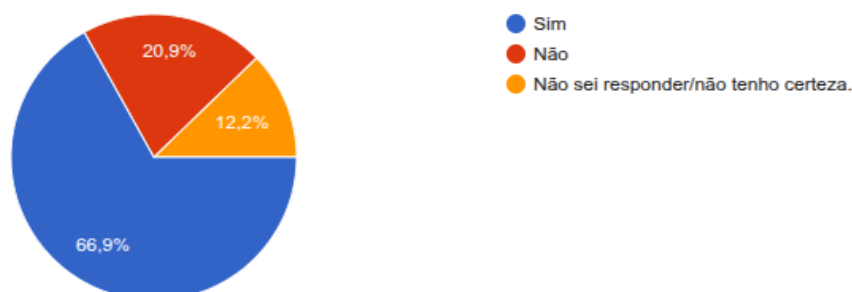
A análise dos dados referentes à pergunta 21, “Você acredita que um discurso de ódio veiculado na Internet pode resultar em violência física?”, reuniu 138 respostas. Observamos que 125 participantes (90,6%) responderam que acreditam nessa relação. Por outro lado, 8 participantes (5,8%) informaram não saber responder ou não ter certeza, enquanto apenas 5 (3,6%) relataram que não acreditam que discursos de ódio on-line possam resultar em violência física. Em suma, esses resultados demonstram que a maioria dos/as estudantes reconhece a existência de uma relação entre manifestações de ódio no ambiente digital e a ocorrência de violências no mundo real, revelando um alto nível de consciência sobre os impactos sociais da comunicação mediada pela Internet.

Para concluir a categoria de questões relacionadas com a percepção dos/as estudantes sobre os riscos on-line, elaboramos a última pergunta voltada à percepção dos riscos associados ao uso da Internet. Desse modo, apresentamos a pergunta 22: “Você considera que devido ao acesso regular à Internet, você estaria mais propenso/a a ansiedade ou depressão?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 7 – O acesso à Internet e a propensão à ansiedade ou à depressão

22 - Você considera que devido ao acesso regular a Internet, você estaria mais propenso/a a ansiedade ou depressão?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 22, “Você considera que devido ao acesso regular à Internet, você estaria mais propenso/a a ansiedade ou depressão?”, reuniu 139 respostas. Observamos que 93 participantes (66,9%) responderam que acreditam estar mais suscetíveis a essas enfermidades em decorrência do acesso frequente à Internet. Por outro lado, 29 participantes (20,9%) relataram não perceber essa relação, enquanto 17 (12,2%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Esses dados evidenciam que uma grande parcela dos/as estudantes associa o acesso frequente à Internet com efeitos na saúde mental, possivelmente relacionados à constante expectativa de interações, atualizações e respostas no ambiente digital. A combinação entre a disponibilidade de acesso à Internet, o fluxo informacional on-line, as rotinas individuais e a impossibilidade de acompanhar integralmente as dinâmicas do círculo social pode contribuir para o aumento da ansiedade e da sobrecarga emocional entre esses/as jovens.

6.1.4 Produção dos dados sobre o regime de informação

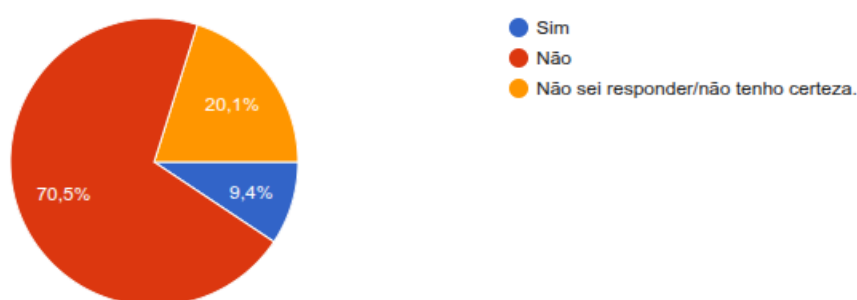
Nesta seção, são abordados os principais aspectos que caracterizam o regime de informação contemporâneo, analisando-se as formas como ele é percebido pelos/as estudantes, considerando seus engendramentos e os seus respectivos mecanismos. A seção abrange a análise das perguntas 23 a 60.

Para identificar o grau de aproximação dos/as estudantes com o conceito de regime de informação, foi elaborada a pergunta 23: “Você sabe o que é ou já ouviu falar em regime de informação?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – O conhecimento prévio sobre o regime de informação

23 - Você sabe o que é/já ouviu falar em **Regime de Informação**?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 23, “Você sabe o que é ou já ouviu falar em Regime de Informação?”, reuniu 139 respostas. Do total, apenas 13 participantes (9,4%) relataram conhecer ou já ter ouvido falar sobre o regime de informação, enquanto 28 (20,1%) informaram não saber responder ou não ter certeza. A maioria dos/as estudantes, 98 participantes (70,5%) declarou não ter conhecimento prévio sobre o assunto. Esses dados evidenciam um baixo nível de aproximação com o conceito de regime de informação, indicando a importância dessa temática e a necessidade de ações formativas que promovam a compreensão crítica dos processos informacionais na contemporaneidade.

Com o intuito de aprofundar a questão anterior, procuramos apreender como os/as estudantes definem o conceito de regime de informação. Para isso, elaboramos a pergunta 24: “Conceitue o Regime de Informação com as suas palavras”. Cabe ressaltar que essa pesquisa adota a seguinte definição: “o atual regime de informação é produto e processo das transformações sociotécnicas

orientadas pelo capital no contexto das lutas de classes em torno da produção e da circulação de informação” (Bezerra, 2024, p. 47).

Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 11 – Categorização das respostas à pergunta 24

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Desconhecimento explícito do conceito	22	≈ 19,6%	Respostas que expressam desconhecimento direto do termo como “não sei”, “não faço ideia” e “nunca ouvi falar”.
Regime de informação como controle, censura ou restrição	37	≈ 33,0%	Associações percebidas ao controle, limitação, censura, ou restrição do acesso à informação.
Regime de informação como filtragem algorítmica e direcionamento	14	≈ 12,5%	Menções a algoritmos, bolhas informacionais, seleção de conteúdos e <i>gatekeeping</i> .
Regime de informação como excesso, ritmo ou abstinência informacional	22	≈ 19,6%	Interpretações experienciais ligadas à sobrecarga informacional, pausas (Dar um tempo) e “regime” como dieta ou redução do consumo.
Tentativas conceituais próximas ao referencial teórico	6	≈ 5,4%	Definições que mencionam produção, circulação, organização da informação e relações de poder.
Outros / Indefinidos	11	≈ 9,8%	Respostas vagas ou insuficientes para uma categorização segura.
Total	112	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 24, “Conceitue o Regime de Informação com as suas palavras.”, reuniu 112 respostas. Ela permitiu identificar seis categorias, definidas de forma indutiva a partir da leitura integral dos dados: “Desconhecimento explícito do conceito”, “Regime de informação como controle, censura ou restrição”, “Regime de informação como filtragem algorítmica e direcionamento”, “Regime de informação como excesso, ritmo ou abstinência

informacional”, “Tentativas conceituais próximas ao referencial teórico” e “Outros / Indefinidos”.

Os resultados demonstram que a compreensão mais frequente entre os/as estudantes associa o regime de informação ao controle, censura ou restrição, categoria que reúne 37 respostas ($\approx 33,0\%$). Em seguida, destacamos o entendimento do regime de informação como excesso, ritmo ou abstinência informacional, com 22 respostas ($\approx 19,6\%$), apresentando interpretações baseadas na experiência cotidiana de sobrecarga e aceleração do consumo de informações. O desconhecimento explícito do conceito aparece em 22 respostas ($\approx 19,6\%$), indicando dificuldades de reconhecimento do termo e baixa familiaridade com a expressão. Já a categoria “Regime de informação como filtragem algorítmica e direcionamento” reúne 14 respostas ($\approx 12,5\%$), nas quais o conceito é associado a algoritmos, bolhas informacionais e à personalização de conteúdos nas plataformas digitais. As tentativas conceituais próximas ao referencial teórico são menos frequentes, correspondendo a 6 respostas ($\approx 5,4\%$), o que aponta para uma apropriação ainda limitada do conceito em sua formulação teórica. Por fim, a categoria “Outros / Indefinidos” reúne 11 respostas ($\approx 9,8\%$), compostas por enunciados vagos ou insuficientes para uma categorização segura.

Essa análise revela que o regime de informação é amplamente vivenciado antes de ser conceitualmente compreendido. Os/as estudantes reconhecem seus efeitos na prática, sobretudo nas formas de controle, excesso e filtragem da informação, mas apresentam dificuldades em articular essas experiências com uma compreensão teórica mais sistematizada.

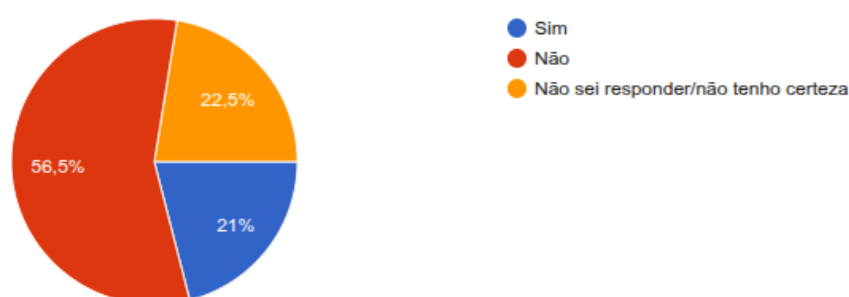
Buscando examinar mais detalhadamente a percepção dos/as estudantes sobre os engendramentos e os mecanismos que operam dentro do regime de informação contemporâneo, elaboramos a pergunta 25: “Você sabe o que são Filtros de Bolha?”. Conforme o conceito adotado nesta pesquisa, Pariser (2012, p. 14) define os filtros-bolha como “mecanismos de previsão que criam e refinam constantemente uma teoria sobre quem somos e sobre o que vamos fazer ou desejar a seguir”. Nessa lógica, os sujeitos deixam de selecionar ativamente seus canais informacionais e passam a ocupar uma posição cada vez mais passiva, circunscrita à própria bolha de informações, na qual crenças e suposições tendem a ser continuamente reforçadas.

Esse processo limita o acesso à diversidade de conteúdos, reduz a abrangência da Internet e dificulta a construção de novas perspectivas, inclusive a mudança de opinião. Como destaca o autor, trata-se de um ambiente no qual “é quase impossível conhecer seu grau de parcialidade” (Pariser, 2012, p. 15). Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 9 – O conhecimento prévio sobre filtros de bolha

25 - Você sabe o que são **Filtros de Bolha**?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 25, “Você sabe o que são Filtros de Bolha?”, revela um baixo nível de entendimento sobre esse mecanismo. Do total de 138 respostas, 78 participantes (56,5%) relataram não saber o que são filtros de bolha, enquanto 31 (22,5%) declararam não saber responder ou não ter certeza sobre o significado do termo. Apenas 29 participantes (21%) responderam que sabem o que são filtros de bolha.

Esses dados indicam que a maioria dos/as participantes (79%) não reconhece ou não possui segurança conceitual em relação aos filtros de bolha, o que evidencia uma lacuna significativa na compreensão de um dos principais mecanismos do regime de informação. Esse resultado sugere que os/as estudantes estão frequentemente expostos/as aos efeitos da filtragem algorítmica, mas nem sempre percebem esse processo de maneira consciente. Assim, vivenciam seus impactos de forma implícita, sem necessariamente compreender o seu funcionamento ou refletir criticamente sobre as suas consequências.

A fim de identificar a concepção dos/as estudantes sobre os filtros de bolha, elaboramos a pergunta 26: “Conceitue Filtros de Bolha com as suas palavras.” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 12 – Categorização das respostas à pergunta 26

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Organização temática ou categorização de conteúdos	51	≈ 44,7%	Respostas que interpretam filtros de bolha como separação, classificação ou agrupamento de conteúdos/assuntos, sem explicitar fechamento informacional nem mediação técnica. Predomina a ideia de “organizar por temas” ou “filtrar por categorias”.
Desconhecimento explícito do conceito	20	≈ 17,5%	Respostas que afirmam não conhecer o conceito, usando expressões diretas como “não sei”, “não faço ideia”, “nunca ouvi falar” ou sem tentativa de explicação.
Outros / Indefinidos	17	≈ 14,9%	Respostas com formulações vagas, metafóricas ou incompletas, que mencionam “filtro” ou “bolha” sem indicar claramente desconhecimento, efeito percebido ou organização temática.
Isolamento informacional como efeito percebido	13	≈ 11,4%	Respostas que descrevem o efeito de fechamento do fluxo informacional, como repetição de conteúdos semelhantes, contato restrito a ideias iguais ou sensação de estar “dentro de uma bolha”, sem explicar os mecanismos envolvidos.
Tentativas conceituais próximas ao referencial teórico	13	≈ 11,4%	Respostas que apresentam tentativas mais elaboradas de definição, mencionando a mediação técnica, o funcionamento sistêmico, a lógica das plataformas ou relações de poder e controle entre mercado de informações, tecnologias e usuários/as.
Total	114	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 26, “Conceitue Filtros de Bolha com as suas palavras.”, reuniu 114 respostas. Ela demonstra que a compreensão desse mecanismo entre os/as estudantes está principalmente associada à ideia de organização e categorização de conteúdos. Do total de respostas analisadas, essa interpretação aparece em 51 (≈ 44,7%), nas quais os filtros de bolha são percebidos como formas de separar ou agrupar informações por temas ou interesses, sem

referência objetiva à redução da diversidade informacional. O desconhecimento explícito do conceito também se destaca, com 20 respostas ($\approx 17,5\%$), indicando que uma parcela significativa dos/as estudantes não reconhece o termo ou não consegue definir um conceito. Além disso, 17 respostas ($\approx 14,9\%$) foram classificadas como Outros / Indefinidos, por apresentarem explicações vagas ou pouco desenvolvidas. O isolamento informacional, entendido aqui como a experiência vivida pelo/a sujeito/a de contato repetido com conteúdos semelhantes, aparece em 13 respostas ($\approx 11,4\%$). Esses resultados revelam que apenas parte dos/as estudantes percebe os efeitos dos filtros de bolha no seu cotidiano on-line. Nesse sentido, é importante distinguir entre o fechamento do fluxo informacional, que se refere à redução estrutural da diversidade de conteúdos em um ambiente digital e o isolamento do/a sujeito/a, que diz respeito à forma como essa redução é sentida e percebida individualmente. Por fim, as tentativas conceituais próximas ao referencial teórico, também presentes em 13 respostas ($\approx 11,4\%$), designam um grupo reduzido de estudantes que escreve concepções mais elaboradas sobre o funcionamento dos filtros de bolha, aproximando-se de uma compreensão mais sistematizada do mecanismo.

Em síntese, os resultados indicam que os filtros de bolha são frequentemente compreendidos pelos/as estudantes como mecanismos de organização de conteúdos, e não como processos que restringem o fluxo informacional e contribuem para o isolamento do/a sujeito/a. Essa compreensão limitada pode dificultar a percepção das relações de poder e controle que atravessam a Internet, sobretudo no âmbito do mercado da informação e das disputas políticas, gerando consequências na vida dos/as usuários/as e na sociedade.

Tendo em vista que as *fake news* constituem um dos mecanismos mais populares associados ao engendramento da desinformação dentro do regime de informação, elaboramos a pergunta 27: “Você sabe o que são *Fake News*?”. A análise dos dados de 138 respostas demonstra que 100% dos/as participantes responderam ter conhecimento sobre o termo, que se integra a outros mecanismos da desinformação. Embora o termo *fake news* signifique, literalmente, “notícias falsas”, seu uso contemporâneo ultrapassa a noção de informação equivocada ou incorreta, pois se insere em um contexto mais amplo de pós-verdade e opera no interior do regime de informação. Segundo Matthew D’Ancona (2018), a pós-verdade

caracteriza-se pela ausência de uma realidade estável e verificável, sendo marcada por uma disputa contínua pela definição dos fatos, na qual diferentes interesses produzem e disseminam versões concorrentes da realidade, frequentemente por meio da invenção de factóides. Nesse cenário, as *fake news* funcionam como instrumentos estratégicos de desinformação, orientados menos pela correspondência com a realidade e mais pela capacidade de influenciar percepções, emoções e decisões.

Além da disputa de interesses, D'Ancona (2018) destaca que a produção e a circulação de conteúdos enganosos, orientados à captura de cliques, tornou-se uma atividade lucrativa. Os chamados “mercadores da atenção” competem pelo tempo dos/as usuários/as e convertem essa atenção em valor econômico e político, seja pela produção de métricas de engajamento nas plataformas digitais, seja pela transformação dos sujeitos em consumidores e eleitores. Nesse sentido, o autor retoma o dito popular segundo o qual “a mentira viaja muito mais rápido do que a verdade” (D'Ancona, 2018, p. 54), sintetizando a lógica que sustenta a disseminação das *fake news* na Internet.

Buscando analisar a compreensão dos/as estudantes sobre o termo *fake news*, propusemos a pergunta 28: “Conceitue *Fake News* com as suas palavras.” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 13 – Categorização das respostas à pergunta 28

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Definição de notícias falsas	96	≈ 71%	Respostas diretas e pouco elaboradas, que reduzem <i>fake news</i> a “notícias falsas”, “informações falsas” ou expressões equivalentes, sem explicitação de contexto, intenção, circulação ou impacto social.
Tentativas conceituais próximas ao referencial teórico	37	≈ 27%	Respostas que apresentam definição com algum nível de elaboração conceitual, incluindo explicações, intenções atribuídas às <i>fake news</i> (Manipulação, engano, desinformação), menção a objetivos políticos, sociais ou informacionais, ainda que sem rigor teórico formal.
Outros / Indefinidos	3	≈ 2%	Respostas que não permitem enquadramento claro nas demais categorias, seja por ambiguidade, formulação muito vaga, fragmentada ou ausência

			de sentido analítico consistente.
Desconhecimento explícito do conceito	0	≈ 0%	Respostas que expressariam não saber o que são <i>fake news</i> ou recusariam conceituar o termo.
Total	136	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 28, “Conceitue *Fake News* com suas palavras.”, reuniu 136 respostas. Considerando o grau de elaboração conceitual presente nas respostas, foram definidas quatro categorias,

Os resultados demonstram que a maioria dos/as participantes compreende *fake news* como “Definição de notícias falsas”, categoria que agrega 96 respostas (≈ 71%). Nessas respostas, o conceito é apresentado de forma simplificada, geralmente por meio da tradução literal da própria expressão ou em outras palavras equivalentes, sem explicações adicionais nem aprofundamento das suas características, contextos ou efeitos. Na sequência, a categoria “Tentativas conceituais próximas ao referencial teórico” concentra 37 respostas (≈ 27%), nas quais encontram-se definições mais elaboradas, com menções à intencionalidade, à manipulação da informação ou aos impactos sociais da desinformação. A categoria “Outros / Indefinidos” reúne 3 respostas (≈ 2%), compostas por formulações vagas, ambíguas ou insuficientes para um enquadramento analítico consistente. Por fim, não foram identificadas respostas classificadas como “Desconhecimento explícito do conceito”, indicando que os/as participantes, ainda que de forma simplificada, buscaram atribuir algum significado ao termo.

Apesar disso, o baixo número de respostas classificadas como “Tentativas conceituais próximas ao referencial teórico”, aliado à ausência de menções à ideia de pós-verdade ou de regime de informação, revela que as formulações dos/as participantes se apóiam majoritariamente em compreensões literais ou em experiências cotidianas de uso da Internet. Os relatos tendem a refletir percepções imediatas sobre o ambiente on-line, sem desenvolvimento conceitual estruturado ou mais amplo, o que indica defasagem na apropriação sistematizada desses conceitos.

Para investigar o grau de exposição dos/as estudantes à circulação de *fake news* e possíveis experiências de desinformação decorrentes desse tipo de

conteúdo, foram elaboradas as perguntas 29 e 30: “Você já recebeu uma *Fake News*?” e “Você já foi desinformado por uma *Fake News*?”. Em relação à pergunta 29, entre as 138 respostas, 130 participantes (94,2%) afirmaram já ter recebido *fake news*, 6 (4,3%) informaram não saber responder e 2 (1,4%) relataram nunca ter recebido esse tipo de conteúdo. Esses dados evidenciam a ampla disseminação das *fake news* no ambiente digital e sua percepção pelos/as estudantes.

Quanto à pergunta 30, dos 139 participantes, 88 (63,3%) responderam já ter sido desinformados/as por *fake news*, 18 (12,9%) informaram não saber responder e 33 (23,7%) relataram não ter sido afetados/as por esse tipo de conteúdo.

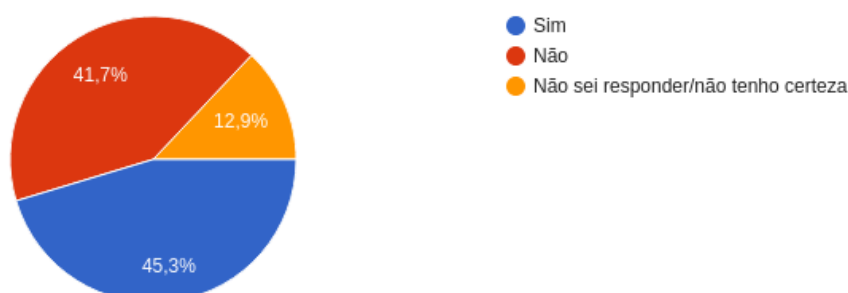
Esses resultados revelam a importância de ações contínuas nos âmbitos escolar e familiar, voltadas à educação midiática, à leitura crítica da informação e à compreensão da lógica que sustenta a produção e a circulação de *fake news*.

Com o objetivo de investigar o conhecimento dos/as participantes sobre outros mecanismos empregados para a desinformação no regime de informação, abordamos as *deepfakes*, instrumento que amplia o grau de realismo e a capacidade de engano em relação às *fake news*. A partir disso, propusemos a pergunta 31: “Você sabe o que é uma *Deepfake*?”. Diferentemente das *fake news*, baseadas sobretudo em conteúdos textuais, as *deepfakes* envolvem a manipulação ou a criação artificial de vozes, imagens e vídeos, produzindo uma falsa realidade que pode ser empregada tanto na violência contra as mulheres quanto na manipulação política e no enfraquecimento da democracia (Marques, 2025).

