CAPÍTULO 18

# USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: A QUEM QUEREMOS ENGANAR?

THE USE OF TECHNOLOGY IN EDUCATION: WHO ARE WE TRYING TO FOOL?

USO DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN: ¿A QUIÉN QUEREMOS ENGAÑAR?

**Demerval Guilarducci Bruzzi**
Faculdade CCI | Brasília, Distrito Federal
ORCID: 0000-0002-4038-1042
**Kleybe de Sousa Brum**
Faculdade CCI | Brasília, Distrito Federal
ORCID: 0009-0001-0742-6253
**Rafaella Araújo Rocha**
Faculdade CCI | Brasília, Distrito Federal
ORCID: 0009-0007-1712-4682
**Lucas Clementino de Ceia**
Faculdade CCI | Brasília, Distrito Federal
ORCID: 0009-0007-1712-4682
**Ítalo César Sousa Duarte**
Faculdade CCI | Brasília, Distrito Federal
ORCID: 0000-0003-2374-2712
**Mariana da Silva Pereira Reis**
Faculdade CCI | Brasília, Distrito Federal
ORCID: 0009-0006-8618-6599
**Valmira Soares**
Faculdade CCI | Brasília, Distrito Federal
ORCID: 0009-0008-0318-7284
**Alexandre Domanico da Cunha**
Faculdade CCI | Brasília, Distrito Federal
ORCID: 0009-0002-5526-7258

978-65-84528-66-6

10.53524/lit.edt.978-65-84528-66-6/18

Submissão 03/11/26
Publicação 07/11/26
Como citar BRUZZI, D. G. et al. Uso da tecnologia na educação: a quem queremos enganar? *In*: FONTES, F. L. L. (Org). **Tópicos relevantes em Ciências da Saúde**. Teresina: Literacia Científica Editora & Cursos, 2026, p. 156-162.

**RESUMO**

**OBJETIVO:** Refletir criticamente sobre a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e da inteligência artificial (IA) nos processos educacionais, discutindo seus limites, potencialidades e condições pedagógicas de utilização. **MATERIAIS E MÉTODOS:** Ensaio teórico-reflexivo, de natureza narrativa, elaborado a partir das experiências profissionais relatadas pelo autor na gestão pública educacional e da discussão de referências e documentos mencionados na obra de origem. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** A análise organiza-se em quatro eixos: tecnologia como meio pedagógico; distância entre inovação tecnológica e mudança metodológica; formação docente e infraestrutura; e desafios contemporâneos relacionados à IA, à atenção e à autonomia discente. Evidencia-se que a disponibilização de equipamentos, plataformas ou sistemas de IA não produz, isoladamente, inovação educacional. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A tecnologia pode ampliar o acesso, a personalização e a interação, desde que subordinada a objetivos de aprendizagem, mediação docente, pensamento crítico, inclusão e responsabilidade ética.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia educacional. Tecnologia da informação. Educação. Formação de professores. Inteligência artificial.

**ABSTRACT**

**OBJECTIVE:** To critically reflect on the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) and artificial intelligence (AI) into educational processes, discussing their limits, potentialities and pedagogical conditions of use. **METHODS:** A narrative theoretical-reflective essay based on the author's professional experiences in public educational management and on references and documents discussed in the original work. **RESULTS AND DISCUSSION:** The analysis is organized around four themes: technology as a pedagogical means; the gap between technological innovation and methodological change; teacher education and infrastructure; and contemporary challenges related to AI, attention and student autonomy. The availability of devices, platforms or AI systems does not, by itself, produce educational innovation. **FINAL CONSIDERATIONS:** Technology can broaden access, personalization and interaction when guided by learning objectives, teacher mediation, critical thinking, inclusion and ethical responsibility.

**KEYWORDS:** Educational technology. Information technology. Education. Teacher education. Artificial intelligence.

**RESUMEN**

**OBJETIVO:** Reflexionar críticamente sobre la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de la inteligencia artificial (IA) en los procesos educativos, considerando sus límites, potencialidades y condiciones pedagógicas de uso. **MÉTODOS:** Ensayo teórico-reflexivo, de carácter narrativo, elaborado a partir de las experiencias profesionales del autor en la gestión pública educativa y de las referencias y documentos discutidos en la obra original. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN:** El análisis se organiza en cuatro ejes: la tecnología como medio pedagógico; la distancia entre innovación tecnológica y cambio metodológico; la formación docente y la infraestructura; y los desafíos actuales relacionados con la IA, la atención y la autonomía del estudiante. La disponibilidad de equipos, plataformas o sistemas de IA no produce, por sí sola, innovación educativa. **CONSIDERACIONES FINALES:** La tecnología puede ampliar el acceso, la personalización y la interacción cuando está orientada por objetivos de aprendizaje, mediación docente, pensamiento crítico, inclusión y responsabilidad ética.

**PALABRAS CLAVE:** Tecnología educacional. Tecnología de la información. Educación. Formación de docentes. Inteligencia artificial.

## 1. INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na educação costuma ser apresentada como sinônimo de modernização. Computadores, projetores, ambientes virtuais, dispositivos móveis e, mais recentemente, ferramentas de inteligência artificial (IA) passaram a ocupar o debate sobre o futuro da escola. Entretanto, a simples incorporação desses recursos não assegura mudanças na aprendizagem (ALMEIDA, 2000; BIELSCHOWSKY, 2009; SANTAELLA, 2010). Uma sala de aula pode utilizar equipamentos sofisticados e continuar reproduzindo práticas centradas na exposição, na transmissão de informações e na avaliação da memorização.

A questão que orienta esta reflexão é, portanto, menos tecnológica do que pedagógica: o que efetivamente muda quando uma nova ferramenta chega à escola? A inquietação decorre da experiência profissional do autor na gestão pública educacional, especialmente no acompanhamento de iniciativas de produção de conteúdos, formação de professores e disseminação de tecnologias. Essa trajetória revelou uma distância recorrente entre a aquisição de equipamentos, a elaboração de políticas e sua apropriação cotidiana pelas instituições de ensino.

A expansão da internet e dos dispositivos conectados alterou as formas de acesso à informação, de comunicação e de participação social. O professor deixou de ser a única fonte de informação disponível ao estudante, mas permanece responsável por organizar situações de aprendizagem, orientar a investigação, contextualizar conteúdos e apoiar a construção crítica do conhecimento. Nesse cenário, a mudança de suporte não pode ser confundida com mudança de método (CASTELLS, 2016; FREIRE, 2011).

A chegada da IA generativa torna essa discussão ainda mais urgente. Sistemas capazes de produzir textos, responder perguntas, resumir conteúdos e apoiar tarefas escolares já fazem parte do cotidiano de estudantes e educadores. Ignorar esse uso ou restringi-lo a uma proibição genérica não resolve o problema pedagógico. É necessário discutir autoria, confiabilidade, privacidade, avaliação, desigualdade de acesso e responsabilidade pelo conhecimento produzido.

A discussão também pode ser enriquecida por perspectivas psicológicas que compreendem a educação