Gráfico 10 – O conhecimento prévio sobre *Deepfake*

31 - Você sabe o que é uma *Deepfake*?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 31, “Você sabe o que é uma *Deepfake*?”, reuniu 139 respostas, das quais 63 participantes (45,3%) afirmaram saber do que se trata, 18 (12,9%) relataram não ter certeza ou não saber responder e 58 (41,7%) declararam não saber o que é uma *deepfake*. Diante da gravidade dos impactos sociais decorrentes da circulação desse tipo de conteúdo, por vezes produzido através de sistemas de Inteligência Artificial Generativa (IAG), torna-se fundamental investir em educação midiática, visando uma perspectiva crítica. No contexto brasileiro, a recente promulgação da Lei nº 15.123/25 representa um avanço ao agravar a punição para crimes de violência psicológica contra a mulher cometidos com o uso de inteligência artificial ou de tecnologias que alteram a imagem e/ou som da vítima. Ainda assim, é importante destacar que pessoas com pouco acesso à educação midiática são mais vulneráveis a esse tipo de manipulação, sobretudo porque as *deepfakes* mais sofisticadas, atualmente, só conseguem ser identificadas com segurança por profissionais da área de tecnologia que dispõem de conhecimentos técnicos especializados.

Dando continuidade à análise sobre *deepfakes*, buscamos compreender como os/as estudantes definem esse mecanismo. Para isso, elaboramos a pergunta 32: “Conceitue *Deepfake* com as suas palavras.” Nesta pesquisa, adotamos o conceito de Joanguete (2023), para quem o termo *deepfake* resulta da junção das expressões *deep learning* (aprendizagem profunda) e *fake* (falso), referindo-se a uma técnica de inteligência artificial capaz de criar vídeos falsos, porém visualmente convincentes, a partir de imagens ou vídeos originais. Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 14 – Categorização das respostas à pergunta 32

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Tentativas conceituais próximas ao referencial teórico	20	≈ 17%	Respostas que definem <i>deepfake</i> como manipulação ou criação artificial de áudios, imagens ou vídeos com fins prejudiciais através do uso explícito de inteligência artificial, aproximando-se do referencial teórico.
Tentativas conceituais com	43	≈ 36%	Respostas que associam <i>deepfake</i> à edição, falsificação ou manipulação de imagens e vídeos,

imprecisões			porém sem referência aos seus impactos sociais.
Desconhecimento explícito do conceito	17	≈ 14%	Respostas que afirmam diretamente não saber o que é <i>deepfake</i> ou indicam total desconhecimento.
Outros / Indefinidos	38	≈ 32%	Respostas muito vagas, confusas, fora do tema ou que não permitem identificar um entendimento conceitual.
Total	118	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

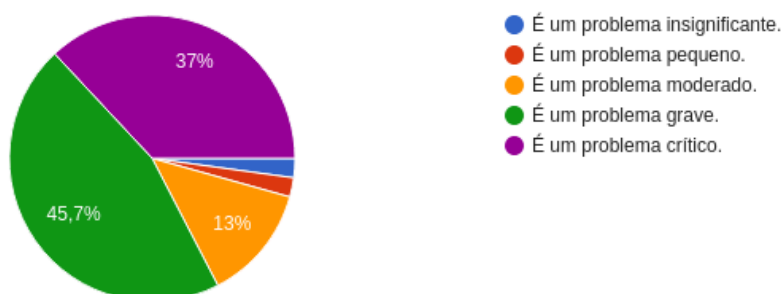
A análise de conteúdo referente à pergunta 32, “Conceitue *Deepfake* com as suas palavras.”, reuniu 118 respostas e revela um quadro preocupante. Do total de respostas, apenas 20 participantes (≈ 17%) apresentaram tentativas conceituais próximas ao referencial teórico, enquanto 43 (≈ 36%) demonstraram uma compreensão pouco crítica sobre o que são *deepfakes*. Além disso, 17 participantes (≈ 14%) declararam explicitamente não saber do que se trata, e 38 respostas (≈ 32%) foram classificadas como vagas ou indefinidas. Esses dados evidenciam que a maioria dos estudantes não consegue reconhecer com assertividade conteúdos manipulados por inteligência artificial, justamente num contexto em que áudios, imagens e vídeos falsificados circulam de forma intensa pela Internet e são consumidos regularmente por meio de celulares e computadores. A dificuldade em distinguir fatos verdadeiros de imitações artificiais da realidade expõe tanto os indivíduos quanto a sociedade à riscos concretos, como desinformação, manipulação política e violência simbólica. Diante desse cenário, a educação midiática mostra-se necessária novamente, para capacitar os/as sujeitos/as a compreender, questionar e enfrentar os impactos sociais desses mecanismos.

Procurando compreender como os/as estudantes avaliam as consequências da produção e da circulação de *fake news* e *deepfakes*, formulamos a pergunta 33: “Você acredita que as *Fake News* e *Deepfakes* representam um problema social?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 11 – A gravidade das *Fake News* e *Deepfakes*

33 - Você acredita que as *Fake News* e *Deepfakes* representam um problema social?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 33, “Você acredita que as *Fake News* e *Deepfakes* representam um problema social?”, reuniu 138 respostas. Dentre os participantes, 51 (37%) indicaram que *fake news* e *deepfakes* representam um problema social de nível crítico, enquanto 63 (45,7%) responderam que se trata de um problema grave. Para 18 participantes (13%) esses mecanismos representam um problema social moderado, ao passo que 3 (2,2%) os classificam como um problema pequeno e outros 3 (2,2%) como um problema insignificante.

Para concluir, os resultados das perguntas sobre *fake news* e *deepfakes*, demonstram que grande parte dos estudantes apresenta definições teóricas pouco estruturadas, no entanto, eles reconhecem a gravidade desses mecanismos. As respostas à pergunta 33, “Você acredita que as *Fake News* e *Deepfakes* representam um problema social?”, revelam que esses conteúdos são percebidos como um risco significativo, o que corrobora a importância da educação midiática como estratégia importante para o enfrentamento desses desafios relacionados à desinformação.

As perguntas 34 e 35 foram analisadas separadamente do eixo das *fake news* e das *deepfakes*, pois abordam os negacionismos histórico e científico, fenômenos particularmente relevantes para a amostra pesquisada devido à sua relação direta com o contexto educacional.

A pergunta 34, “Você sabe o que são os negacionismos, histórico e científico?”, teve como propósito examinar o nível de compreensão dos/as estudantes em relação a esses fenômenos, diretamente associados aos riscos do revisionismo histórico e aos impactos sobre a saúde pública. A pesquisa aborda a essa problemática de acordo com D’Ancona (2018), para quem o negacionismo histórico é tratado de forma indiferente pelos algoritmos, o que contribui para a relativização da verdade e para a desinformação. Aproveitando-se da insegurança ou da convivência das plataformas e serviços on-line, discursos como o antissemitismo e a xenofobia são disseminados pela Internet e permanecem disponíveis para consumo, sustentados pelo desprezo às evidências. De acordo com D’Ancona, quando o pluralismo saudável é substituído por um relativismo doentio, instala-se a ideia de que todas as opiniões possuem o mesmo valor, enfraquecendo o exercício do pensamento crítico, especialmente entre os jovens, imersos no uso constante de *smartphones* (D’Ancona, 2018). Esse mesmo fenômeno de pós-verdade também impulsiona a ascensão do negacionismo científico, marcado pela crença de que cientistas atuam em conluio com governos e grandes corporações farmacêuticas contra os interesses da humanidade. Tal afastamento da ciência torna-se particularmente perigoso quando coloca em risco a saúde pública e a segurança coletiva, como exemplificado pela campanha recente contra a vacinação, considerada uma das formas mais graves de negacionismo científico (D’Ancona, 2018).

Gráfico 12 – Os negacionismos, histórico e científico

34 - Você sabe o que são os negacionismos, histórico e científico?

135 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 34, “Você sabe o que são os negacionismos, histórico e científico?”, demonstra que, entre as 135 respostas obtidas, 57 participantes (42,2%) responderam que sabem o que são os negacionismos, enquanto 36 (26,7%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Ademais, 42 participantes (31,1%) relataram explicitamente não saber o que são os negacionismos histórico e científico.

Esses dados evidenciam que um grande número de estudantes não reconhece ou sinaliza dúvida sobre o que são os negacionismos histórico e científico, o que revela um problema grave no enfrentamento à desinformação. A falta de compreensão sobre esses mecanismos permite observar que o regime de informação, caracterizado pela circulação intensa e abrangente de conteúdos midiáticos, bem como pela limitada regulação desse fluxo, favorece a relativização da verdade e a disseminação de discursos que negam evidências históricas e científicas.

Prosseguindo a investigação da questão anterior, buscamos compreender como os/as estudantes entendem os negacionismos histórico e científico. Para isso, elaboramos a pergunta 35: “Você sabe o que são os negacionismos? Explique com as suas palavras e se possível, dê exemplos.” As respostas obtidas foram submetidas à análise de conteúdo e, posteriormente, categorizadas. Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 15 – Categorização das respostas à pergunta 35

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Tentativas conceituais próximas ao referencial teórico	33	≈ 28,7%	Respostas que definem os negacionismos como negação de fatos históricos ou científicos, com exemplos coerentes e aproximação ao referencial teórico.
Tentativas conceituais sem criticidade	46	≈ 40,0%	Respostas que associam negacionismo à negação de fatos ou opiniões mas de forma simplificada ou com ausência de exemplos consistentes.
Desconhecimento explícito do conceito	23	≈ 20,0%	Respostas que afirmam diretamente não saber o que são os negacionismos.

Outros / Indefinidos	13	≈ 11,3%	Respostas vagas, confusas, fora do tema ou que não permitem identificar um entendimento conceitual.
Total	118	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo sobre as respostas da pergunta 35, “Você sabe o que são os negacionismos? Explique com as suas palavras e se possível, dê exemplos.”, reuniu 118 respostas. Ela demonstra que a maior parte dos/as estudantes apresenta compreensões parciais ou imprecisas sobre os negacionismos histórico e científico. Considerando o conjunto das respostas, observamos que 46 participantes (40,0%) formularam tentativas conceituais sem criticidade, enquanto 13 (11,3%) tiveram respostas classificadas como vagas ou indefinidas. Embora 33 estudantes (28,7%) tenham respondido próximo ao referencial teórico, ainda há um grupo expressivo que declara desconhecimento explícito do conceito, representado por 23 participantes (20,0%). Esses resultados evidenciam fragilidades importantes na compreensão crítica dos negacionismos, especialmente em um contexto marcado pela prática da desinformação, pelo fenômeno da pós-verdade e pelo regime de informação.

Com o objetivo de investigar como os/as estudantes compreendem a regulação das redes, buscamos identificar se a percebem como uma forma de restrição à liberdade de expressão ou como uma forma necessária para limitar abusos e crimes no ambiente on-line. Para isso, foi elaborada a pergunta 36: “O que você pensa sobre a regulação das redes?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 13 – A regulação das redes

36 - O que você pensa sobre a regulação das redes?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 36, “O que você pensa sobre a regulação das redes?”, reuniu 139 respostas. Além das quatro alternativas originalmente propostas, os/as estudantes acrescentaram 14 respostas na opção “Outro”, algumas acompanhadas de justificativa e outras sem explicação. Entre os/as participantes, 69 (49,6%) avaliaram a regulação das redes como um fator positivo, enquanto 28 (20,1%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Outros/as 18 participantes (12,9%) expressaram indiferença ao assinalar a opção “Tanto faz, não me preocupo com isso”, e 10 (7,2%) consideraram a regulação das redes um fator negativo.

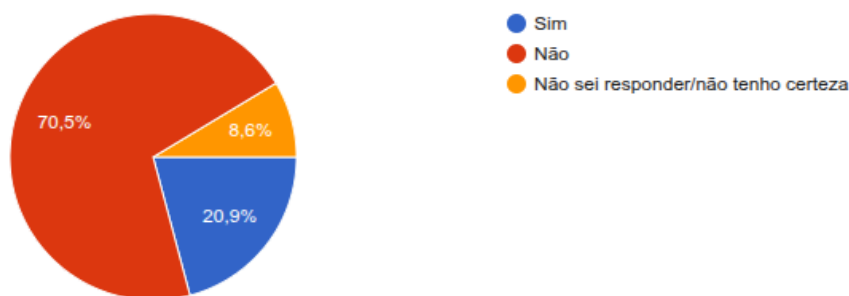
No conjunto das respostas incluídas na alternativa “Outro”, 12 participantes (8,6%) indicaram que a regulação pode ser positiva ou negativa, dependendo da forma e do foco da sua aplicação. Nessas manifestações, destacam-se preocupações relacionadas à liberdade de expressão e ao controle tecnológico sobre os/as usuários/as, aspectos diretamente vinculados à garantia dos direitos civis na Internet. Além disso, 1 participante (0,7%) apresentou uma resposta confusa ou incompleta e outro/a (0,7%) registrou uma ofensa direcionada ao então ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes. Esse último registro não foi acompanhado de justificativa mas no contexto político brasileiro, pode estar relacionado ao fato do referido ministro ser publicamente favorável à regulação das redes e conhecido por sua atuação no enfrentamento a atos golpistas, o que o torna alvo de campanhas difamatórias, promovidas por setores da extrema-direita.

Dando continuidade à análise sobre a regulação das redes e suas questões transversais, buscamos identificar se os/as estudantes conhecem os Termos de Uso e compreendem sua finalidade. Com esse propósito, elaboramos a pergunta 37: “Você sabe ou costuma ler os Termos de Uso de *sites*, redes sociais, aplicativos, jogos e outros serviços on-line e para que servem?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 14 – Os Termos de Uso

37 - Você sabe/costuma ler o que são os **Termos de Uso** de sites, redes sociais, aplicativos, jogos e outros serviços *on-line* e para que servem?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 37, “Você sabe ou costuma ler os Termos de Uso de *sites*, redes sociais, aplicativos, jogos e outros serviços on-line e para que servem?”, reuniu 139 respostas. Dentre os/as participantes, 98 (70,5%) relataram não saber o que são os Termos de Uso, enquanto 12 (8,6%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Apenas 29 participantes (20,9%) responderam conhecer e saber para que servem os Termos de Uso de *sites*, redes sociais, aplicativos, jogos e outros serviços on-line.

Esses dados evidenciam um elevado índice de desconhecimento sobre os Termos de Uso, um dos principais instrumentos de regulação do acesso e da permanência nas plataformas digitais. A compreensão limitada sobre os Termos de Uso revela insuficiências no letramento digital e jurídico dos/as estudantes, aumentando sua vulnerabilidade a práticas abusivas, à coleta indevida de dados e a possíveis restrições de direitos. No contexto do regime de informação, tal

desconhecimento contribui para reforçar as relações assimétricas de poder entre usuários/as e empresas de tecnologia.

Para aprofundar a análise sobre a compreensão dos/as estudantes acerca dos Termos de Uso, os/as participantes foram convidados/as a explicá-los a partir de suas próprias concepções. Esse procedimento possibilita comparar as respostas com o conceito adotado nesta pesquisa, que compreende os Termos de Uso como um conjunto de regras e condições unilaterais que, no regime de informação contemporâneo, operam como uma espécie de “lei” interna das plataformas digitais. Pariser (2012) aponta que, mesmo quando os/as usuários/as leem as políticas de privacidade, as empresas geralmente se reservam o direito de alterar as regras de utilização a qualquer momento, inclusive de forma retroativa, um poder quase ilimitado sobre a divulgação de dados pessoais, conforme seus próprios interesses. Com base nessa discussão, elaboramos a pergunta 38: “O que é um Termo de Uso? Responda com suas palavras.” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 16 - Categorização das respostas à pergunta 38

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Tentativas conceituais próximas ao referencial teórico	12	≈ 14,6%	Respostas que definem Termos de Uso como regras ou contratos que estabelecem condições unilaterais e uma relação jurídica desproporcional entre plataforma e usuário/a, vide a “necessidade” de autorização da coleta e do uso de dados pessoais.
Tentativas conceituais sem criticidade	55	≈ 67,1%	Respostas que associam Termos de Uso a regras ou condições de uso, sem compreensão crítica de seu papel no regime de informação.
Desconhecimento explícito do conceito	11	≈ 13,4%	Respostas que afirmam não saber o que são Termos de Uso.
Outros / Indefinidos	4	≈ 4,9%	Respostas vagas, confusas ou que não permitem identificar um entendimento conceitual.
Total	82	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo das respostas à pergunta 38, “O que é um Termo de Uso? Responda com suas palavras.”, reuniu 82 respostas. Observamos que a

maioria dos/as estudantes apresenta compreensões superficiais ou imprecisas sobre o tema. Os resultados indicam que apenas 12 participantes ($\approx 14,6\%$) apresentaram definições próximas ao conceito adotado nesta pesquisa. A maioria, composta por 55 respostas ($\approx 67,1\%$), compreende os Termos de Uso apenas como regras de utilização, sem reconhecer seu caráter jurídico, unilateral e coercitivo no regime de informação. Além disso, foram identificadas 11 respostas ($\approx 13,4\%$) que expressam desconhecimento explícito e 4 respostas ($\approx 4,9\%$) classificadas como “Outros/Indefinidos”. Esses resultados estão em consonância com os dados da pergunta anterior, na qual a maioria dos/as participantes já havia indicado desconhecimento sobre os Termos de Uso.

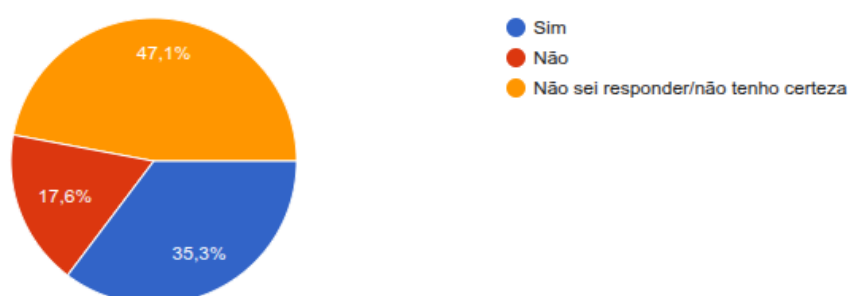
Esses termos definem a base do modelo de negócios voltado à extração de dados e são frequentemente criticados por sua opacidade, pelo caráter coercitivo e por enfraquecer a privacidade e os direitos do/a usuário/a em favor dos interesses das *Big Techs*.

Para analisar a perspectiva crítica dos/as participantes sobre os Termos de Uso dos aplicativos e plataformas que utilizam, bem como compreender como diferenciam esses instrumentos da legislação formal, elaboramos a pergunta 39: “Você estaria de acordo se o Termo de Uso de cada serviço disponível on-line tivesse validade legal semelhante ou superior à legislação de um determinado lugar?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 15 – Os Termos de Uso e as leis

39 - Você estaria de acordo se o Termo de Uso de cada serviço disponível on-line tivesse validade legal semelhante ou superior do que a legislação de um determinado lugar?

136 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

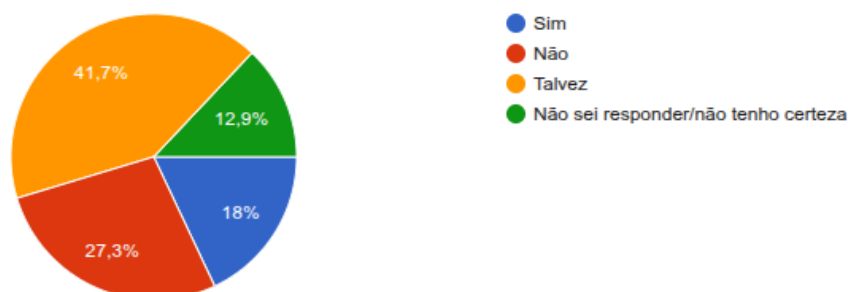
A análise dos dados referentes à pergunta 39, “Você estaria de acordo se o Termo de Uso de cada serviço disponível on-line tivesse validade legal semelhante ou superior à legislação de um determinado lugar?”, reuniu 136 respostas. Dentre os participantes, 24 (17,6%) afirmaram que os Termos de Uso não deveriam ter validade legal semelhante ou superior à legislação devido a noção de soberania, enquanto 64 (47,1%) declararam não saber responder ou não ter certeza. De forma notável, 48 participantes (35,3%) responderam estar de acordo com a ideia de que os Termos de Uso deveriam ter validade legal semelhante à legislação formal. Esses resultados expressam vulnerabilidades na compreensão jurídica dos/as estudantes e sugerem o grau de importância que aplicativos e plataformas ocupam no seu cotidiano. Essa pesquisa defende que a legislação formal deve se sobrepôr a qualquer Termo de Uso e além disso, que esses documentos sejam apresentados em linguagem simples, de fácil e rápida leitura. Cabe aos aplicativos e plataformas adequarem-se às leis vigentes e não aos/às usuários/as se submeterem a termos impostos unilateralmente por empresas e serviços digitais.

Para verificar se os/as participantes associam a regulação das redes à restrição da liberdade de expressão, elaboramos a pergunta 40: “Você acredita que a regulação das redes implica na restrição da liberdade de expressão?” Nesse sentido, é importante destacar que, para essa pesquisa, a liberdade de expressão não se confunde com desinformação nem com discursos de ódio na Internet. Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 16 – Regulação das redes e a liberdade de expressão

40 - Você acredita que a regulação da rede implica na restrição da liberdade de expressão?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 40, “Você acredita que a regulação das redes implica na restrição da liberdade de expressão?”, reuniu 139 respostas. Entre os/as participantes, 38 (27,3%) afirmaram que a regulação das redes não implica restrição da liberdade de expressão, enquanto 25 (18,0%) entenderam que ela restringe esse direito. A maioria, composta por 58 participantes (41,7%), assinalou a alternativa “Talvez”, o que sugere que essa relação pode depender do modo como a regulação é formulada e aplicada. Além disso, 18 participantes (12,9%) declararam não saber responder ou não ter certeza.

A predominância da resposta “Talvez” indica cautela dos/as estudantes diante dos possíveis impactos das regulações governamentais sobre seus direitos. Ao mesmo tempo, revela incerteza e ambiguidade conceitual em torno da relação entre regulação das redes e liberdade de expressão. Esse cenário reforça a necessidade de aprofundar, no contexto educacional, o debate sobre a regulação do ambiente digital e os direitos civis na Internet.

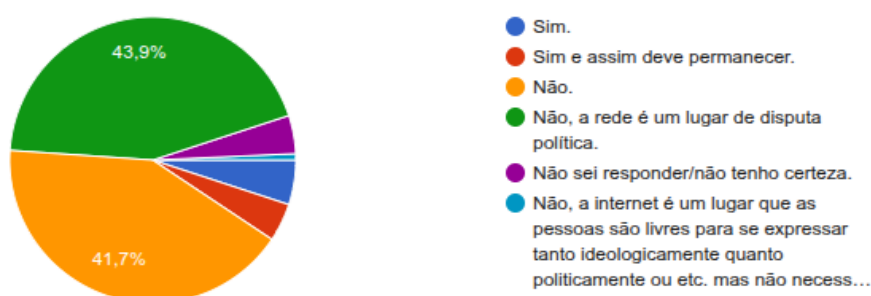
Para investigar como os/as estudantes compreendem a Internet enquanto espaço atravessado por disputas políticas, consideramos a crescente dependência do campo político em relação ao extrativismo de dados. Faustino e Lippold (2023, p. 192) argumentam que há uma “[...] farta disponibilidade de empresas com tecnologia capaz de influenciar o resultado de eleições, o curso de determinadas manifestações políticas ou mesmo certos comportamentos [...]”. A partir dessa discussão,

elaboramos a pergunta 41: “Você acredita que o ambiente on-line é ideologicamente e politicamente neutro?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 17 – A Internet como espaço político

41 - Você acredita que o ambiente *on-line* é ideologicamente e politicamente neutro?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 41, “Você acredita que o ambiente on-line é ideologicamente e politicamente neutro?”, reuniu 139 respostas. Os resultados demonstram que a maioria dos/as participantes reconhece que a Internet não é neutra. Entre eles/as, 58 (41,7%) afirmaram que o ambiente on-line não é politicamente neutro, embora não tenham explicitado como compreendem essa constatação. Outros/as 61 participantes (43,9%) concordaram com a ausência de neutralidade e, além disso, identificaram a Internet como um espaço de disputa política. Em sentido oposto, 7 participantes (5,0%) consideraram que a Rede é neutra do ponto de vista ideológico e político, enquanto 6 (4,3%) também a classificaram como neutra e defenderam que ela deveria permanecer assim. Além disso, 6 participantes (4,3%) declararam não saber responder ou não ter certeza. Na opção “Outro”, 1 participante (0,7%) argumentou que a Internet não é neutra, mas relativizou essa afirmação ao sugerir que isso não implica, necessariamente, considerá-la de forma definitiva como um espaço de disputa política.

Os resultados indicam que a maioria dos/as participantes compreende a neutralidade do ambiente on-line como um mito. Entretanto, também revelam diferentes níveis de compreensão sobre os modos como as disputas políticas e ideológicas se manifestam nesse espaço. O fato de parte dos/as estudantes

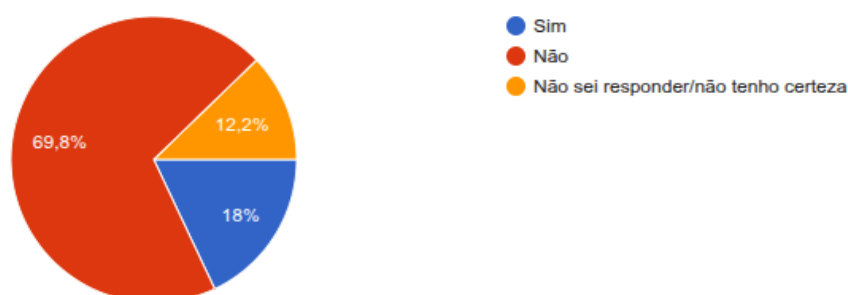
reconhecer a existência dessas disputas, sem explicitar seus posicionamentos, sugere uma percepção ainda distanciada dos conflitos que atravessam a Internet. Por outro lado, as respostas que defendem a neutralidade, especialmente como um ideal normativo, podem indicar desconhecimento sobre o papel dos algoritmos, das plataformas digitais e dos interesses econômicos na organização da visibilidade e na condução do debate público, aspectos característicos do atual regime de informação.

Para verificar se os/as participantes conhecem leis relacionadas à proteção dos direitos civis na Internet, considerando que essas normas já constituem formas de regulação das redes, elaboramos a pergunta 42: “Você conhece alguma lei relacionada à proteção dos direitos civis na Internet?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 18 – O conhecimento sobre as leis para a Internet

42 - Você conhece alguma lei relacionada à proteção dos direitos civis na Internet?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 42, “Você conhece alguma lei relacionada à proteção dos direitos civis na Internet?”, reuniu 139 respostas. Entre os/as participantes, 97 (69,8%) declararam desconhecer leis que amparam o/a cidadão/ã no ambiente on-line, enquanto 17 (12,2%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Apenas 25 participantes (18,0%) afirmaram conhecer alguma legislação relacionada aos direitos civis na Internet. Esses resultados evidenciam uma limitada fundamentação jurídica nas concepções dos/as estudantes sobre a regulação das redes e os direitos civis no ambiente digital.

Esse desconhecimento sugere que, caso grande parte dos/as participantes tivessem maior familiaridade com as leis que regulam a Internet, os resultados das perguntas 36, “O que você pensa sobre a regulação das redes?” e 40, “Você acredita que a regulação da rede implica na restrição da liberdade de expressão?”, poderiam ser diferentes. Embora o conhecimento jurídico seja, muitas vezes, associado à vida adulta, a crescente presença da Internet na vida dos/as jovens evidencia a necessidade de incorporar a legislação do ambiente on-line à formação escolar, contribuindo para a segurança dos/as estudantes e para o exercício da cidadania.

Dando continuidade à questão anterior, buscamos identificar quais leis relacionadas ao ambiente on-line são conhecidas pelos/as participantes. A pergunta também possibilita que os/as estudantes nomeiem ou descrevam essas legislações com suas próprias palavras, mesmo que não saibam seus nomes populares ou números oficiais. Assim, elaboramos a pergunta 43: “Qual ou quais leis você conhece sobre a proteção dos direitos civis na Internet (mesmo que você não tenha certeza) e qual a sua importância?” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 17 – Categorização das respostas à pergunta 43

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
A Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012) (Brasil, 2012)	1	≈ 1,7%	Menções diretas à Lei Carolina Dieckmann ou à Lei nº 12.737/2012.
Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) (Brasil, 2014)	1	≈ 1,7%	Menções diretas ao Marco Civil ou à lei que regula direitos e deveres na Internet.
Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018) (Brasil, 2018a)	9	≈ 15,3%	Respostas que citam LGPD, proteção de dados, privacidade ou dados pessoais.
Proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) (Brasil, 1990), Lei do Cyberbullying e da Violência Escolar (Lei nº 14.811/2024) (Brasil, 2024) e Estatuto Digital da	14	≈ 23,7%	Respostas que mencionam leis sobre a proteção de menores de idade, exploração infantil, <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> .

Criança e do Adolescente, conhecido como “Lei Felca” (Lei nº 15.211/2025) (Brasil, 2025b)			
Menções genéricas a leis digitais, direitos ou crimes on-line (sem nomear leis)	11	≈ 18,6%	Respostas que mencionam “leis”, “direitos”, “crimes” ou “regras” sem identificar norma específica.
Desconhecimento explícito de leis sobre a Internet	23	≈ 39,0%	Respostas como “não sei”, “nenhuma”, “não conheço” ou equivalentes.
Total	59	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 43, “Qual ou quais leis você conhece sobre a proteção dos direitos civis na Internet (mesmo que você não tenha certeza) e qual a sua importância?”, reuniu 59 respostas. Entre os/as participantes, 1 (≈ 1,7%) apontou a Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012) (Brasil, 2012) e 1 (≈ 1,7%) indicou o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) (Brasil, 2014). A Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018) (Brasil, 2018a) foi citada por 9 participantes (≈ 15,3%), enquanto 14 (≈ 23,7%) fizeram referência direta às leis de proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital, como o ECA (Lei nº 8.069/1990), a Lei do Cyberbullying (Lei nº 14.811/2024) (Brasil, 2024) e o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente – “Lei Felca” (Lei nº 15.211/2025) (Brasil, 2025b). Além disso, 11 participantes (≈ 18,6%) fizeram apenas menções genéricas a leis, direitos ou crimes on-line, sem identificar normas específicas e um número expressivo, 23 (≈ 39,0%), relataram não ter conhecimento sobre leis relacionadas à Internet.

Algumas respostas chamaram atenção, um/a participante parece acreditar que o projeto de lei sobre as *fake news*, Projeto de Lei (PL) 2630/2020 (Brasil, 2020a), foi aprovado ao afirmar que “um exemplo de Lei é a da *fake news*, onde pessoas que espalham informações incorretas que ferem a integridade de alguém podem ser condenadas a algum tipo de pena grave”. Entretanto, o Projeto de Lei nº 2630/2020 (Brasil, 2020b), conhecido como Lei das *Fake News*, tornou-se o centro de um debate polêmico sobre a regulamentação das redes no Brasil. As *Big Techs* reagiram à proposta por meio de campanhas publicitárias e da atuação de influenciadores em suas próprias plataformas, como *Google*, *Facebook* e *TikTok*,

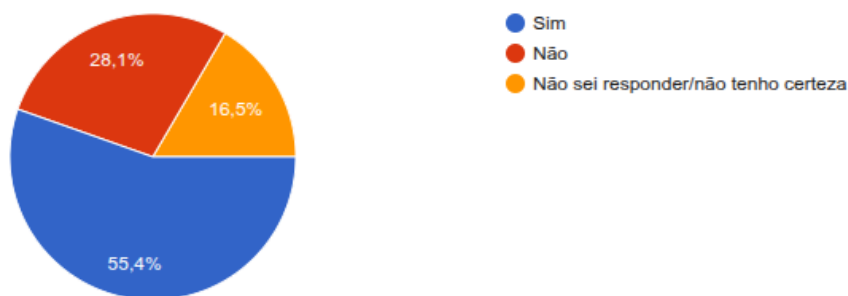
difundindo mensagens contrárias ao projeto. Nesse ínterim, o PL passou a ser rotulado como “Lei da Censura”, o que contribuiu para mobilizar usuários e parlamentares contra a iniciativa de regulação (Viana, 2023). Outra resposta assinala a “Lei Felca” (Lei nº 15.211/2025) (Brasil, 2025b) de forma contestatória, ao dizer que ela “só serve para regulamentar as redes disfarçado de um motivo nobre”. Esses exemplos revelam o desconhecimento e a confusão sobre as leis que existem para proteger as juventudes e os direitos civis no ambiente on-line.

Com o objetivo de identificar como os/as participantes percebem a privacidade no ambiente on-line, partimos da compreensão de que, nesta pesquisa, a privacidade não se refere apenas à separação entre vida pública e vida privada, mas também à ideia de que, no uso das tecnologias digitais, essa proteção é constantemente “negociada” e mediada pelos próprios dispositivos e plataformas (Parra, 2018). A partir dessa abordagem, elaboramos a pergunta 44: “Você se sente vigiado/a na Internet?”

Gráfico 19 – O sentimento de vigilância

44 - Você se sente vigiado/a na Internet?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 44, “Você se sente vigiado/a na Internet?”, mostra que, entre os 139 participantes, 77 (55,4%) afirmaram sentir-se vigiados/as, enquanto 23 (16,5%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Já 39 participantes (28,1%) relataram não se sentir vigiados/as no ambiente on-line.

Esses resultados podem estar associados ao baixo nível de conhecimento sobre o funcionamento da Internet, dos sistemas operacionais de computadores e

celulares, das permissões de navegadores e aplicativos e dos Termos de Uso das plataformas, entre outros elementos que interferem diretamente na privacidade dos/as usuários/as.

Continuando à análise sobre privacidade no ambiente digital, buscamos compreender como os/as estudantes definem esse conceito a partir de suas próprias percepções. Para isso, foi elaborada a pergunta 45: “Para você, o que é privacidade on-line? Aqui vale o que você pensa sobre.” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 18 – Categorização das respostas à pergunta 45

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Privacidade como direito	3	≈ 2,37%	Respostas que reconhecem a privacidade como um direito que deve ser respeitado ou garantido.
Privacidade como proteção de dados pessoais	55	≈ 43,65%	Respostas que associam privacidade ao sigilo, controle, proteção de dados e informações pessoais.
Privacidade como liberdade individual e anonimato	32	≈ 25,40%	Respostas que definem privacidade como poder agir, navegar ou se expressar livremente, sem vigilância ou de forma anônima.
Privacidade como segurança	10	≈ 7,94%	Respostas que ligam privacidade à proteção contra hackers, golpes, invasões, crimes digitais ou riscos físicos.
Outros / Indefinidos	19	≈ 15,08%	Respostas genéricas, pouco claras ou que não definem concretamente o que é privacidade.
Desconhecimento explícito do conceito	7	≈ 5,56%	Respostas que afirmam não saber, não ter pensado sobre o tema ou não conseguir definir privacidade.
Total	126	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo das respostas à pergunta 45, “Para você, o que é privacidade on-line? Aqui vale o que você pensa sobre.”, reuniu 126 respostas. Observamos compreensões fragmentadas, com baixa articulação jurídica sobre o tema. Apenas 3 participantes (≈ 2,37%) reconheceram a privacidade como um

direito civil. A maior parte, composta por 55 participantes ($\approx 43,65\%$), associou a privacidade principalmente à proteção de dados pessoais. Outros 32 participantes ($\approx 25,40\%$) relacionaram o conceito à liberdade individual e ao anonimato, enquanto 10 ($\approx 7,94\%$) o vincularam à segurança contra riscos e crimes digitais. Também foram identificadas 19 respostas vagas ou indefinidas ($\approx 15,08\%$) e 7 respostas ($\approx 5,56\%$) de participantes que declararam não saber o que é privacidade.

Esses resultados demonstram que muitos/as estudantes reconhecem os aspectos práticos da privacidade mas poucos/as a compreendem como um direito fundamental, garantido juridicamente. Esse distanciamento é preocupante, sobretudo porque o Brasil já dispõe de um arcabouço legal robusto que protege a privacidade no ambiente digital, partindo da Constituição de 1988 (Brasil, 2002) até legislações específicas para crianças e adolescentes, como o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (Lei Felca) de 2025 (Brasil, 2025b). A fragilidade do conhecimento jurídico entre as juventudes revela um descompasso entre a vivência no ambiente on-line e a compreensão dos seus direitos. No quadro a seguir, são apresentados os principais dispositivos legais que regem a privacidade no Brasil.

Quadro 19 – Leis brasileiras sobre privacidade on-line

Norma jurídica	Dispositivo	Conteúdo central
Constituição Federal de 1988	Art. 5º, X	Garante a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem, assegurando indenização em caso de violação (Brasil, 2002).
Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014)	Art. 3º, II e III	Estabelece como princípios a proteção da privacidade e dos dados pessoais (Brasil, 2014).
	Art. 7º, I, II, III e VII	Assegura ao usuário a inviolabilidade da intimidade, o sigilo das comunicações e o controle sobre seus dados pessoais (Brasil, 2014).
Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018)	Art. 1º	Regula o tratamento de dados pessoais para proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade (Brasil, 2018a).
	Art. 2º, I, II, III e IV	Fundamenta a proteção de dados no respeito à privacidade, à autodeterminação informativa e à inviolabilidade da intimidade, honra e imagem (Brasil, 2018a).
Estatuto Digital da Criança e do	Art. 1º	Dispõe sobre a proteção de crianças e de adolescentes em ambientes digitais e aplica-se a todo produto ou serviço de tecnologia da informação direcionado a crianças e a

Adolescente – Lei Felca (Lei nº 15.211/2025)		adolescentes no País (Brasil, 2025b).
	Art. 4º, IX	Da utilização de produtos ou serviços de tecnologia da informação, estabelece a transparência e a responsabilidade no tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes (Brasil, 2025b).
	Art. 5º, §2º	Dos produtos ou serviços de tecnologia da informação, define a proteção da privacidade como expressão do melhor interesse da criança e do adolescente (Brasil, 2025b).
	Art. 7º e §1º	Dos fornecedores de produtos ou serviços de tecnologia da informação, determina que devem ser projetados e operar, por padrão, com o nível mais alto de proteção à privacidade e aos dados pessoais de crianças e adolescentes (Brasil, 2025b).

Fonte: Elaboração própria (2025).

Verifica-se que o Brasil conta com um arcabouço legal destinado à proteção da privacidade no ambiente digital, abrangendo a sociedade em geral e, de modo particular, crianças e adolescentes. Contudo, os dados demonstram que esse repertório jurídico ainda é pouco conhecido e apropriado pelos/as jovens. Desse modo, torna-se essencial fortalecer o conhecimento jurídico nas escolas, articulando-o à educação midiática e ao letramento digital, a fim de promover a cidadania e a segurança dos/as estudantes no contexto do regime de informação.

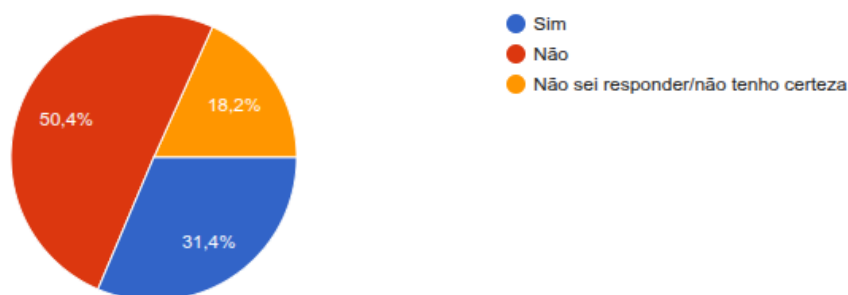
A fim de aprofundar a análise sobre privacidade on-line, abordamos os *cookies* de navegação, um dos principais dispositivos de rastreamento utilizados na Internet. Esses pequenos arquivos são enviados pelos sites e armazenados nos navegadores, registrando informações sobre a navegação e o comportamento dos/as usuários/as. Nesse sentido, a questão busca identificar se os/as estudantes compreendem o funcionamento dos *cookies* e sua relação com a privacidade no ambiente digital. Para isso, elaboramos a pergunta 46: “Você sabe o que é um *Cookie* de navegação? Sabe o que é um ‘*Cookie* de Terceiros’?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 20 – Conhecimento sobre os *cookies* de navegação

46 - Você sabe o que é um *Cookie* de navegação? Sabe o que é um "*Cookie* de Terceiros"?

Nota: A tradução do termo *Cookie* é: **Biscoito**.

137 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 46, “Você sabe o que é um *Cookie* de navegação? Sabe o que é um ‘*Cookie* de Terceiros’?”, reuniu 137 respostas. Ela evidencia o grande desconhecimento sobre um dos mecanismos mais comuns de coleta de dados de usuários/as na Internet. Entre as respostas analisadas, 69 participantes (50,4%) relataram não saber o que são *cookies*, enquanto 25 (18,2%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Por outro lado, 43 participantes (31,4%) responderam que conhecem esse mecanismo.

Com o propósito de examinar mecanismos de rastreamento na Internet, solicitamos aos/às participantes que explicassem, com suas próprias palavras, o que entendem por *cookie* de navegação e *cookie* de terceiros, mesmo que não tivessem certeza. Para isso, elaboramos a pergunta 47: “O que é um *Cookie* de navegação e o que é um *Cookie* de Terceiros? Escreva com as suas palavras.” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 20 – Categorização das respostas à pergunta 47

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Associação à coleta de dados	33	≈ 40,7%	Respostas que relacionam <i>cookies</i> ao armazenamento, ao registro ou à coleta de informações de navegação do usuário, sem mencionar o rastreamento, venda de dados ou vigilância.

Associação a termos e consentimento	9	≈ 11,1%	Respostas que confundem <i>cookies</i> com Termos de Uso, contratos, permissões, autorizações ou com o aviso de aceitação exibido pelos sites.
Associação ao rastreamento, venda de dados ou vigilância	8	≈ 9,9%	Respostas que associam os <i>cookies</i> , especialmente os de terceiros, ao monitoramento do comportamento do usuário, ao rastreamento entre sites ou à comercialização de dados pessoais.
Outros / Indefinidos	9	≈ 11,1%	Respostas vagas, genéricas, ambíguas ou conceitualmente confusas, que não permitem identificar objetivamente o que o/a participante entende por <i>cookies</i> .
Desconhecimento explícito do conceito	22	≈ 27,2%	Respostas em que o/a participante declara explicitamente não saber, não lembrar ou nunca ter ouvido falar do que são <i>cookies</i> , sem apresentar tentativa de definição.
Total	81	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 47, “O que é um *Cookie* de navegação e o que é um *Cookie* de terceiros? Responda com suas palavras.”, demonstra que apenas 81 dos 139 participantes da pesquisa responderam à questão. Esse baixo índice de participação sugere uma possível dificuldade de reconhecer os mecanismos de rastreamento na Internet.

Após a análise e categorização das 81 respostas enviadas, observamos que 33 participantes (≈ 40,7%) associaram o termo *cookie* à coleta de dados, enquanto 9 (≈ 11,1%) o relacionaram aos Termos de Uso e aos avisos de consentimento apresentados por *sites* e aplicativos. Apenas 8 participantes (≈ 9,9%) compreenderam os *cookies* como mecanismos de rastreamento, monitoramento, venda de dados, direcionamento de conteúdo ou vigilância, o que revela baixo nível de conhecimento sobre as funções e as potencialidades desses recursos. Além disso, 9 participantes (≈ 11,1%) apresentaram respostas vagas ou conceitualmente confusas, e uma parcela expressiva da amostra, composta por 22 participantes (≈ 27,2%), declarou explicitamente não saber o que são *cookies*.

Diante desse quadro, Pariser (2012) afirma que, por trás das páginas acessadas pelos/as usuários/as existe um vasto mercado de informações sobre as suas atividades on-line, sustentado por empresas de dados pessoais altamente lucrativas. Nos mais diversos *sites*, cada palavra pesquisada, clique e movimento do

mouse são tratados como mercadorias e negociados em frações de segundo para quem oferecer o maior valor.

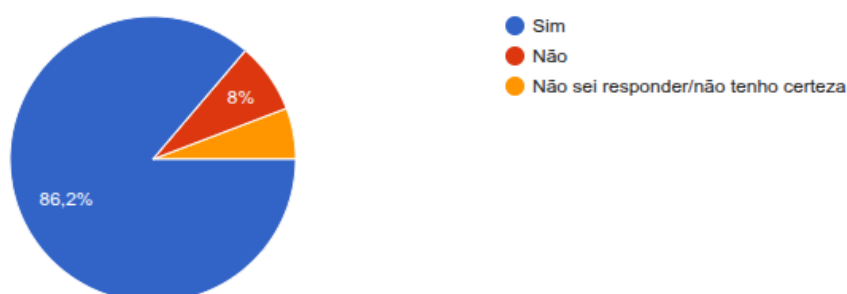
Essa vigilância envolve o conteúdo que compartilhamos, como artigos, notícias e vídeos em *sites*, isto é, tudo aquilo que pode ser rotulado (através da rotulagem de dados) e posteriormente monitorado. Por meio do rastreamento com *cookies*, essas informações são usadas para criar perfis de usuários/consumidores ou usuárias/consumidoras, seja para a publicidade direcionada, onde inclui-se o *microtargeting* (por vezes baseado na localização geográfica dos/as usuários/as) ou em cenários graves, podendo ser utilizadas para a análise de crédito, classificação social e até para a perseguição política. Assim, os dados indicam que a maioria dos/as estudantes navega e consente com esses mecanismos sem compreender plenamente a sua lógica, reforçando a assimetria entre usuários/as e o mercado de informações.

Dando continuidade à investigação sobre privacidade e vigilância na Internet, procuramos descobrir se os/as participantes já perceberam o surgimento de ofertas ou sugestões em seus dispositivos eletrônicos, relacionadas a assuntos conversados supostamente *off-line*. Nesse sentido, formulamos a pergunta 48: “Você já teve a impressão de ter surgido no seu computador ou telefone alguma oferta ou sugestão relacionada a um assunto específico que você tenha conversado supostamente *off-line*?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 21 – A impressão de vigilância

48 - Você já teve a impressão de ter surgido no seu computador ou telefone alguma oferta ou sugestão relacionada a um assunto específico que você tenha conversado supostamente *off-line*?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 48, “Você já teve a impressão de ter surgido no seu computador ou telefone alguma oferta ou sugestão relacionada a um assunto específico que você tenha conversado supostamente *off-line*?”, reuniu 138 respostas, número superior ao da última questão, que contou com 81 participantes e abordou os *cookies*, como mecanismos de rastreamento na Internet. Desse modo, 119 participantes (86,2%) responderam já ter vivido essa situação, 8 (5,8%) informaram não saber ou não ter certeza, e 11 (8%) relataram não ter passado por essa experiência. Embora as *Big Techs* neguem a utilização de escuta ativa de conversas *off-line* para fins publicitários ou para quaisquer outras finalidades, a percepção recorrente dos/as usuários/as ao interagir com aplicativos e plataformas digitais aponta para a possibilidade de que mecanismos de coleta, cruzamento e inferência de dados produzam efeitos semelhantes, reforçando a sensação de vigilância permanente no ambiente digital.

Para Han (2024), o *Big Data* e a inteligência artificial conduzem o regime da informação a um novo patamar, no qual ele passa a ser capaz de influenciar o comportamento das pessoas em um nível situado abaixo do limiar da consciência. Esse cenário, contudo, não se restringe à dimensão teórica. Atualmente, empresas e governos já dispõem de tecnologias capazes de realizar interceptações por meio de dispositivos móveis, como telefones celulares. Conforme relata o jornalista Glenn Greenwald (2014, p. 47), Edward Snowden afirmou que “o governo norte-americano tem a capacidade de ativar celulares remotamente e convertê-los em escutas”, destacando que já havia conhecimento prévio sobre a existência desse tipo de recurso. Além disso, dispositivos como *Smart TVs* conectadas à Internet e operadas por comandos de voz também integram esse cenário de vigilância. Conforme observa Zuboff (2021), tais tecnologias podem captar sons e conversas no ambiente ao seu redor. Em alguns modelos, a presença de microfones embutidos nos controles remotos amplia ainda mais as possibilidades de coleta de dados, evidenciando como objetos domésticos aparentemente comuns podem ser incorporados às dinâmicas do capitalismo de vigilância.

Outra tecnologia relacionada às questões de privacidade, coleta de dados e vigilância são as assistentes virtuais, como *Google Assistant* (Google), *Alexa* (Amazon), *Cortana/Copilot* (Microsoft) e *Bixby* (Samsung). Esses sistemas,

acionados por comandos de voz, também possuem capacidade de captar, processar e armazenar sons e vozes do ambiente, ampliando as possibilidades de coleta de dados no cotidiano dos/as usuários/as. De acordo com Zuboff (2021, p. 322): “É uma corrida para controlar toda a conversa como pré-requisito para conseguir o *status* privilegiado da Voz Única, que há de conferir ao vencedor a capacidade de antecipar e monetizar todos os momentos de todas as pessoas todos os dias”.

Nesse mesmo contexto, Hern (2019) e Bhuiyan (2025) indicam que a Siri, assistente virtual da *Apple*, também esteve associada a relatos de abusos envolvendo a coleta de dados e a privacidade dos/as usuários/as, reforçando as preocupações em torno das tecnologias baseadas em comandos de voz.

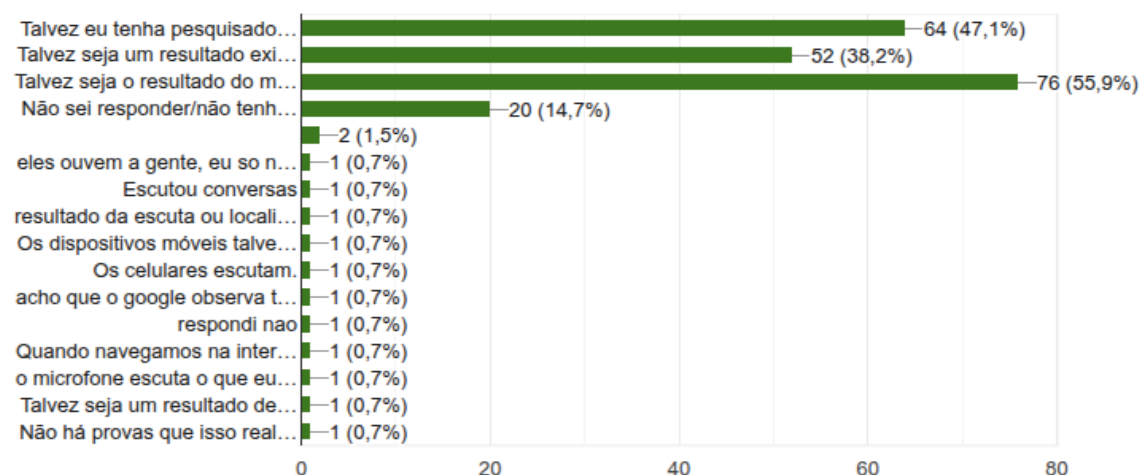
Por fim, a Internet das Coisas (IoT) amplia as possibilidades de vigilância ao intensificar a extração de biodados por meio de dispositivos como relógios inteligentes. Nesse ecossistema, a interação contínua entre eletrodomésticos e dispositivos “*smart*” conectados à Internet produz um volume massivo de informações sobre hábitos, rotinas, deslocamentos, padrões corporais e comportamentos cotidianos, permitindo formas cada vez mais invasivas de monitoramento da vida privada (Faustino; Lippold, 2023).

Dando continuidade à análise sobre a percepção de vigilância por meio de escuta passiva, procuramos investigar como os/as estudantes explicam o funcionamento desse tipo de “premonição” dos aplicativos e das plataformas digitais em relação às suas buscas e interesses. Para isso, formulamos a pergunta 49: “Como você imagina que isso possa ocorrer?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 22 – Ideias sobre a “premonição” das *Big Techs*

49 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, responda com as suas palavras (mesmo que você não tenha certeza), **como** você imagina que isso possa ocorrer?

136 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos resultados referentes à pergunta 49, “Se você respondeu ‘Sim’ ou ‘Não tenho certeza’ à questão anterior, explique, com suas próprias palavras, como você imagina que isso acontece”, reuniu 136 respostas. Os resultados dessa questão não foram apresentados em porcentagens isoladas, uma vez que os/as participantes puderam assinalar mais de uma alternativa. De acordo com os resultados, 76 participantes compreenderam o fenômeno de “premonição” como consequência do monitoramento e da vigilância exercidos por empresas de tecnologia. Em outra perspectiva, 64 participantes o associaram ao histórico de pesquisas, através de *cookies* de navegação. Além disso, 52 participantes relacionaram essa impressão à coleta de metadados e às possíveis inter-relações entre diferentes informações digitais. Por fim, 13 participantes marcaram a opção “Outro”, entre os/as quais 8 indicaram acreditar na existência de tecnologias de escuta por voz em dispositivos conectados à Internet, 2 relacionaram essa capacidade de antecipação à coleta de dados e à filtragem algorítmica, capaz de prever interesses com base em perfis de consumidores/as, e 3 declararam não saber responder.

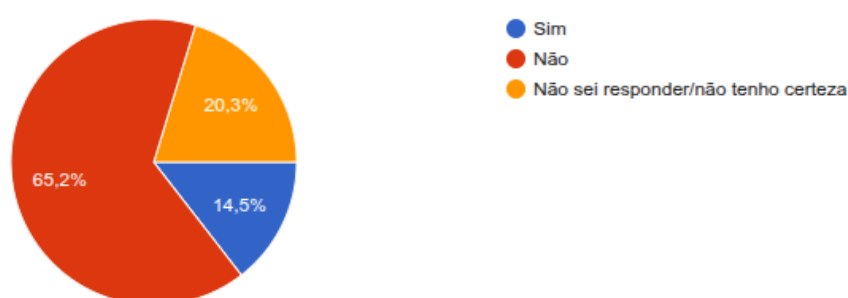
Esses números contrastam com os resultados das questões 46 e 47, nas quais poucos/as estudantes avaliaram criticamente o uso de *cookies* de navegação como mecanismos de rastreamento na Internet. Nas perguntas 48 e 49, porém, a maioria passou a manifestar maior desconfiança em relação a possíveis violações de privacidade, especialmente aquelas associadas à escuta passiva em dispositivos operados por comandos de voz, como as assistentes virtuais.

Prosseguindo com a discussão sobre as tecnologias de vigilância, procuramos identificar se os/as estudantes conheciam as tecnologias de escuta ativa, recursos que normalmente utilizam microfones embutidos para captar sons e vozes do ambiente. Embora possam ser associadas à ideia de espionagem, essas tecnologias já estão presentes em sistemas operacionais, aplicativos e plataformas utilizados em computadores, celulares, *tablets*, relógios e eletrodomésticos “*smart*”, conectados à Internet e/ou apoiados por infraestruturas de inteligência artificial, como as assistentes virtuais. Trata-se, portanto, de recursos com elevado potencial de vigilância e significativo risco à privacidade, aspecto investigado por meio da pergunta 50: “Você sabe o que são tecnologias de escuta ativa?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 23 – Tecnologias de escuta ativa

50 - Você sabe o que são tecnologias de escuta ativa?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 50, “Você sabe o que são tecnologias de escuta ativa?”, reuniu 138 respostas. Observamos que 90 participantes (65,2%) indicaram não saber o que são essas tecnologias, 28 (20,3%) declararam não ter certeza, e apenas 20 (14,5%) afirmaram conhecê-las. Esses

dados evidenciam que a maioria dos/as estudantes desconhece os riscos associados a tecnologias capazes de captar sons e vozes do ambiente, ou com casos relatados de captação indevida, o que pode ampliar a exposição à vigilância e à violação da privacidade.

Para avaliar como os/as estudantes definem e compreendem as tecnologias de escuta ativa, propusemos a pergunta 51: “O que são tecnologias de escuta ativa? Responda com as suas palavras.” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 21 – Categorização das respostas à pergunta 51

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Associação à captação de voz involuntária por microfone para publicidade	13	≈ 19,12%	Respostas que relacionam a escuta ativa à captação de voz com a finalidade de direcionar anúncios, propagandas ou consumo.
Associação à captura de voz involuntária	19	≈ 27,94%	Respostas que descrevem a escuta ativa como microfones sempre ligados, gravação de áudio ou captação de voz, sem mencionar a finalidade.
Associação à vigilância ou espionagem	9	≈ 13,24%	Respostas que associam a escuta ativa a espionagem, vigilância, polícia ou controle direto do cidadão.
Associação à coleta de dados para <i>feedback</i> da tecnologia utilizada	3	≈ 4,41%	Respostas que ligam a escuta ativa à coleta de dados para melhorar o funcionamento da tecnologia como forma de <i>feedback</i> .
Outros / Indefinidos	5	≈ 7,35%	Respostas vagas, confusas ou que não se encaixam nas demais categorias.
Desconhecimento explícito do conceito	19	≈ 27,94%	Respostas em que o/a participante afirma não saber, não conhecer ou não conseguir explicar o que é escuta ativa.
Total	68	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 51, “O que são tecnologias de escuta ativa? Responda com as suas palavras.”, reuniu 68 respostas. Entre os/as participantes, 13 (≈ 19,12%) associaram a escuta ativa à captação de voz para fins publicitários, como o direcionamento de anúncios e o estímulo ao consumo. Em

outra perspectiva 19 ($\approx 27,94\%$) descreveram essas tecnologias como formas de gravação de áudio ou como microfones permanentemente ligados, sem indicar uma finalidade específica. Além disso, 9 participantes ($\approx 13,24\%$) relacionaram a escuta ativa à espionagem, à vigilância ou ao controle social, enquanto 3 ($\approx 4,41\%$) vincularam à coleta de dados para a melhoria do funcionamento de sistemas, como forma de *feedback* tecnológico. Ademais, 5 participantes ($\approx 7,35\%$) apresentaram respostas vagas, confusas ou não enquadradas nas demais categorias. Entre elas, destaca-se uma menção aos “pombos do governo”, referência bem-humorada à sátira conspiracionista “*Birds aren’t real*” (Pássaros não são reais), criada em 2017 por Peter McIndoe e difundida na Internet como crítica à desinformação e à paranóia em torno da vigilância. Ainda assim, essa resposta também expressa, de forma irônica, o temor social que cerca essas tecnologias, frequentemente divulgadas como ferramentas de aprimoramento de serviços mas que já foram atreladas a práticas de invasão de privacidade. Por fim, 19 participantes ($\approx 27,94\%$) informaram não saber, não conhecer ou não conseguir explicar o que são tecnologias de escuta ativa. Snowden (2019, p. 166) observa que, enquanto a vigilância governamental costuma gerar desconfiança e tensão, muitas pessoas aceitam voluntariamente a vigilância corporativa ao permitir a entrada de tecnologias “*smart*” em seus lares. Conforme o autor, a disseminação de dispositivos domésticos inteligentes, como assistentes virtuais, inaugurou um modelo no qual atividades cotidianas, hábitos e preferências, inclusive aspectos íntimos da vida privada, passam a ser continuamente registrados, transmitidos e convertidos em dados, que são posteriormente processados por algoritmos de publicidade e transformados em valor econômico. A vigilância das corporações transforma o consumidor em um produto a ser vendido a corretores de dados e anunciantes.

Esses dados evidenciam que uma parcela significativa dos/as estudantes desconhece a existência e o funcionamento dessas tecnologias, embora elas estejam cada vez mais presentes nos lares por meio de dispositivos “*smart*” conectados à Internet. Integradas a sistemas de inteligência artificial e alinhadas aos interesses das *Big Techs*, essas tecnologias ampliam as possibilidades de coleta de dados, vigilância e exploração informacional no atual regime de informação.

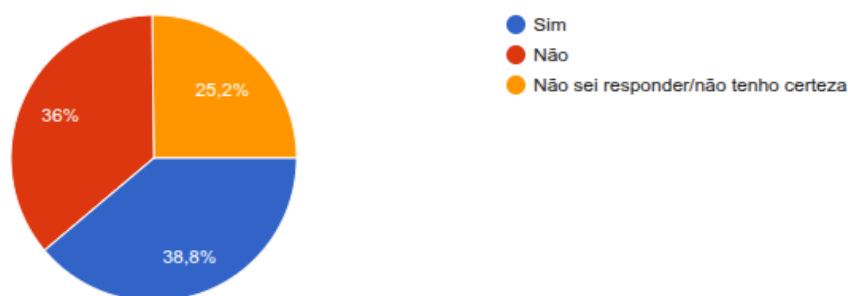
Avançando na discussão sobre tecnologias de vigilância, buscamos identificar se os/as estudantes compreendem a geolocalização como um dado físico dos/as

usuários/as e sua relação direta com a privacidade, por meio da pergunta 52: “Você sabe o que é geolocalização?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 24 – Sobre geolocalização

52 - Você sabe o que é geolocalização?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 52, “Você sabe o que é geolocalização? Responda com as suas palavras.”, reuniu 139 respostas. Desse total, 50 estudantes (36%) relataram não saber o que é geolocalização, enquanto 35 (25,2%) declararam não ter certeza ou não conseguir responder. Apenas 54 participantes (38,8%) afirmaram compreender o significado do termo. Esses dados evidenciam que a maioria dos/as estudantes, representada por 85 participantes (61,2%), não possui clareza sobre o funcionamento de uma das tecnologias mais sensíveis em termos de coleta e uso de dados pessoais.

Esse resultado é preocupante, sobretudo quando se considera a função estruturante dos mecanismos de geolocalização em práticas contemporâneas de *microtargeting*, *geotagging* e vigilância. A partir do rastreamento contínuo da localização física dos usuários, empresas e plataformas conseguem inferir rotinas, locais de trabalho, hábitos de consumo, crenças religiosas, preferências políticas e até relações pessoais. Esses dados alimentam sistemas de segmentação comportamental muito precisos, utilizados tanto para direcionamento publicitário quanto para estratégias de persuasão política e controle social. Diante desse cenário, a geolocalização deixa de ser apenas uma funcionalidade técnica e passa a operar como um mecanismo de poder, capaz de expor indivíduos a riscos de

discriminação, assédio e perseguição política, especialmente quando associada a práticas de vigilância indevida.

Buscando compreender como os/as estudantes definem a geolocalização, elaboramos a pergunta 53: “O que é geolocalização?” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 22 – Categorização das respostas à pergunta 53

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Geolocalização como localização física	61	≈ 63,5%	Respostas que definem geolocalização como “onde a pessoa está”, “localização”, “posição”, “lugar”, “GPS”, sem menção a coleta de dados, uso comercial ou vigilância.
Geolocalização como rastreamento e coleta de dados	10	≈ 10,4%	Respostas que mencionam monitoramento, coleta de dados, rastreamento, uso comercial ou vigilância.
Outros / Indefinidos	7	≈ 7,3%	Respostas vagas, confusas ou que não permitem identificar um conceito de geolocalização.
Desconhecimento explícito do conceito	18	≈ 18,8%	Respostas que afirmam explicitamente “não sei”, “não faço ideia” ou equivalentes.
Total	96	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 53, “O que é geolocalização? Responda com as suas palavras.”, reuniu 96 respostas. Entre os/as participantes, 61 (≈ 63,5%) associaram a geolocalização à ideia de “localização no espaço”, sem reconhecer sua função como mecanismo de rastreamento e de produção de dados sobre o comportamento das pessoas. Em outra perspectiva, 10 participantes (≈ 10,4%) compreenderam a geolocalização como mecanismo de coleta de dados, exploração informacional e vigilância, características diretamente relacionadas às práticas de filtragem algorítmica, *microtargeting* e controle social. Por fim, 18 participantes (≈ 18,8%) relataram não saber o que é geolocalização, enquanto outros 7 (≈ 7,3%) apresentaram respostas vagas ou incoerentes.

Esse quadro demonstra a predominância de uma compreensão superficial e despolitizada dos mecanismos de geolocalização, mesmo entre participantes que,

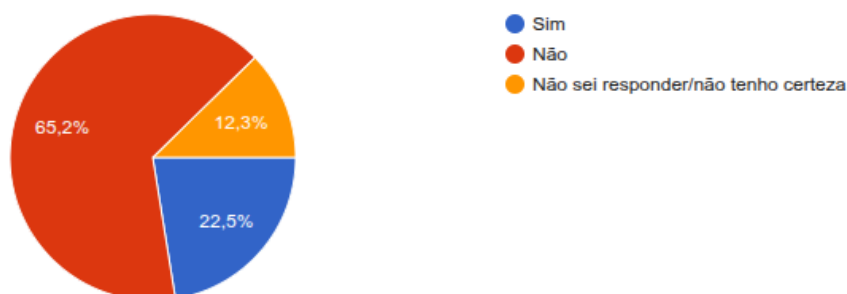
na pergunta anterior, afirmaram conhecê-los ou declararam não ter certeza sobre seu funcionamento. Desse modo, a geolocalização não se limita à identificação de um ponto no espaço, mas integra práticas de *microtargeting* que operam no núcleo do capitalismo de vigilância. Este, por sua natureza socioeconômica, constitui uma das principais forças motrizes do regime de informação.

A fim de analisar se os/as estudantes compreendem os motivos pelos quais seus metadados são coletados na Internet, elaboramos a pergunta 54: “Considerando que os metadados são ‘dados sobre dados’, como autor, data de criação ou tamanho do arquivo, você sabe como um metadado pode se tornar conteúdo de interesse para terceiros (Pessoas ou entidades que não são parte diretamente envolvidas)?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 25 – Sobre metadados

54 - Considerando que os *metadados* são "dados sobre dados", como autor, data de criação ou tamanho do arquivo, você sabe **como** um *metadado* pode se tornar conteúdo de interesse para terceiros (Pessoas ou entidades que não são parte diretamente envolvidas)?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 54, “Considerando que os metadados são ‘dados sobre dados’, como autor, data de criação ou tamanho do arquivo, você sabe como um metadado pode se tornar conteúdo de interesse para terceiros (Pessoas ou entidades que não são parte diretamente envolvidas)?”, reuniu 138 respostas. Entre os/as participantes, 90 (65,2%) declararam não saber como os metadados podem se tornar informações de interesse para terceiros. Para auxiliar na compreensão da questão, foram apresentados exemplos como proprietário do

arquivo, permissões de acesso, autor, data de criação, data da última modificação, tamanho, coordenadas de *geotagging* e código *hash*. Ainda assim, 17 participantes (12,3%) informaram não saber ou não ter certeza sobre esse uso, indicando a dificuldade de reconhecer a relevância desses dados. Por fim, apenas 31 participantes (22,5%) demonstraram compreender que os metadados possuem valor estratégico, seja para fins comerciais, de controle ou de vigilância dos/as usuários/as. Snowden (2019) argumenta que, muitas vezes, os metadados são mais reveladores do que o próprio conteúdo das comunicações, pois expõem contextos, rotinas e padrões amplos de comportamento. Para o autor, eles podem ser compreendidos como dados de atividade, isto é, registros gerados pelo uso cotidiano de dispositivos conectados à Internet, capazes de indicar horários, locais, duração das interações e relações entre pessoas. Dessa forma, ainda que não revelem diretamente o teor das mensagens, os metadados permitem reconstruir trajetórias, hábitos e redes de contato, o que invalida a ideia de que esse tipo de informação não oferece acesso significativo à vida dos indivíduos.

Esses resultados evidenciam que para a maior parte dos/as participantes, os metadados ainda são percebidos como informações técnicas neutras, permanecendo ofuscados em relação às práticas de monitoramento, extração de dados e o exercício de controle no atual regime de informação.

Para investigar como os/as estudantes descrevem as possíveis finalidades do uso de metadados de usuários/as por terceiros, buscamos compreender suas percepções sobre o tema por meio da pergunta 55: “Você sabe como um metadado pode se tornar conteúdo de interesse para terceiros (Pessoas ou entidades que não são parte diretamente envolvidas)? Explique com as suas palavras.” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 23 – Categorização das respostas à pergunta 55

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Uso comercial / <i>marketing</i>	11	≈ 20,0%	Associação dos metadados a anúncios, propaganda, vendas, mercado ou interesses empresariais.
Perfilamento / comportamento	14	≈ 25,5%	Reconhecimento de que metadados permitem identificar gostos, hábitos,

			interesses ou padrões de comportamento.
Outros / Indefinidos	7	≈ 12,7%	Respostas genéricas, sem explicitar lógica de uso, finalidade ou que não se enquadram em outra categoria estabelecida.
Desconhecimento explícito do conceito	23	≈ 41,8%	Afirmações diretas de não saber, não fazer ideia ou não compreender o uso dos metadados.
Total	55	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 55, “Você sabe como um metadado pode se tornar conteúdo de interesse para terceiros (Pessoas ou entidades que não são parte diretamente envolvidas)? Explique com as suas palavras.”, revela um panorama de desconhecimento e de limitada compreensão crítica sobre o papel dos metadados no ambiente digital. Essa constatação torna-se mais grave quando relacionada à análise de Zuboff (2021) sobre a mercantilização dos dados no capitalismo de vigilância. De acordo com a autora:

O conteúdo torna-se uma fonte de superávit comportamental, pois é o próprio comportamento das pessoas que gera esse conteúdo, incluindo os seus padrões de conexão, comunicação e mobilidade, bem como pensamentos, sentimentos e metadados expressos em elementos aparentemente banais, como *emojicons*, participação em listas e formas de escrita (Zuboff, 2021, p. 142).

A partir do exposto, dos 55 participantes que responderam à questão, apenas uma pequena parcela demonstrou compreender criticamente as finalidades do uso de metadados. Entre as respostas obtidas, 11 participantes (≈ 20,0%) relacionaram os metadados a interesses comerciais, como anúncios, propaganda e vendas, enquanto 14 (≈ 25,5%) reconheceram seu papel na identificação de gostos, hábitos e padrões de comportamento das pessoas. Ainda assim, tais respostas tendem a permanecer em um nível descritivo, sem explicitar, de forma mais aprofundada, os mecanismos de exploração de dados envolvidos. Além disso, 7 respostas (≈ 12,7%) foram categorizadas como genéricas ou indefinidas, por apresentarem tentativas vagas de explicação, sem referência à lógica ou à finalidade do uso de metadados. O resultado mais expressivo, contudo, é que 23 participantes (≈ 41,8%), a maioria dos/as estudantes, afirmaram não saber como os metadados podem se tornar conteúdos de interesse para terceiros, mesmo após a apresentação de exemplos no

enunciado da pergunta anterior. A pesquisadora Fernanda Bruno contribui para a compreensão desse fenômeno ao argumentar que:

A mediação algorítmica alimenta-se da visibilidade de nossas ações, informações e corpos e, ao mesmo tempo, intervém naquilo que vemos (seleccionando, por exemplo, o que cada um deve ver preferencialmente, sugerindo trajetos, cliques, links, likes, alertas etc.). Mas, enquanto se alimenta de nossa visibilidade e nos oferta um mundo visível personalizado, a camada algorítmica é, ela mesma, praticamente invisível (Bruno, 2018b, p. 243).

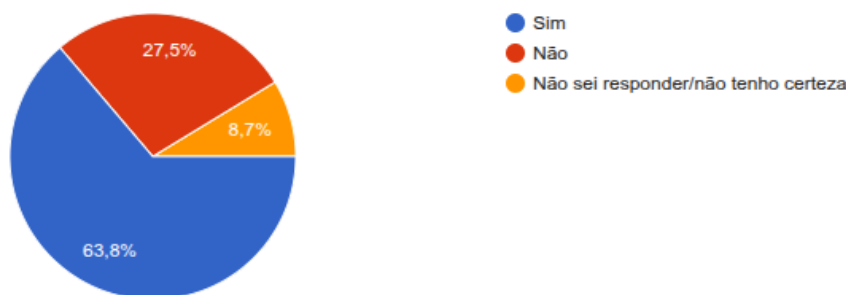
Esse quadro torna-se ainda mais relevante quando se considera que, de um universo de 139 participantes da pesquisa, apenas 55 responderam a essa questão. A baixa adesão sugere dificuldades de reconhecimento e engajamento em relação a um termo fundamental para compreender os mecanismos de coleta de dados e as tecnologias de vigilância no ambiente digital.

Ampliando o escopo dos temas relacionados ao ambiente on-line, buscamos investigar os riscos percebidos pelos/as estudantes. Para isso, elaboramos a pergunta 56: “Você já percebeu algum risco on-line?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 26 – Sobre os riscos on-line

56 - Você já percebeu risco *on-line*?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 56, “Você já percebeu algum risco on-line?”, reuniu 138 respostas, o que demonstra elevada adesão dos/as estudantes, considerando a amostra pesquisada, composta por 139 participantes. Os dados indicam que 88 participantes (63,8%) já reconheceram algum tipo de risco ao acessar a Internet. Em outra perspectiva, 12 (8,7%) informaram não saber

responder ou não ter certeza. Por fim, 38 participantes (27,5%) declararam não ter percebido nenhum risco on-line. Esse resultado demonstra que, embora a maioria dos/as participantes reconheça a existência de riscos no ambiente digital, ainda há um contingente expressivo que não os percebe ou não consegue identificá-los com clareza.

Considerando a seriedade do tema abordado, é possível afirmar, sem exagero, que essa questão configura uma das investigações mais relevantes desta pesquisa, por meio da pergunta 57: “Qual risco on-line você já percebeu? Responda com as suas palavras.” Os dados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 24 – Categorização das respostas à pergunta 57

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Vírus, <i>malwares</i> e riscos técnicos	15	≈ 16,0%	Respostas focadas em riscos técnicos como vírus, <i>softwares</i> maliciosos, falhas de segurança e contaminação de dispositivos.
Coleta ou uso indevido de dados pessoais	6	≈ 6,4%	Referências a coleta e o uso indevido de dados pessoais.
Golpes, fraudes e estelionato digital	16	≈ 17,0%	Menções a golpes financeiros, <i>links</i> falsos, <i>phishing</i> , tentativas de engano e promessas fraudulentas.
Invasão de dispositivos, contas, sequestro de perfis e roubo de dados	10	≈ 10,6%	Relatos de dispositivos e contas hackeadas, roubo de dados, perda de acesso a redes sociais, <i>e-mails</i> ou jogos.
Alienação, superexposição e vício on-line	4	≈ 4,3%	Menções às consequências psicológicas sobre o tempo de permanência na Internet.
Conteúdos nocivos, impróprios ou ilegais	6	≈ 6,4%	Referências a <i>fake news</i> , discursos de ódio, pornografia, violência ou conteúdos ilegais.
Assédio, perseguição e violência simbólica	23	≈ 24,4%	Menções a <i>cyberbullying</i> , ameaças ou perseguições.
Riscos genéricos ou respostas vagas	4	≈ 4,3%	Formulações amplas ou imprecisas, como “tudo é perigoso”, “vários riscos”, sem especificação do tipo de risco.
Não percebe-se risco on-line ou sem descrição	10	≈ 10,6%	Respostas que alegam não ter percebido nenhum risco on-line ou sem descrição.
Total	94	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 57, “Qual risco on-line você já percebeu? Responda com as suas palavras.”, reuniu 94 respostas. A categorização das respostas priorizou os riscos mais graves mencionados pelos/as participantes, especialmente aqueles relacionados a ameaças à integridade psicológica e física.

Para Reis e Dayrell (2020), a Internet ocupa um lugar ambíguo nas experiências juvenis contemporâneas, pois ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de vivência, sociabilidade e fortalecimento de vínculos, também expõe os/as jovens a dinâmicas de violência e discriminação, configurando formas de interação marcadas por elementos como efemeridade, solidão, construção identitária, conflito e cooperação.

De maneira complementar, para Sibilia (2012), a difusão de dispositivos capazes de registrar imagens e vídeos, constantemente ligados, junto aos/as jovens no cotidiano, contribui para que episódios de violência escolar, praticados por estudantes de diferentes idades e níveis escolares, passem a ser amplamente midiaticizados, veiculados na Internet e consumidos de forma banalizada em larga escala.

Diante do exposto, a análise de conteúdo das respostas à pergunta 57 permitiu identificar diferentes categorias de riscos on-line percebidos pelos/as estudantes. A categoria mais frequente foi “Assédio, perseguição e violência simbólica”, com 23 respostas ($\approx 24,4\%$). Esse dado evidencia a centralidade das violências interpessoais no ambiente digital, especialmente quando consideradas as dinâmicas de exposição, constrangimento, intimidação e agressão simbólica que atravessam as interações on-line. Nesse sentido, Azen, Figueiredo e Bezerra (2024, p. 14) observam que “casos de *ciberbullying*, especialmente contra meninas em ambientes de jogos on-line, e a divulgação de fotos e vídeos de conteúdo sexual por parte de ex-namorados (*revenge porn*) entre adolescentes, por sua vez, apontam para a importância da promoção do uso ético da informação entre grupos de jovens”.

Em seguida, destacaram-se as categorias “Golpes, fraudes e estelionato digital”, com 16 respostas ($\approx 17,0\%$) e “Vírus, *malwares* e riscos técnicos”, com 15 respostas ($\approx 16,0\%$). Esses dados indicam que parte significativa dos/as estudantes associa os riscos on-line a ameaças mais diretamente reconhecíveis, como perdas

financeiras, fraudes, contaminação de dispositivos e comprometimento da segurança digital.

Também foram identificadas respostas relacionadas à categoria “Invasão de dispositivos, contas, sequestro de perfis e roubo de dados”, com 10 respostas ($\approx 10,6\%$). Além disso, apareceram as categorias “Coleta ou uso indevido de dados pessoais” e “Conteúdos nocivos, impróprios ou ilegais”, ambas com 6 respostas cada ($\approx 6,4\%$), assim como “Alienação, superexposição e vício on-line”, com 4 respostas ($\approx 4,3\%$).

Por fim, 4 respostas ($\approx 4,3\%$) foram categorizadas como “Riscos genéricos ou respostas vagas”, enquanto 10 respostas ($\approx 10,6\%$) foram agrupadas na categoria “Não percebe risco on-line ou sem descrição”. Em conjunto, os dados evidenciam que os/as estudantes reconhecem diferentes formas de risco no ambiente digital, com maior destaque para violências interpessoais, golpes e ameaças técnicas, enquanto os riscos ligados à coleta de dados, à vigilância e à exploração informacional aparecem com menor frequência.

Esse quadro revela uma condição característica do regime de informação: os/as estudantes reconhecem com facilidade os riscos aparentes, como agressões, golpes e vírus, mas encontram dificuldade para identificar e compreender os mecanismos estruturais que permeiam a vida on-line. Isso não deve ser interpretado como uma falha individual, mas como resultado de um processo histórico de formação ainda insuficiente. Embora a “geração da Internet” tenha crescido em meio a tecnologias interconectadas, isso não significa que tenha desenvolvido, automaticamente, uma compreensão crítica sobre o funcionamento do ambiente digital. Além disso, a educação midiática e o letramento digital ainda são conceitos pouco incorporados ao sistema educacional brasileiro. Assim, os riscos tendem a ser percebidos como episódios isolados, uma *fake news*, um golpe, um vírus, e não como parte de uma operação contínua de captura de dados, atenção e manipulação comportamental, própria do funcionamento do regime de informação.

Essa lacuna na formação dos/as estudantes também se manifesta no silêncio em torno dos riscos de sofrimento psíquico. Nenhum/a participante mencionou cansaço, fadiga mental, ansiedade ou depressão associados à permanência on-line. Do mesmo modo, não surgiram muitas respostas que permitissem uma leitura crítica sobre aplicativos e plataformas digitais. Diante do exposto, consideramos pertinente

apresentar alguns exemplos de riscos on-line que não apareceram nas respostas dos/as participantes da pesquisa. Entre os riscos não mencionados pelos/as participantes, destaca-se o *brainrotting*, ou “apodrecimento cerebral”, termo que nomeia a sensação de entorpecimento cognitivo e perda de foco associada ao consumo repetitivo de conteúdos hiperestimulantes e fragmentados (Vasconcellos-Silva; Castiel, 2025, p. 2-3). Também não apareceu nas respostas o *infinite scrolling*, ou “scroll infinito”, mecanismo técnico que elimina o “ponto de parada” e faz com que o conteúdo pareça nunca acabar, favorecendo a perda da noção de tempo e o reforço do engajamento por estímulos constantes (Sibilia; Galindo, 2021, p. 206-207). Relacionado a essa lógica, o *doomscrolling*, ou “rolagem do apocalipse”, descreve o hábito de continuar rolando o *feed* para consumir notícias negativas e trágicas, mesmo quando esse comportamento produz ansiedade (Trindade *et al.*, 2024, p. 65-66). A ausência de menções a esses riscos sugere que, embora a experiência on-line faça parte do cotidiano, ela nem sempre é acompanhada por uma compreensão crítica sobre o funcionamento dos algoritmos e das *interfaces*.

Além dos riscos relacionados ao funcionamento dos algoritmos e das interfaces, outro aspecto que não foi explicitamente reconhecido pelos/as participantes é a indução ao consumismo. Conforme Pasqualli, Spessato e Domingues (2023):

Os jovens estão expostos a uma cultura do consumo, mídia e tecnologia, onde buscam por identidade, distinção e pertencimento, apropriando-se da cultura midiática e do consumo como forma de expressão e construção de seu estilo de vida (Pasqualli; Spessato; Domingues, 2023, p. 11).

Assim, em um ambiente orientado por algoritmos e publicidade, a vida cotidiana pode ser deslocada para uma posição de espectador/a-consumidor/a, na qual desejos, rotinas e identidades são modulados por *feeds*, recomendações e anúncios. Portanto, sem educação midiática e letramento digital, essa exploração tende a ser naturalizada. A pessoa acredita que está “usando” a Internet e os serviços “gratuitos” das *Big Techs*, quando, na prática, seus dados, sua atenção e seus comportamentos são convertidos em matéria-prima e fonte de lucro para essas empresas.

Em conjunto, os resultados revelam a presença de diferentes riscos de natureza técnica, econômica e social. As respostas também reconhecem riscos de

alta gravidade, incluindo situações associadas à exploração sexual de crianças e adolescentes. Nesse sentido, destaca-se a menção à falta de segurança infantil em jogos on-line, como o *Roblox*, ambiente sobre o qual há notícias de comportamentos predatórios (Fraser, 2025). Também aparece o caso do Omegle, plataforma de *videochat* aleatório e ao vivo entre usuários anônimos, marcada pela baixa moderação e encerrada após denúncias de abuso e exploração de menores (Granchi, 2023). Além disso, foram mencionadas ameaças à integridade física, como o chamado “Jogo da Baleia Azul”, associado à incitação de jovens à autolesão e ao suicídio por meio de desafios (Orsi, 2017), especialmente nas categorias relacionadas a conteúdos ilegais e assédio.

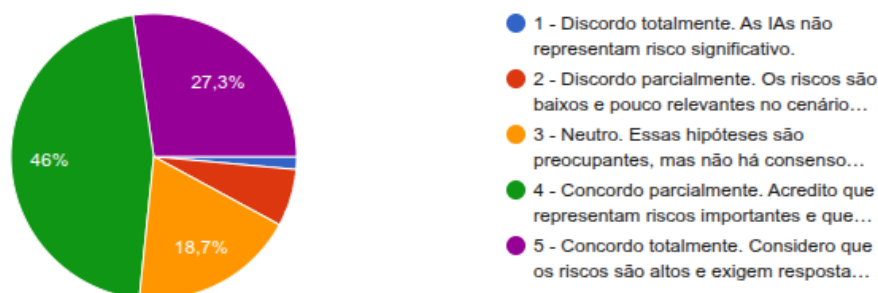
Portanto, os resultados demonstram que os/as estudantes identificam alguns riscos importantes presentes na Internet. No entanto, ainda parecem faltar recursos formativos e teóricos que lhes permitam nomear e compreender dimensões mais complexas da vida on-line, como a pós-verdade, o colonialismo digital, o capitalismo de vigilância, a infocracia e o próprio regime de informação. Por fim, esses resultados evidenciam a relevância de práticas formativas voltadas à superação da condição de usuários/as passivos/as e consumidores/as, favorecendo uma relação mais crítica, consciente e autônoma com as tecnologias.

Retomando e ampliando a discussão sobre o regime de informação, buscamos investigar as percepções dos/as estudantes acerca das inteligências artificiais. Essas tecnologias passaram recentemente a integrar de forma mais visível a Internet, seja como recursos subjacentes aos mecanismos de busca, seja como serviços disponíveis on-line. Para isso, propusemos a pergunta 58: “Você acredita que as inteligências artificiais podem representar um risco para o direito à informação dos/as usuários/as e para integridade do conteúdo disponível na rede?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 27 – Sobre as inteligências artificiais e as informações on-line

58 - Você acredita que as inteligências artificiais podem representar um risco para o direito à informação dos/as usuários/as e para integridade do conteúdo disponível na rede?

139 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 58, “Você acredita que as inteligências artificiais podem representar um risco para o direito à informação dos/as usuários/as e para integridade do conteúdo disponível na rede?”, reuniu 139 respostas. Desse total, 64 participantes (46,0%) assinalaram a opção “Concordo parcialmente. Acredito que representam riscos importantes e que merecem atenção”, enquanto 38 (27,3%) marcaram “Concordo totalmente. Considero que os riscos são altos e exigem respostas urgentes da sociedade”. Em contraste, 9 participantes (6,5%) assinalaram “Discordo parcialmente. Os riscos são baixos e pouco relevantes no cenário atual”, e apenas 2 (1,4%) marcaram “Discordo totalmente. As Inteligências Artificiais (IAs) não representam risco significativo”. Destaca-se ainda a presença expressiva de 26 participantes (18,7%) que optaram pela alternativa “Neutro. Essas hipóteses são preocupantes, mas não há consenso sobre a sua gravidade”.

Esses dados evidenciam que a maioria dos/as participantes reconhece algum grau de risco associado às inteligências artificiais, uma vez que 102 estudantes (73,3%) concordaram parcial ou totalmente com a afirmação apresentada. Ao mesmo tempo, a presença significativa de respostas neutras, assinaladas por 26 participantes (18,7%), sugere que o debate sobre o tema ainda é atravessado por incertezas, especialmente no que se refere aos impactos dessas

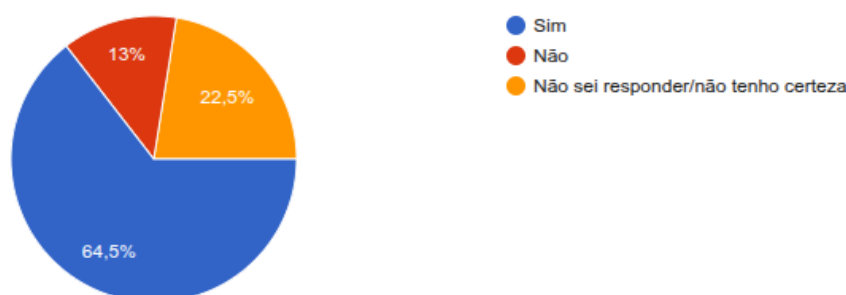
tecnologias sobre o direito à informação e a integridade dos conteúdos disponíveis na Internet.

Com o objetivo de analisar um dos efeitos mais polêmicos da popularização das inteligências artificiais, a dificuldade de distinguir conteúdos produzidos por usuários/as daqueles gerados por serviços de IA, elaboramos a pergunta 59: “Você reconhece se determinado conteúdo foi produzido para a Internet por humanos ou por inteligências artificiais?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 28 – Conteúdos produzidos por humanos ou gerados por IAs?

59 - Você reconhece se determinado conteúdo foi produzido para a Internet por **humanos** ou por **inteligências artificiais**?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 59, “Você reconhece se determinado conteúdo foi produzido para a Internet por humanos ou por inteligências artificiais?”, reuniu 138 respostas. Desse total, 89 participantes (64,5%) afirmaram reconhecer se um conteúdo foi produzido por humanos ou gerado por inteligências artificiais, enquanto 31 (22,5%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Por fim, 18 participantes (13,0%) declararam não saber distinguir se o conteúdo disponível na Internet foi criado por uma pessoa ou por uma inteligência artificial.

De modo geral, os dados indicam que a maioria dos/as estudantes afirma possuir capacidade de distinguir conteúdos produzidos por humanos daqueles gerados por inteligências artificiais. No entanto, por se tratar de uma percepção autodeclarada, esse dado será analisado de forma mais crítica na questão seguinte, quando os/as participantes serão convidados/as a explicar como realizam essa distinção.

Para examinar as alegações de conhecimento, incerteza e desconhecimento assinaladas na questão anterior, formulamos a pergunta 60: “Como você reconhece se determinado conteúdo foi produzido para a Internet por humanos ou por inteligências artificiais? Responda com as suas palavras.” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 25 – Categorização das respostas à pergunta 60

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Reconhecimento por uso de ferramentas técnicas ou sistemas de detecção	4	≈ 3,4%	Respostas que indicam o uso de detectores de IA, análise de metadados, identificação por marca d’água e logotipos.
Reconhecimento por verificação de fonte, autoria ou contexto	4	≈ 3,4%	Respostas que mencionam verificar quem publicou, qual site, perfil, autoria ou comentários na publicação.
Reconhecimento pela análise do texto (linguagem e escrita)	6	≈ 5,2%	Respostas que se baseiam na observação do vocabulário, construção de frases, organização textual, coerência ou formalidade da escrita.
Reconhecimento pela análise de imagens e vídeos	25	≈ 21,6%	Respostas que utilizam características visuais detalhadas, como distorções gráficas, movimentos artificiais ou edição excessiva em imagens e vídeos.
Reconhecimento pela análise de áudio e voz	8	≈ 6,9%	Respostas que se apoiam na entonação, timbre, ritmo, ausência de emoção ou sonoridade artificial de áudio e voz.
Reconhecimento por aparência artificial do conteúdo	26	≈ 22,4%	Respostas que identificam IA a partir da percepção genérica de padrões artificiais, como “jeito robótico”, situações impossíveis, cenas surreais, imperfeições ou perfeição excessiva.
Reconhecimento por sensação ou intuição pessoal	30	≈ 25,9%	Respostas baseadas em impressões subjetivas, como “dá para perceber”, “sensação”, sem explicitar critérios objetivos.
Não sabe reconhecer ou respostas incompletas	13	≈ 11,2%	Respostas que afirmam explicitamente não saber, não conseguir ou incompletas.
Total	116	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 60, “Como você reconhece se determinado conteúdo foi produzido para a Internet por humanos ou por inteligências

artificiais? Responda com as suas palavras.”, reuniu 116 respostas, número inferior ao da questão anterior, que contou com 138 participantes. Essa redução sugere que a percepção autodeclarada na questão anterior precisa ser avaliada com cautela. Ao serem solicitados/as a explicar quais critérios utilizam para distinguir conteúdos produzidos por humanos daqueles gerados por IAs, parte dos/as participantes deixou de responder, indicando uma possível distância entre a afirmação de reconhecimento e a capacidade efetiva de diagnóstico.

Prosseguindo com a investigação, foram identificadas oito categorias analíticas. A categoria mais frequente foi “Reconhecimento por sensação ou intuição pessoal”, com 30 respostas ($\approx 25,9\%$), indicando que parte expressiva dos/as estudantes se apoia em percepções subjetivas para distinguir conteúdos produzidos por humanos daqueles gerados por IA. Em seguida, destacaram-se “Reconhecimento por aparência artificial do conteúdo”, com 26 respostas ($\approx 22,4\%$), e “Reconhecimento pela análise de imagens e vídeos”, com 25 respostas ($\approx 21,6\%$).

Em menor proporção, apareceram as categorias “Não sabe reconhecer ou respostas incompletas”, com 13 respostas ($\approx 11,2\%$). Também foram encontradas respostas associadas ao “Reconhecimento pela análise de áudio e voz”, com 8 respostas ($\approx 6,9\%$), e ao “Reconhecimento pela análise textual, da linguagem e da escrita”, com 6 respostas ($\approx 5,2\%$).

Por fim, apenas 4 respostas ($\approx 3,4\%$) mencionaram a “Verificação de fonte, autoria ou contexto”, enquanto outras 4 ($\approx 3,4\%$) relataram o “Uso de ferramentas técnicas ou sistemas de detecção”.

Em outros termos, a hierarquia implícita dos critérios mobilizados pelos/as estudantes pode ser apresentada da seguinte forma: (1) Sensação/Intuição, (2) Aparência superficial (Sem detalhamento de características), (3) Detalhamento de características em imagem/vídeo, (4) Análise de áudio e voz, (5) Padrões e problemas textuais, (6) Pesquisa de fonte/autoria e (7) Técnicas/ferramentas de detecção.

Ademais, observamos duas respostas que mencionaram a sensação de “vale da estranheza” (*Uncanny valley*), hipótese formulada na década de 1970 pelo cientista japonês e professor de robótica Masahiro Mori (2012). De acordo com essa hipótese, à medida que uma réplica se aproxima da aparência humana, a empatia tende a aumentar. No entanto, quando atinge um nível de realismo “quase perfeito”,

pequenas imperfeições podem gerar um forte sentimento de estranhamento (Mori, 2012).

Esses dados evidenciam que critérios sistemáticos de verificação ainda aparecem de forma pouco frequente entre os/as participantes, predominando estratégias baseadas em impressões subjetivas, aparência visual ou percepção imediata do conteúdo.

6.1.5 Produção dos dados sobre o tema e a aplicação da pesquisa

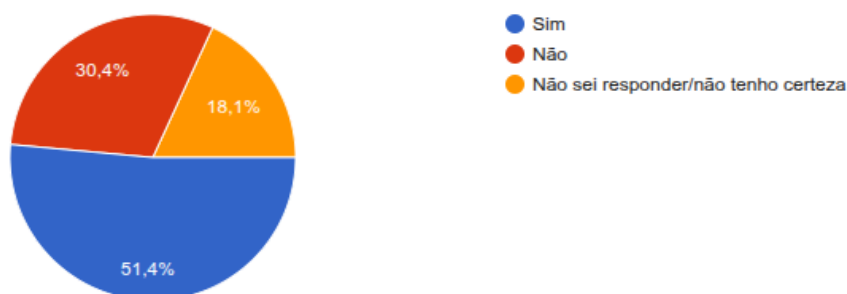
Esta seção apresenta perguntas que avaliam, de forma geral, a temática da pesquisa e o desenvolvimento da etapa de produção de dados, com o propósito de conhecer as opiniões e percepções dos/as participantes. A seção abrange a análise das perguntas 61 a 63.

Com o objetivo de verificar se os/as participantes já haviam estudado temas relacionados a esta pesquisa em alguma disciplina ou unidade curricular do curso, elaboramos a pergunta 61: “Você estudou algum dos tópicos presentes nesse questionário durante alguma disciplina (Unidade Curricular) do seu curso?” Os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 29 – Você já recebeu formação sobre esse tema de pesquisa?

61 - Você estudou algum dos tópicos presentes nesse questionário durante alguma disciplina (Unidade Curricular) do seu curso?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 61, “Você estudou algum dos tópicos presentes neste questionário durante alguma disciplina (Unidade Curricular)

do seu curso?”, reuniu 138 respostas. Entre os/as participantes, 71 (51,4%) afirmaram já ter estudado pelo menos um dos tópicos abordados nesta pesquisa, enquanto 25 (18,1%) informaram não saber responder ou não ter certeza. Por fim, 42 participantes (30,4%) declararam não reconhecer contato prévio com esses temas no contexto educacional.

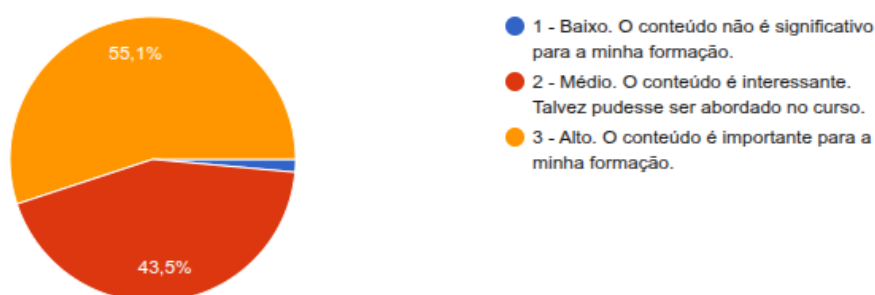
Esses dados indicam que, embora pouco mais da metade dos/as estudantes reconheça algum contato formativo com os temas investigados, ainda persiste uma lacuna relevante quanto à institucionalização dessas discussões no currículo, especialmente considerando que 67 participantes (48,5%) não souberam responder ou afirmaram não ter estudado esses conteúdos.

Para obter uma avaliação direta dos/as participantes sobre a relevância da temática investigada, propusemos a pergunta 62: “Você acredita que esse tema de pesquisa tem valor formativo para o seu curso?” Os resultados são apresentados a seguir.

Gráfico 30 – Você acredita no valor formativo dessa temática de pesquisa?

62 - Você acredita que esse tema de pesquisa tem valor formativo para o seu curso?

138 respostas



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos dados referentes à pergunta 62, “Você acredita que esse tema de pesquisa tem valor formativo para o seu curso?”, reuniu 138 respostas. Entre os/as participantes, 76 (55,1%) afirmaram que a temática possui alto valor formativo, considerando o conteúdo importante para sua formação. Outros 60 participantes (43,5%) atribuíram valor médio à temática, indicando que o conteúdo é interessante e poderia ser abordado no curso. Por fim, apenas 2 participantes (1,4%) avaliaram o

tema como de baixo valor formativo, declarando que o conteúdo não é significativo para sua trajetória formativa. Esses dados evidenciam uma grande valorização da temática pelos/as estudantes, considerando que 136 participantes (98,6%) assinalaram valor formativo alto ou médio ao conteúdo investigado, reforçando sua pertinência para o contexto curricular dos cursos analisados. Além disso, sugere que a ausência de uma abordagem sistematizada desse tema no currículo limita a construção de uma formação crítica e reflexiva sobre as dimensões tecnopolíticas e sociotécnicas da contemporaneidade.

A última pergunta do questionário foi concebida como um espaço aberto de escuta, destinado a recolher contribuições livres dos/as participantes e a subsidiar uma reflexão crítica sobre os limites e potencialidades da pesquisa, por meio da pergunta 63: “Você gostaria de acrescentar alguma consideração, preocupação ou ponto de vista sobre o tema que não tenha sido abordado nas perguntas anteriores?” Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 26 – Categorização das respostas à pergunta 63

Categoria analítica	Número aproximado de respostas	Percentual aproximado	Critério de categorização
Demanda por formação e letramento digital	2	≈ 5,1%	Menções à necessidade de cursos, disciplinas, maior debate institucional, educação midiática ou segurança digital.
Reflexões críticas sobre tecnologia e seus impactos sociais	5	≈ 12,8%	Respostas com críticas sobre riscos on-line e influência tecnológica.
Valorização da pesquisa e agradecimentos	12	≈ 30,8%	Respostas que expressam elogios e reconhecimento da importância da pesquisa.
Sem comentários ou respostas vazias	20	≈ 51,3%	Respostas como “Não” ou sem conteúdo analítico.
Total	39	100%	—

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise de conteúdo referente à pergunta 63, “Você gostaria de acrescentar alguma consideração, preocupação ou ponto de vista sobre o tema que não tenha sido abordado nas perguntas anteriores?”, reuniu 39 respostas. Esse foi o menor índice de participação entre todas as perguntas do questionário, considerando a

amostra total da pesquisa, composta por 139 participantes. Entre as respostas obtidas, 2 participantes ($\approx 5,1\%$) mencionaram a necessidade de maior formação, o que entendemos como educação midiática e letramento digital. Outros 5 ($\approx 12,8\%$) apresentaram reflexões críticas sobre a tecnologia e seus impactos sociais, enquanto 12 respostas ($\approx 30,8\%$) expressaram valorização da pesquisa e agradecimentos. Esses dados indicam a relevância formativa da temática investigada. A maior parte dos comentários, correspondente a 20 respostas ($\approx 51,3\%$), pode ser compreendida como resposta direta à pergunta. Isso sugere que, para esses/as participantes, a pesquisa abordou o tema de forma satisfatória, sem necessidade de novos acréscimos. Também não foram identificadas críticas diretas ao questionário, como reclamações sobre o número de perguntas ou sobre a dificuldade dos enunciados, o que indica que o instrumento cumpriu adequadamente seu objetivo metodológico.

7 CONCLUSÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

A análise dos dados da pesquisa com estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC – Câmpus Garopaba revelou um quadro complexo, marcado pela alta inserção no ambiente digital, percepção parcial dos riscos e lacunas conceituais sobre os engendramentos e mecanismos do regime de informação. Esse conjunto de resultados possibilita refletir sobre as relações entre juventudes, tecnologias digitais, currículo, direitos civis e exercício da cidadania.

De acordo com a apresentação dos resultados, a pesquisa contou com a participação de 139 estudantes, com idades entre 15 e 20 anos e buscou identificar o nível de compreensão sobre o uso crítico e os riscos associados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o conhecimento em relação às legislações sobre o ambiente digital e o regime de informação. Cada pergunta do questionário foi acompanhada do registro do número de participantes que a responderam. Observamos que algumas questões apresentaram menor adesão em relação ao total da amostra, aspecto que foi devidamente indicado e considerado na análise de cada item.

7.1 JUVENTUDE CONECTADA E A IMERSÃO NO REGIME DE INFORMAÇÃO

Os dados sobre os hábitos on-line indicam que a Internet ocupa uma posição central na vida dos/as estudantes. Quase todos/as possuem acesso fora da escola, e a maioria utiliza esse ambiente como fonte de informação, orientação para decisões cotidianas e espaço de sociabilidade. De acordo com os dados da pergunta 11, “Em suas escolhas e decisões cotidianas, com que frequência você utiliza a Internet como fonte de consulta ou informação?”, 68,8% dos/as participantes afirmaram recorrer à Internet com alta frequência para consultas e decisões do cotidiano.

De acordo com os dados da pergunta 10, “Como você costuma se informar sobre notícias e cultura geral?”, as redes sociais aparecem como o principal meio de informação dos/as participantes, sendo utilizadas por 89,1% deles/as, com destaque para plataformas audiovisuais como *YouTube*, *Instagram* e *TikTok*. Esse resultado sugere que o acesso a notícias e cultura geral é fortemente mediado por plataformas

digitais controladas por oligopólios tecnológicos, o que reforça a centralidade das *Big Techs* na organização dos fluxos informacionais contemporâneos. Os oligopólios tecnológicos que dominam o mercado global podem ser compreendidos a partir de diferentes agrupamentos. O mais conhecido é o GAFAM, formado por Google/Alphabet, Apple, Facebook/Meta, Amazon e Microsoft, empresas norte-americanas que concentram grande parte da infraestrutura, dos serviços e dos fluxos informacionais da Internet. Outro agrupamento é o NATU, composto por Netflix, Airbnb, Tesla e Uber, empresas que reconfiguraram setores tradicionais da economia por meio de plataformas digitais. No contexto chinês, destaca-se o BATX, formado por Baidu, Alibaba, Tencent e Xiaomi. Apesar de atuarem em setores distintos, esses conglomerados compartilham uma lógica comum: a exploração econômica de dados, a personalização algorítmica, o uso de Big Data e a expansão de modelos de negócio vinculados ao capitalismo de vigilância.

Nesse regime, algoritmos, filtros de bolha e inteligências artificiais operam de forma pouco perceptível em mecanismos de busca, redes sociais, aplicativos e dispositivos conectados. Ao organizarem o fluxo informacional, selecionarem conteúdos e modularem comportamentos, essas tecnologias convertem dados pessoais em mercadorias, previsões de consumo e instrumentos de ação política.

7.2 CONSUMISMO, ALGORITMOS E A MANIPULAÇÃO COMPORTAMENTAL

Os resultados da pergunta 17, “Quando você está na Internet, você sente vontade de comprar algo que não havia planejado?”, demonstram que 41% dos/as participantes sentem vontade de comprar algo não planejado quando estão na Internet, enquanto 37,4% relatam esse impulso ocasionalmente. Ou seja, quase 80% experimentam algum grau de indução ao consumo no ambiente digital.

Esse resultado ilustra a lógica do capitalismo de vigilância, na medida em que as plataformas coletam dados comportamentais, incluindo os chamados metadados, processam essas informações por meio de algoritmos e direcionam conteúdos personalizados para estimular o consumo. Nesse contexto, o ambiente informacional deixa de ser neutro e passa a operar como espaço de modulação comportamental, no qual dados, atenção e desejos são convertidos em valor econômico.

Em contrapartida, os resultados da pergunta 18, “Você acredita que o termo ‘consumir conteúdo’ é equivalente a informar-se ou aprender? Por quê?”, revelam uma postura parcialmente crítica, uma vez que 65,2% dos/as estudantes não consideram o consumo de conteúdo equivalente ao aprendizado. Esse dado indica que, embora estejam vulneráveis aos mecanismos das *Big Techs*, parte dos/as jovens percebe a superficialidade e a fragmentação que caracterizam muitos fluxos informacionais no ambiente digital.

7.3 RISCOS À SAÚDE MENTAL, À PRIVACIDADE E ÀS RELAÇÕES SOCIAIS

Os resultados das perguntas sobre riscos on-line revelam efeitos reais na vida dos/as estudantes. Na pergunta 19, “Você já sentiu sua autoestima prejudicada devido a algum conteúdo veiculado na Internet?”, mais da metade dos/as participantes (55,8%) afirmou ter sentido a autoestima prejudicada por conteúdos acessados na Internet. Na pergunta 20, “Você já foi exposto/a a conteúdo impróprio ou violento na Internet?”, 70,3% relataram exposição a conteúdos impróprios ou violentos. Além disso, na pergunta 22, “Você considera que, em função do acesso regular à Internet, estaria mais propenso/a à ansiedade ou à depressão?”, 66,9% afirmaram acreditar estar mais propensos/as à ansiedade ou à depressão em razão do uso frequente da Internet.

Esses resultados revelam que o regime de informação não atua apenas nas dimensões econômica e política, mas também incide sobre a vida social, as relações afetivas, a subjetividade e a saúde mental das juventudes. O mercado da atenção, do engajamento e da comparação social permanente intensifica efeitos emocionais e subjetivos, especialmente quando associado às dinâmicas algorítmicas das plataformas digitais.

Por fim, os dados da pergunta 21, “Você acredita que um discurso de ódio veiculado na Internet pode resultar em violência física?”, indicam que 90,6% dos/as participantes reconhecem a possibilidade de discursos de ódio on-line resultarem em violência física. Esse resultado demonstra que os/as jovens compreendem a relação entre comunicação digital e conflitos sociais, percebendo que o ambiente informacional não se restringe ao espaço virtual, mas interfere diretamente na vida social.

7.4 A DESINFORMAÇÃO CONTRA A LIBERDADE E A DEMOCRACIA

Os resultados relacionados à desinformação são particularmente expressivos. Na pergunta 27, “Você sabe o que são *Fake News*?”, todos/as os/as participantes afirmaram conhecer o termo. No entanto, na análise das respostas à pergunta 28, “Conceitue *Fake News* com as suas palavras”, 71% definiram o conceito de modo restrito como “notícias falsas”, sem maior aprofundamento conceitual. Além disso, conforme os resultados das perguntas 29, “Você já recebeu uma *Fake News*?” e 30 “Você já foi desinformado por uma *Fake News*?”, 94,2% afirmaram já ter recebido *fake news*, enquanto 63,3% declararam já ter sido desinformados por elas.

Esses dados demonstram que a desinformação constitui uma experiência cotidiana entre os/as estudantes, embora ainda seja pouco compreendida do ponto de vista conceitual. Situação semelhante ocorre com as *deepfakes*. Na pergunta 31, “Você sabe o que é uma *Deepfake*?”, apenas 45,3% afirmaram conhecer o termo. Já na pergunta 32, “Conceitue *Deepfake* com as suas palavras.”, somente 17% apresentaram definições próximas ao referencial teórico. Ainda assim, os resultados da pergunta 33, “Você acredita que as *Fake News* e *Deepfakes* representam um problema social?”, indicam que a maioria reconhece a gravidade do fenômeno, uma vez que 82,7% consideraram as *fake news* e as *deepfakes* problemas graves ou críticos.

Esse cenário remete ao fenômeno da pós-verdade, no qual a lógica racional, a integridade da notícia e a ética informacional são enfraquecidas pela circulação de conteúdos enganosos, que geram engajamento e servem tanto a interesses econômicos quanto políticos. Nesse contexto, *fake news*, *deepfakes* e negacionismos histórico e científico tornam-se instrumentos de manipulação comportamental, utilizados para promover o consumismo, influenciar eleições ou deslegitimar instituições democráticas. Assim, o regime de informação assume características de uma infocracia, na qual o poder se desloca para as plataformas digitais por meio dos dados, dos algoritmos e das inteligências artificiais, capazes de moldar percepções e decisões coletivas.

7.5 DESCONHECIMENTO ESTRUTURAL DO REGIME DE INFORMAÇÃO

Apesar da intensa presença das tecnologias digitais no cotidiano, os/as estudantes demonstram baixo domínio dos conceitos que ajudam a compreender o *modus operandi* do regime de informação. Na pergunta 23, “Você sabe o que é ou já ouviu falar em regime de informação?”, apenas 9,4% afirmaram conhecer o termo. De modo semelhante, na pergunta 25, “Você sabe o que são filtros de bolha?”, 79% dos/as participantes declararam não saber ou não ter segurança para explicar esse mecanismo.

Esses resultados tornam-se particularmente significativos se considerarmos que os/as estudantes vivenciam diariamente os efeitos do regime de informação, mas nem sempre compreendem seus fundamentos estruturais. Eles/as reconhecem os efeitos dessas dinâmicas, como desinformação, consumismo, violência simbólica, ansiedade e depressão, mas não dispõem, necessariamente, dos instrumentos conceituais necessários para interpretá-las criticamente. Esse distanciamento entre o uso cotidiano das tecnologias e sua compreensão crítica revela uma fragilidade no processo formativo, apontando para a necessidade de inserir, de modo mais sistemático no currículo, o estudo dos processos sociotécnicos que orientam a produção, a circulação e o consumo de informações na contemporaneidade.

7.6 ENSINO MÉDIO INTEGRADO, CURRÍCULO E LEGISLAÇÃO DIGITAL

Esse quadro torna-se ainda mais crítico no contexto da formação escolar, pois a ausência ou a baixa incorporação curricular de legislações fundamentais amplia a vulnerabilidade das juventudes diante da complexidade do ambiente digital. Entre essas legislações, destacamos: (1) Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012) (Brasil, 2012), (2) Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) (Brasil, 2014), (3) Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº 13.709/2018) (Brasil, 2018a), (4) Lei do *Cyberbullying* e da Violência Escolar (Lei nº 14.811/2024) (Brasil, 2024), (5) Lei do Uso de Aparelhos Eletrônicos Portáteis Pessoais na Educação Básica (Lei nº 15.100/2025) (Brasil, 2025a) e (6) Estatuto Digital da Criança e do Adolescente – Lei Felca (Lei nº 15.211/2025) (Brasil, 2025b).

A ausência dessas legislações no currículo do ensino médio integrado contribui para uma formação técnica distante dos desafios da sociedade atual.

Desse modo, os/as estudantes utilizam tecnologias de forma intensa, mas nem sempre compreendem seus riscos, direitos e deveres no ambiente digital.

O caso do engavetamento do Projeto de Lei nº 2630/2020 (Brasil, 2020b), conhecido como Lei das *Fake News*, tornou-se emblemático para a compreensão do nível de poder das *Big Techs* sobre os processos democráticos. A tramitação do projeto foi marcada por intensa disputa política e por forte atuação das plataformas no debate público. O PL inicialmente buscava criar meios de responsabilização das *Big Techs* pela circulação de conteúdos ilícitos, prevendo penalidades para as empresas que não reportassem material ilegal e ampliando as exigências de transparência das plataformas (Kari, 2023). No entanto, a proposta também gerou controvérsias ao longo de sua tramitação. O texto previa a criação do Conselho de Transparência e Responsabilidade na Internet, órgão de acompanhamento e recomendação, instituído pelo Congresso Nacional, conforme previsto no artigo 25 do projeto, com atribuições detalhadas nos artigos seguintes, voltadas à análise de políticas das plataformas e à formulação de diretrizes para a aplicação da lei (Brasil, 2020b). Esse dispositivo foi interpretado por alguns setores como uma possível fonte de interferência sobre o fluxo de informações nas redes. Além disso, versões posteriores do texto passaram a incorporar dispositivos relacionados à remuneração de conteúdos jornalísticos e ao pagamento por direitos autorais pela reprodução de conteúdos nas plataformas, o que ampliou o escopo da proposta e intensificou o debate público.

Sob essas circunstâncias, o projeto passou a suscitar preocupações relacionadas a direitos fundamentais, especialmente no que se refere à privacidade e à liberdade de expressão. Uma das questões mais polêmicas dizia respeito à aplicação da imunidade parlamentar ao ambiente digital, interpretada por críticos como uma possível ampliação da proteção a discursos políticos imorais ou antiéticos nas redes, funcionando como uma espécie de blindagem para a desinformação, discursos de ódio e contribuindo para a polarização em torno do projeto (Schreiber, 2023).

Às vésperas da votação, o Google exibiu em sua página inicial no Brasil, mensagens críticas ao projeto, afirmando que a proposta poderia “piorar a Internet” e gerar confusão informacional, alcançando milhões de usuários. Paralelamente, influenciadores alinhados ao bolsonarismo participaram de campanhas contra o

projeto, rotulando-o como “Lei da Censura” e mobilizando usuários/as e parlamentares contra a regulação. Também foram relatadas estratégias de pressão econômica e comunicacional, como o envio de *e-mails* a criadores/as de conteúdo, alertando para possíveis perdas financeiras, além da priorização de conteúdos críticos ao projeto nos resultados de busca e do uso do sistema de autocompletar com associações negativas à proposta, funcionando como mensagens contrárias à regulação (Viana, 2023).

Como expressão das tecnopolíticas contemporâneas, essas ações revelam o uso de infraestruturas técnicas das plataformas como páginas iniciais, sistemas de busca, autocompletar e redes de criadores de conteúdo para servirem de instrumentos de influência política e econômica no debate legislativo. As disputas e as polêmicas em torno do PL 2630/2020 (Brasil, 2020b) demonstraram a capacidade das *Big Techs* de mobilizar usuários, influenciadores e recursos comunicacionais para moldar a opinião pública e pressionar decisões parlamentares, especialmente em contextos de polarização política.

Ademais, o “engavetamento” do PL 2630 (Brasil, 2020b) pode ser interpretado como um evento relacionado à infocracia, no qual as tensões entre os interesses econômicos das *Big Techs* e as iniciativas políticas de regulação das redes colidiram e projetaram-se sobre as disputas internas no Congresso, revelando o estado atual do regime de informação. No que se refere a essa conjuntura, o ensino médio integrado assume papel estratégico ao favorecer a análise crítica das disputas de interesses econômicos e dos conflitos políticos. Por fim, cabe à sociedade e aos governos, por meio da legislação e dos processos democráticos, definir de que forma essas tecnologias serão reguladas e integradas à vida social.

7.7 JUVENTUDES, COLONIALISMO DIGITAL, CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA E O REGIME DE INFORMAÇÃO

O conjunto dos resultados indica que os/as estudantes estão inseridos/as em um ambiente informacional dominado por plataformas globais, algoritmos opacos e sistemas de inteligência artificial. Esse panorama pode ser compreendido como uma forma de colonialismo digital, no qual dados, comportamentos e subjetividades são extraídos e explorados por corporações transnacionais. Considerando esse aspecto,

etapas fundamentais do processo tecnológico, como o trabalho manual de rotulagem de dados, são frequentemente realizadas por trabalhadores de países em desenvolvimento, expondo o modo como as *Big Techs* se beneficiam das desigualdades sociais na divisão internacional do trabalho, característica do modelo de globalização neoliberal.

Nesse regime, através do capitalismo de vigilância, as juventudes tornam-se simultaneamente consumidoras e matéria-prima do sistema, produzindo dados, gerando engajamento e alimentando modelos de inteligência artificial ao mesmo tempo em que são expostas a desinformação, manipulação e riscos à saúde.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, retomando a pergunta de pesquisa, “Quais as percepções dos/as jovens estudantes do ensino médio integrado do Câmpus Garopaba do IFSC sobre o atual Regime de Informação?”, os resultados remetem a um enredo *cyberpunk*, embora as juventudes estejam constantemente conectadas, transitando entre aplicativos e plataformas, elas demonstram um conhecimento restrito sobre as bases técnicas, econômicas e políticas que sustentam o regime de informação. As juventudes vivenciam os *feeds*, as tendências de consumo, as notificações, os conflitos e as recompensas algorítmicas, mas raramente reconhecem as relações de poder que estruturam esses processos. A desinformação não é apenas um efeito colateral da sociedade da informação, ela se tornou uma mercadoria lucrativa. O chamado colonialismo digital não é só uma metáfora, ele se concretiza na extração constante de dados e também de recursos naturais, dentro de uma ordem mundial dominada por potências hegemônicas e oligopólios globais. O capitalismo de vigilância transforma a experiência cotidiana das pessoas em valor econômico, enfraquecendo a privacidade e os direitos civis. Já a infocracia pode ser compreendida como uma forma de poder mediada por sistemas algorítmicos que, de maneira difusa e pouco visível, influenciam o que vemos, pensamos e sentimos, moldando subjetividades como psicopolítica.

Dessa forma, considerando o objetivo geral, “Compreender como os/as estudantes percebem o regime de informação, problematizando-o a partir de uma perspectiva formativa que articula dimensões tecnocientíficas, éticas e políticas”, chegamos, portanto, a um descompasso entre a experiência on-line e a consciência crítica sobre ela. Ao analisar o fetichismo da mercadoria, Marx (2013) argumenta que as relações sociais de produção tendem a ocultar a sua historicidade e o seu contexto social, apresentando-se como fenômenos naturais. Algo semelhante ocorre no regime de informação, os seus engendramentos e os seus respectivos mecanismos tornam-se praticamente invisíveis porque se misturam ao cotidiano e ao uso rotineiro das tecnologias. Assim, aquilo que deveria provocar estranhamento passa a ser percebido como algo normal e inevitável. A exploração da vida privada passa a se apresentar como conveniência, o controle, como personalização e

melhoria da usabilidade e a vigilância, como simples concessão de permissões para novas funcionalidades e formas de conexão.

Portanto, a falta de transparência não é causada por um erro de programação ou por uma falha de sistema, mas é o seu modo de operação. A ideologia dataísta atua ao transformar relações estruturais de poder em supostas soluções técnicas neutras, despolitizando conflitos que são constitutivos da ordem social. No plano mais amplo, o regime de informação reúne todos esses engendramentos. Ele articula a infraestrutura tecnológica, a exploração econômica, as disputas geopolíticas e as formas de controle tecnológico, reorganizando as sociedades.

Sendo assim, ao analisar o regime de informação, salientamos o protagonismo das *Big Techs* associadas às plataformas digitais, frequentemente reunidas em siglas como GAFAM (Google/Alphabet, Apple, Facebook/Meta, Amazon e Microsoft), NATU (Netflix, Airbnb, Tesla e Uber) e BATX (Baidu, Alibaba, Tencent e Xiaomi). Contudo, para além dessas empresas mais visíveis, há atores estratégicos menos presentes no debate público, mas essenciais para sustentar a base material desse regime. É o caso das fabricantes de processadores e *chips* gráficos, como Intel, NVIDIA e AMD, responsáveis pelos componentes de computador que viabilizam *data centers*, a computação em nuvem e o funcionamento de modelos de inteligência artificial em larga escala. Sem essa infraestrutura de *hardware*, o poder das plataformas e do *Big Data* não se sustentaria. Desse modo, o crescimento do mercado tecnológico está diretamente vinculado à exploração de recursos naturais, como metais preciosos, terras raras, alto consumo de energia elétrica e de grandes volumes de água (Vasconcelos, 2025).

Como expressão dessas dinâmicas, a crise política na Bolívia, em 2019, pode ser interpretada como um episódio emblemático. Naquele momento, o então presidente Evo Morales denunciou a existência de interesses internacionais nas reservas de lítio do país, mineral estratégico para a produção de baterias e dispositivos eletrônicos. Declarações públicas do bilionário Elon Musk, associado ao setor aeroespacial (SpaceX), à indústria automotiva (Tesla), e à plataforma digital X (antigo Twitter), foram entendidas como indícios do interesse de corporações globais nesse recurso. O episódio colocou em evidência a ligação entre os lucros dos oligopólios tecnológicos, a exploração de recursos naturais estratégicos e as pressões que recaem sobre a soberania dos países do Sul Global (Prazeres, 2024).

O regime de informação vai além dos aplicativos, das plataformas digitais, da inteligência artificial ou daquilo que aparece nas telas. Ele depende de uma base material concreta, sustentada por uma cadeia extrativista que envolve as *Big Techs*, a exploração de matérias-primas estratégicas e disputas geopolíticas em escala global. Ou seja, por trás do ambiente digital existe uma estrutura econômica e territorial que o torna possível.

Sob outro ponto de vista, a partir do objetivo específico, “Discutir a importância das legislações que regulam o ambiente digital”, essa pesquisa demonstrou que os/as nativos/as digitais percebem os efeitos do regime de informação, como desinformação, consumismo, violência simbólica, ansiedade e depressão mas não possuem, em geral, instrumentos teóricos e jurídicos suficientes para compreendê-los de forma crítica e enfrentá-los, individualmente ou coletivamente. Defendemos a importância de uma formação jurídica prática, adequada ao ensino médio integrado, que prepare as juventudes para conhecer e exercer os seus direitos no ambiente digital, promovendo e vivenciando a cidadania.

Em uma sociedade capitalista marcada por grandes desigualdades, pelo consumismo e intensamente mediada por tecnologias digitais, torna-se comum associar individualismo e poder de consumo às ideias de mérito e sucesso. A lógica de mercado ultrapassa o plano econômico e passa a orientar critérios de reconhecimento e formas de sociabilidade. Essa dinâmica pode ser compreendida a partir do conceito de reificação (ou coisificação) formulado por Lukács (2003). Para o autor, no capitalismo, as relações sociais tendem a assumir a aparência de coisas dotadas de objetividade própria. Assim, processos historicamente construídos, como o trabalho e a organização da produção, passam a ser percebidos como naturais e inevitáveis, impondo-se aos indivíduos como se fossem forças independentes de sua própria ação (Lukács, 2003).

Assim, os Diretores Executivos (*Chief Executive Officer* - CEOs), os bilionários das *Big Techs* são retratados como gênios inovadores e líderes visionários, enquanto ficam despercebidas a coleta massiva de dados, a exploração do trabalho e as desigualdades que sustentam os seus negócios. No discurso dominante, os seus lucros passam a ser apresentados como frutos exclusivos do trabalho, do esforço e do talento individual. Com isso, a concentração extrema de

riqueza deixa de ser questionada e passa a ser admirada, contribuindo para a naturalização e a reprodução das desigualdades sociais (Rushkoff, 2023).

Essas discrepâncias apontam para o objetivo específico, “Analisar, de acordo com as bases conceituais da EPT, os currículos do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio”, e sugerem a revisão dos currículos e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à educação midiática, ao letramento digital e à formação cidadã. A educação midiática possibilita desenvolver a capacidade de compreender, analisar e avaliar criticamente os conteúdos que circulam nos meios de comunicação, identificando os interesses econômicos, políticos e ideológicos que operam por meio de algoritmos, filtros e bolhas informacionais. O letramento digital, por sua vez, estimula o uso consciente, ético e reflexivo das tecnologias, incluindo a compreensão de seus mecanismos técnicos, como as ferramentas de inteligência artificial, bem como de seus riscos e impactos sociais.

Além disso, de acordo com o objetivo específico, “Desenvolver um produto educacional voltado ao fortalecimento da educação integral, com ênfase no pensamento crítico, na autonomia e na atuação política dos/as sujeitos/as”, foi possível produzir uma sequência didática sobre o tema da desinformação, que emergiu dos resultados da pesquisa como base fundamental para compreender as dinâmicas informacionais da atualidade, além de possibilitar a compreensão sobre o regime de informação.

Por fim, inspirados/as no patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1992), em suas contribuições sobre a educação dialógica, e orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Dermeval Saviani (2019), defendemos, no âmbito do ensino médio integrado, uma proposta formativa capaz de problematizar e enfrentar as ações de agentes e corporações empenhados na manutenção do *establishment* e do *status quo* no regime de informação. Como afirma Arthur Bezerra, principal referência teórica dessa pesquisa, “A miséria do solo é o ponto de partida e o ponto de chegada da miséria da informação” (Bezerra, 2024, contra-capla externa). A partir desse entendimento, propomos a continuidade de uma formação orientada à superação das desigualdades e injustiças sociais, voltada à constituição de sujeitos críticos e conscientes, comprometidos com a ação coletiva e capazes de questionar

as estruturas informacionais, tecnológicas e socioeconômicas que atravessam a luta de classes.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Plataformas digitais e uberização: globalização de um sul administrado?. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 12-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38579>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da escola de aprendizes artífices ao instituto federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-15. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em: 6 fev. 2026.
- ANTUNES, Ricardo. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, SP, v. 2, n. 1, p. 55-59, 1999. Disponível em: https://revistas.usp.br/cpst/pt_BR/article/view/25822/27554. Acesso em: 29 mar. 2026.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEN, Marcia; FIGUEIREDO, Talita Soares; BEZERRA, Arthur Coelho. As infâncias na ciência da informação: onde a práxis é o esperarçar mais vivo. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/95195/55139>. Acesso em: 3 jan. 2026.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 43, p. 218-234, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6002/47965991>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- BEZERRA, Arthur Coelho. **Miséria da informação: dilemas éticos da era digital**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2024.
- BHUIYAN, Johana. Apple to pay \$95m settlement in Siri privacy lawsuit. **The Guardian**, Londres, não paginado, 3 jan. 2025. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2025/jan/03/apple-siri-privacy-lawsuit-settlement>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- BRAMAN, Sandra. The emergent global information policy regime. *In*: BRAMAN, Sandra (ed.). **The Emergent Global Information Policy Regime**. Londres: Palgrave Macmillan UK, 2004. p. 12-38. Disponível em:

https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230377684_2. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Roma Victor, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1909. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/589450/publicacao/15626779>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012**. Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Casa Civil, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados

Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Casa Civil, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Casa Civil, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025**. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Casa Civil, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Ficha de avaliação - programas acadêmicos e profissionais**: área 46: ensino. Brasília, DF: Diretoria de Avaliação, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2630, de 2020**. Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Brasília, DF: Senado Federal, 2020b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1909983&filename=PL%202630/2020. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRUNO, Fernanda *et al.* (orgs.). **Tecnopolíticas da vigilância**: Perspectivas da margem. São Paulo, SP: Boitempo, 2018a.

BRUNO, Fernanda. *Visões maquínicas da cidade maravilhosa: do centro de*

operações do Rio até a Vila Autódromo. *In*: BRUNO, Fernanda *et al.* (orgs.). **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo, SP: Boitempo, 2018b.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Rio de Janeiro, RJ: Faro Editorial, 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. São Paulo, SP: Vestígio, 2019.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo, SP: Boitempo, 2023.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Ondas, Cenas e Microculturas Juvenis. **Plural**, São Paulo, SP, v. 15, p. 99-128, 2008. Disponível em: https://revistas.usp.br/plural/pt_BR/article/view/75231/78996. Acesso em: 5 ago. 2025.

FIRMINO, Rodrigo José. Securitização, Vigilância e Territorialização de Espaços Públicos na Cidade Neoliberal. *In*: BRUNO, Fernanda; CARDOSO, Bruno; KANASHIRO, Marta; GUILHON, Luciana; MELGAÇO, Lucas (orgs.). **Tecnopolíticas de vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229/805>. Acesso em: 4 nov. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 1-26.

FROHMANN, Bernd. Taking information policy beyond information science: Applying the actor network theory. *In*: ANNUAL CONFERENCE OF THE CANADIAN ASSOCIATION FOR INFORMATION SCIENCE, 23., 1995, Edmonton. **Proceedings** [...]. Edmonton: Canadian Association for Information, 1995. p. 7-10. Disponível em: https://www.academia.edu/14044809/Taking_information_policy_beyond_information

[_science_applying_the_actor_network_theory](#). Acesso em: 23 jun. de 2025.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2021.

GÓMEZ, Maria Nélida González de. Novos cenários políticos para a informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 1, p. 27-40, 2002 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/fqMHsc5GNhFTgczMMnNkvDS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

GRANCHI, Giulia. Como promotor do RS conseguiu primeira condenação por estupro virtual no Brasil. **BBC News Brasil**, São Paulo, SP, não paginado, 4 abr. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cyxpw613pd4o>. Acesso em: 6 dez. 2025.

GREENWALD, Glenn. **Sem lugar para se esconder**. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Rio de Janeiro, Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

HERN, Alex. Apple contractors 'regularly hear confidential details' on Siri recordings. **The Guardian**, Londres, não paginado, 26 jul. 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2019/jul/26/apple-contractors-regularly-hear-confidential-details-on-siri-recordings>. Acesso em: 5 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. IFSC. Histórico: Desde 2010, o Câmpus Garopaba atua no desenvolvimento regional. **IFSC**, Garopaba, não paginado, [2026]. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/web/cgaropabaampus-garopaba/historico>. Acesso em: 31 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025-2029**. Florianópolis: IFSC, 2025. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/documentos-norteadores/pdi_2025-2029_v4-pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. IFSC. **Projeto pedagógico do curso técnico em Administração integrado ao ensino médio: câmpus Garopaba**. Florianópolis: IFSC, 2017a. Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=166994&key=7dd06b55afea24522772e3b902c76f8>. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. IFSC. **Resolução CEPE/IFSC nº 159, de 23 de novembro de 2017**. Aprova ad referendum o Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e encaminha ao CONSUP

para apreciação. Florianópolis: IFSC, 2017b. Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=153542&key=b2e490edc0e81f2454e1a254f8bd1728>. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. IFES. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. ProfEPT. Regulamento Geral. **ProfEPT**, Vitória, não paginado, 2023. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept>. Acesso em: 22 abr. 2025.

JOANGUETE, Celestino. **O poder das mentiras digitais**: a ameaça das deepfakes para a sociedade. São Paulo, SP: Editora Dialética, 2023.

KUCZYNSKI, Pawel. **Warm News**. [S./], não paginado, 31 jan. 2016. Facebook: Pawel Kuczynski. 1 imagem. Disponível em: <https://www.facebook.com/pawelkuczynskiart/photos/warm-news/1200443449984232/>. Acesso em: 13 out. 2025.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

MARQUES, Bianca Galvão. Deepfakes e a fabricação do real: a distorção da realidade como forma de controle político social. *In*: SOUZA, Gustavo; SILVA, Tarcizio (orgs.). **Enfrentando Deepfakes**. Desvelar: Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://desvelar.org/enfrentando-deepfakes>. Acesso em: 5 dez. 2025.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MORI, Masahiro. The Uncanny Valley [From the Field]. **IEEE Robotics & Automation Magazine**, [S./], v. 19, n. 2, p. 98-100, 2012. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6213238>. Acesso em: 12 jan. 2026.

ORSI, Carlos. Jogo da baleia azul: até que ponto devemos nos preocupar?. **BBC Brasil News**, São Paulo, SP, não paginado, 29 abr. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39753889>. Acesso em: 6 dez. 2025.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 4-22. 2020. Disponível em: https://revistas.ifes.edu.br/index.php/ept/pt_BR/article/view/575. Acesso em: 6 dez. 2025.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2012.

PARRA, Henrique Zoqui Martins. Experiências com tecnoativistas: resistências na política do individual?. *In*: BRUNO, Fernanda *et al.* (orgs.). **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo, SP: Boitempo, 2018. p. 341-354.

PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza; DOMINGUES, Leilane

Marques Roberto. Juventudes, modernidade e escola: Quem são é o querem os jovens?. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, SP, v. 8, n. 3, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/147/155>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PENICHE, Tamiris. **O regime de informação do novo ensino médio**: contribuições da competência crítica em informação. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/1316>. Acesso em: 16 fev. 2025.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, SP, v. 1, n. 5-6, p.15-24, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a03.pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

PRAZERES, Leandro. Com Musk excluído, lítio coloca Bolívia no centro de disputa entre China, Rússia e EUA. **BBC News Brasil**, São Paulo, SP, não paginado, 10 jul. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv2g748xxxko>. Acesso em: 18 jan. 2026.

RAMOS, Marise. Educação profissional e tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (orgs.). **As bases conceituais na EPT**. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021. p. 28-43. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/12/2>. Acesso em: 1 fev. 2025.

RAMOS, Marise. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11, n. 23, p. 1-12, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332/11118>. Acesso em: 28 jan. 2025.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39944/pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

RUSHKOFF, Douglas. “We will coup whoever we want!”: the unbearable hubris of Musk and the billionaire tech bros. **The Guardian**, Londres, não paginado, 25 nov. 2023. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2023/nov/25/we-will-coup-whoever-we-want-the-unbearable-hubris-of-musk-and-the-billionaire-tech-bros>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, SP, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SCHREIBER, Mariana. PL das fake news: entenda. **BBC News Brasil**, São Paulo, SP, não paginado, 2 maio 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cyeyxje7r9go>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SENRA, Nelson de Castro. Regime e política de informação estatística. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, SP, v. 16, n. 3, p. 75-85, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/7dBdmbHGnz6NHvzMKj6ZFB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SIBILIA, Paula; GALINDO, Manuela Arruda. Correndo para não perder nada: temporalidade ansiosa e a frustração do (i)limitado. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 203-213, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/WN65b6CkM6kp3sW7MnSqHps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2026.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2012.

SILVA, Adriano Larentes *et al.* (orgs.). **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: IFSC, 2016. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/o_curriculo_integrado.pdf/6151bc15-d409-b17b-1efd-3f21e89314e3. Acesso em: 5 fev. 2025.

SNOWDEN, Edward. **Eterna vigilância**. São Paulo, SP: Planeta, 2019.

SOUSA, Cleyton Santana de; PINEL, Hiran; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Paulo Freire: o uso crítico sobre as tecnologias na educação. **Artefactum - Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S.l.], v. 16, n. 1, p.1-12, 2018. Disponível em: <https://artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/1634>. Acesso em: 7 nov. 2024.

TRINDADE, Alessandra Stefane Cândido Elias da *et al.* Doomscrolling: porque as pessoas passam muito tempo em mídias sociais "consumindo" conteúdo?. **Informação & Informação**, Londrina, v. 29, n. 2, p. 56-80, 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/47901/51420>. Acesso

em: 11 jan. 2026.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo Roberto; CASTIEL, Luís David. O “esquecimento global” e os eventos comunicativos extremos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 41, n. 8, p. e00048825, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/VdgYQBgcTBSmBCvkhzZNgPQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

VASCONCELOS, Yuri. Os impactos ambientais da computação: Intensivo em uso de energia e água, o setor responde por 1,7% das emissões de carbono na atmosfera; uma nova área de pesquisa surge para lidar com o problema. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, SP, ed. 349, não paginado, mar. 2025. Atualizado em: 1 abr. 2025. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/os-impactos-ambientais-da-computacao/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

VIANA, Natalia. Why is Google stonewalling regulation in Brazil?. **The Guardian**, Londres, não paginado, 9 maio 2023. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/may/09/us-tech-companies-regulations-brazil>. Acesso em: 8 dez. 2025.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. São Paulo, SP: Intrínseca, 2021.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**INSTITUTO FEDERAL**
Santa CatarinaMinistério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tenho conhecimento da pesquisa intitulada **O ATUAL REGIME DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CÂMPUS GAROPABA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC**, sob a responsabilidade de **RAFAEL PINTO GARCIA**.

Diante da análise da proposta de pesquisa, realizada pela **Direção-Geral do Câmpus Garopaba do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC**, autorizo a sua execução. Esta autorização não exime, contudo, a responsabilidade do pesquisador em atender à **Resolução CNS 466/12**, de 12/12/2012, e à **Resolução CNS 510/16**, de 07/04/2016 e complementares.

Nome do responsável pelo local de aplicação da pesquisa.

Garopaba, 25/06/2025.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Elaborado por: Jardim, VLT e Senter, L
Versão n. 2/dezembro/2021

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores de 7 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **O ATUAL REGIME DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CÂMPUS GAROPABA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC**, coordenada pelo pesquisador responsável **RAFAEL PINTO GARCIA**, telefone **(48)-998428884**. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Nesta pesquisa pretendemos **COMPREENDER AS PERCEPÇÕES DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CÂMPUS GAROPABA DO IFSC SOBRE O ATUAL REGIME DE INFORMAÇÃO**. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os/As estudantes que irão participar desta pesquisa têm de **15 a 20** anos de idade.

A pesquisa será feita no/a **LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFSC) – CÂMPUS GAROPABA**, onde os/as estudantes **PREENCHERÃO UM QUESTIONÁRIO ON-LINE SEM PERGUNTAS PARA A IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES (NOME, ENDEREÇO, EMAIL...)**. Para isso, será usado/a **UM COMPUTADOR**, ele é considerado seguro, mas é possível ocorrer **CANSAÇO EM RESPONDER O QUESTIONÁRIO, QUE PODE SER REFREADO COM DESCANSAR UM POUCO E RETOMAR O MESMO MAIS TARDE. TAMBÉM SENTIR ALGUM EMBARAÇO COM ALGUMA PERGUNTA, QUE PODE REMETER OU TRAZER À TONA ALGUMA QUESTÃO MELINDROSA PARA O/A RESPONDENTE**.

Caso aconteça algo errado, **devido a participação nessa pesquisa**, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto.

Mas há coisas boas que podem acontecer como **A COLABORAÇÃO, EM ALGUMA MEDIDA, PARA O AVANÇO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O ASSUNTO, BEM COMO POSSÍVEIS ADEQUAÇÕES NO CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO RECORTE DA PESQUISA ACERCA DO TEMA REGIME DE INFORMAÇÃO, CONTRIBUINDO ASSIM, PARA A PERSPECTIVA INTEGRAL E OMNILATERAL DE EDUCAÇÃO, QUE É UMA DAS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO OFERTADA NOS INSTITUTOS FEDERAIS.**

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados **EM UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, mas **sem identificar os/as estudantes que participaram.**

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, (nome do/a participante) _____ aceito participar da pesquisa **O ATUAL REGIME DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CÂMPUS GAROPABA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. **Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.**

_____, ____ de _____ de _____.
(Local)

Assinatura do/a participante da pesquisa.

Assinatura do pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS LEGAIS

Eu, (nome do/a responsável legal) _____, após esclarecido e orientado quanto ao teor e objetivos da pesquisa, **informo ciência e autorizo a participação de** (nome do/a menor) _____.

Assinatura do/a responsável.

Assinatura do pesquisador.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Elaborado por:
Vanessa L Tuono Jardim e Luciana Senter
Adaptado por:
Comissão Permanente de Gestão de Dados Institucionais Portaria do(a) Reitor(a) N° 2756 de 14 de setembro de 2021)
Versão n.3 Maio/2022

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário/a em uma pesquisa. Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este termo.

Para o caso de documento em cópia física: rubrique todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: **O ATUAL REGIME DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CÂMPUS GAROPABA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC**

Pesquisador responsável (Operador de dados): **Rafael Pinto Garcia**

Endereço: **Rua Peixe Pintado N° 3, Bairro Ibituba-SC, CEP: 88780-973**

Telefone para contato: **(48) 99842-8884**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/IFSC está localizado dentro da própria Instituição, à Rua 14 de julho n°150, térreo, sala 02, Florianópolis-SC, CEP 88075-010. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone para contato (48) 3877-9054 e e-mail cepsh@ifsc.edu.br.

O objetivo desta pesquisa é **compreender as percepções dos/as estudantes do Ensino Médio Integrado do Câmpus Garopaba do IFSC sobre o atual regime de informação.**

A participação do pesquisador nesse trabalho consiste em **empregar a aplicação de questionário estruturado, analisar os dados produzidos, identificando os**

achados mais significativos, estabelecendo relações entre múltiplas fontes e discutindo os resultados sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o/a pesquisado/a. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa eventualmente podem oferecer riscos, como cansaço em responder o questionário, que pode ser refreado com descansar um pouco e retomar o mesmo mais tarde. Também sentir algum embaraço com alguma pergunta, que pode remeter ou trazer à tona alguma questão melindrosa para o/a respondente. Para resolver isso, nenhuma questão será marcada como obrigatória para ser respondida, sendo que se você não se sentir confortável em responder alguma questão, poderá passar para a seguinte, sem nenhum problema e/ou prejuízo à sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais.

Caso queira, informe ao pesquisador qualquer condição de saúde que possa interferir em sua participação na pesquisa. Caso ocorram efeitos indesejáveis que **comprovadamente foram causados pela participação na pesquisa**, o pesquisador irá encaminhar o participante para o **atendimento médico**, sendo garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie para os planos de saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS) e a sua pessoa, com todos os cuidados necessários à sua participação, de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são **a colaboração, em alguma medida, para o avanço do processo de produção de conhecimento sobre o assunto, bem como possíveis adequações no currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do recorte da pesquisa acerca do tema regime de informação, contribuindo assim, para a perspectiva integral e omnilateral de educação, que é uma das bases conceituais da Educação ofertada nos Institutos Federais.**

A atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os/as participantes.

É garantida indenização diante de eventuais danos comprovadamente decorrentes da pesquisa à sua pessoa.

**CONSENTIMENTO DA PESSOA (TITULAR) COMO PARTICIPANTE DE
PESQUISA**

Eu, _____, abaixo assinado/a, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____ Data ____/____/____.

Assinatura do/a participante.

Assinatura do pesquisador.

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **Rafael Pinto Garcia, Brasileiro, Solteiro, Técnico Administrativo em Educação (TAE)**, inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº **007.960.200-27**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **O ATUAL REGIME DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CÂMPUS GAROPABA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC**, a que tiver acesso nas dependências do **Câmpus Garopaba do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)**.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. orientar a equipe e os/as envolvidos/as quanto às boas práticas em sigilo e confidencialidade;
3. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
4. não me apropriar, copiar ou efetuar duplicação de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
5. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial: significará toda informação revelada ou cedida

pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. **Avaliação** significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, aos dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Garopaba, ____/_06_/_2025_.

Assinatura do pesquisador.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

O ATUAL REGIME DE INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CÂMPUS GAROPABA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC

A sua participação nessa pesquisa é totalmente voluntária. Nenhuma das perguntas é obrigatória e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Todos os dados coletados serão tratados de forma anonimizada, garantindo o sigilo das informações.

[Link para o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido \(TALE\)](#)

[Link para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido \(TCLE\)](#)

PARTE I - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Olá! Nessa primeira parte, farei algumas perguntas sobre você para criar um perfil geral dos participantes da pesquisa. Não se preocupe, as suas respostas serão anônimas e utilizadas apenas para entender como diferentes grupos pensam sobre o tema. Essas informações são chamadas de dados sociodemográficos e são importantes para obtermos uma visão abrangente da pesquisa.

1 - Qual é a sua idade?

Menor que 15 anos.

15

16

17

18

Maior que 18 anos.

2 - Com qual gênero você se identifica?

Mulher cis

Mulher trans

Homem cis

Homem trans

Não binário

Prefiro não informar.

Outro:

3 - Você reside em qual município e estado?

- Palhoça-SC
- Paulo Lopes-SC
- Garopaba-SC
- Imbituba-SC
- Imaruí-SC
- Pescaria Brava-SC
- Laguna-SC
- Tubarão-SC
- Outro.

4 - Qual é a sua Cor ou Raça/Etnia (De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE)?

Amarela

Branca

Parda

Preta

Indígena

5 - Qual é, **aproximadamente**, a sua renda familiar? O valor do salário mínimo em 2025 é de R\$ 1.518,00.

- Não sei responder/não tenho certeza.
- 1 salário mínimo, R\$1.518,00
- 2 salários mínimos, R\$ 3.036,00
- 3 salários mínimos, R\$ 4.554,00
- 4 salários mínimos, R\$ 6.072,00
- 5 salários mínimos, R\$ 7.590,00
- 6 salários mínimos, R\$ 9.108,00
- 7 salários mínimos, R\$ 10.626,00
- 8 salários mínimos, R\$ 12.144,00
- 9 salários mínimos, R\$ 13.662,00
- 10 salários mínimos, R\$ 15.180,00
- Mais do que 10 salários mínimos.

6 - Você **somente estuda** ou **estuda e trabalha**?

Somente estudo.

Estudo e trabalho.

7 - Qual é o seu **curso técnico integrado** e a sua **turma**?

Administração - 2023

Administração - 2024

Administração - 2025

Informática - 2023

Informática - 2024

Informática - 2025

8 - Qual semestre você está cursando?

1º semestre.

2º semestre.

3º semestre.

4º semestre.

5º semestre.

6º semestre.

PARTE II - TEMA DE PESQUISA

Olá, novamente! Obrigado por responder o questionário de pesquisa até aqui. O intuito dessa segunda seção de perguntas é conhecer as percepções dos/as estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC – Câmpus Garopaba sobre o atual regime de informação.

9 - Você tem acesso à Internet **fora** do ambiente escolar?

Sim

Não

Às vezes.

10 - Como você costuma se informar sobre notícias e cultura geral? Pode marcar mais de uma alternativa.

- Familiares e amigos
- Jornais e revistas (Impressos)
- TV
- Sites na Internet
- Redes Sociais
- Aplicativos de mensagens
- Outro:

11 - Em suas escolhas e decisões cotidianas, **com que frequência** você utiliza a Internet como fonte de consulta ou informação?

1 - Baixa frequência. Em poucas ocasiões.

2 - Média frequência. De acordo com a minha conveniência.

3 - Alta frequência. Regularmente, quando tenho o acesso à Internet disponível.

12 - Você acessa com mais frequência a Internet por telefone ou computador?

Telefone

Computador

Ambos

Outro:

13 - Qual é o tempo estimado que você utiliza a Internet diariamente?
Aproximadamente quantas horas por dia?

1 hora

2 horas

3 horas

4 horas

5 horas

6 horas

7 horas

8 horas

Mais do que 8 horas por dia.

14 - Sobre os seus hábitos on-line, **como** você utiliza a Internet? Pode marcar mais de uma alternativa.

Por curiosidade, navegar, explorar o ambiente virtual on-line.

Informar-se, sobre notícias e cultura geral.

Estudar, para auxiliar na formação educacional.

Comunicar-se com familiares e amigos.

Comunicar-se com desconhecidos.

Participar de jogos on-line.

Participar de jogos de apostas (Bets, Jogo do Tigrinho...).

Compartilhar arquivos.

Assistir vídeos (YouTube, Instagram Reels, TikTok...).

Acessar conteúdo de streaming (Filmes e música).

Trabalhar.

Outro:

15 - Você utiliza quais redes sociais? Pode marcar mais de uma alternativa.

Facebook

Instagram

Twitter/X

YouTube

TikTok

Twitch

SnapChat

Pinterest

Discord

Telegram

Reddit

Não utilizo redes sociais.

Outro:

16 - Você responde os seus contatos pela Internet com qual periodicidade?

Baixa periodicidade. Fico alguns dias sem acessar à Internet.

Média periodicidade. Verifico poucas vezes ao dia os meus contatos na Internet.

Alta periodicidade. Verifico com bastante frequência ao dia os meus contatos na Internet.

17 - Quando você está na Internet, você sente vontade de comprar algo que não havia planejado?

Sim

Não

Às vezes

Outro:

18 - Você acredita que o termo "consumir conteúdo" é equivalente a informar-se ou aprender? Por quê?

Sua resposta

19 - Você já sentiu a sua autoestima prejudicada devido a algum conteúdo veiculado na Internet?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza.

20 - Você já foi exposto/a a conteúdo impróprio ou violento na Internet?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza.

21 - Você acredita que um discurso de ódio veiculado na Internet pode resultar em violência física?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza.

22 - Você considera que devido ao acesso regular a Internet, você estaria mais propenso/a a ansiedade ou depressão?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza.

23 - Você sabe o que é/já ouviu falar em **Regime de Informação**?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza.

24 - Conceitue o **Regime de Informação** com as suas palavras, sem se preocupar se está certo ou errado. Aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

25 - Você sabe o que são **Filtros de Bolha**?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

26 - Conceitue **Filtros de Bolha** com as suas palavras, sem se preocupar se está certo ou errado. Aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

27 - Você sabe o que são *Fake News*?

- Sim
- Não
- Não sei responder/não tenho certeza

28 - Conceitue *Fake News* com as suas palavras, sem se preocupar se está certo ou errado. Aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

29 - Você já recebeu uma *Fake News*?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza.

30 - Você já foi desinformado por uma *Fake News*?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza.

31 - Você sabe o que é uma *Deepfake*?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

32 - Conceitue *Deepfake* com as suas palavras, sem se preocupar se está certo ou errado. Aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

33 - Você acredita que as *Fake News* e *Deepfakes* representam um problema social?

É um problema insignificante.

É um problema pequeno.

É um problema moderado.

É um problema grave.

É um problema crítico.

34 - Você sabe o que são os negacionismos, histórico e científico?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

Outro:

35 - Você sabe o que são os negacionismos? Explique com as suas palavras e se possível, dê exemplos. Não se preocupe se está certo ou errado. Aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

36 - O que você pensa sobre a regulação das redes?

É um fator positivo.

É um fator negativo.

Tanto faz, não me preocupo com isso.

Não sei responder/não tenho certeza.

Outro:

37 - Você sabe/costuma ler o que são os **Termos de Uso** de sites, redes sociais, aplicativos, jogos e outros serviços on-line e para que servem?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

38 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, responda com as suas palavras (mesmo que você não tenha certeza), o que é um **Termo de Uso**?

Sua resposta

39 - Você estaria de acordo se o Termo de Uso de cada serviço disponível on-line tivesse validade legal semelhante ou superior do que a legislação de um determinado lugar?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

40 - Você acredita que a regulação da rede implica na restrição da liberdade de expressão?

Sim

Não

Talvez

Não sei responder/não tenho certeza

41 - Você acredita que o ambiente on-line é ideologicamente e politicamente neutro?

Sim.

Sim e assim deve permanecer.

Não.

Não, a rede é um lugar de disputa política.

Não sei responder/não tenho certeza.

Outro:

42 - Você conhece alguma lei relacionada à proteção dos direitos civis na Internet?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

43 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, qual ou quais leis você conhece sobre a proteção dos direitos civis na Internet (mesmo que você não tenha certeza) e qual a sua importância?

Sua resposta

44 - Você se sente vigiado/a na Internet?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

45 - Para você, o que é privacidade on-line? Não se preocupe se está certo ou errado, aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

46 - Você sabe o que é um *Cookie* de navegação? Sabe o que é um "*Cookie* de Terceiros"? Nota: A tradução do termo *Cookie* é: **Biscoito**.

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

47 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, responda com as suas palavras (mesmo que você não tenha certeza), **o que é um Cookie de Navegação e o que é um Cookie de Terceiros?** Escreva com as suas palavras sem se preocupar se está certo ou errado, aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

48 - Você já teve a impressão de ter surgido no seu computador ou telefone alguma oferta ou sugestão relacionada a um assunto específico que você tenha conversado supostamente *off-line*?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

49 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, responda com as suas palavras (mesmo que você não tenha certeza), **como** você imagina que isso possa ocorrer?

Talvez eu tenha pesquisado sobre o assunto on-line (*Cookies* de navegação). Talvez seja um resultado exibido pela coleta/captura de metadados e as suas interrelações.

Talvez seja o resultado do monitoramento e da vigilância das empresas de tecnologia.

Não sei responder/não tenho certeza.

Outro:

50 - Você sabe o que são tecnologias de escuta ativa?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

51 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, responda com as suas palavras (mesmo que você não tenha certeza), o que são tecnologias de escuta ativa? Não se preocupe se está certo ou errado, aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

52 - Você sabe o que é geolocalização?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

53 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, responda com as suas palavras (mesmo que você não tenha certeza), o que é geolocalização? Não se preocupe se está certo ou errado, aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

54 - Considerando que os *metadados* são "dados sobre dados", como autor, data de criação ou tamanho do arquivo, você sabe **como** um *metadado* pode se tornar conteúdo de interesse para terceiros (Pessoas ou entidades que não são parte diretamente envolvidas)?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

55 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, responda com as suas palavras (mesmo que você não tenha certeza), você sabe **como** um *metadado* pode se tornar conteúdo de interesse para terceiros (Pessoas ou entidades que não são parte diretamente envolvidas)? Explique com as suas palavras. Não se preocupe se está certo ou errado, aqui vale o que você pensa sobre.

Sua resposta

56 - Você já percebeu algum risco on-line?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

57 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, responda com as suas palavras (mesmo que você não tenha certeza), qual risco on-line você já percebeu?

Sua resposta

58 - Você acredita que as inteligências artificiais podem representar um risco para o direito à informação dos/as usuários/as e para integridade do conteúdo disponível na rede?

1 - Discordo totalmente. As IAs não representam risco significativo.

2 - Discordo parcialmente. Os riscos são baixos e pouco relevantes no cenário atual.

3 - Neutro. Essas hipóteses são preocupantes, mas não há consenso sobre a sua gravidade.

4 - Concordo parcialmente. Acredito que representam riscos importantes e que merecem atenção.

5 - Concordo totalmente. Considero que os riscos são altos e exigem respostas urgentes da sociedade.

59 - Você reconhece se determinado conteúdo foi produzido para a Internet por um/uma **usuário/a real**, por um **chatbot** ou um **agente de inteligência artificial**?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

60 - Se você respondeu "Sim" ou "Não tenho certeza" para a questão anterior, responda com as suas palavras (mesmo que você não tenha certeza), **como** você reconhece se determinado conteúdo foi produzido para a Internet por um usuário real, por um chatbot ou um agente de inteligência artificial?

Sua resposta

61 - Você estudou algum dos tópicos presentes nesse questionário durante alguma disciplina (Unidade Curricular) do seu curso?

Sim

Não

Não sei responder/não tenho certeza

62 - Você acredita que esse tema de pesquisa tem valor formativo para o seu curso?

1 - Baixo. O conteúdo não é significativo para a minha formação.

2 - Médio. O conteúdo é interessante. Talvez pudesse ser abordado no curso.

3 - Alto. O conteúdo é importante para a minha formação.

63 - Você gostaria de acrescentar alguma consideração, preocupação ou ponto de vista sobre o tema que não tenha sido abordado nas perguntas anteriores? Sinta-se à vontade para expressar suas opiniões e reflexões adicionais.

Sua resposta

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Questionário anônimo de avaliação do Produto Educacional. Sequência didática sobre: A desinformação e os seus aspectos sociotécnicos.

1 - Os objetivos da aula ficaram claros para você desde o início?

Sim

Não

Outro:

2 - Os conteúdos foram apresentados de maneira organizada e lógica?

Sim

Não

Outro:

3 - Os exemplos utilizados facilitaram a compreensão do tema?

Sim

Não

Outro:

4 - Houve espaço para tirar dúvidas e participar das discussões?

Sim

Não

Outro:

5 - Os objetivos da aula ficaram claros para você desde o início?

Sim

Não

Outro:

6 - De modo geral, como você avalia essa forma de organizar e desenvolver as aulas (A sua avaliação sobre a aula)?

Muito Ruim

Ruim

Regular

Boa

Muito Boa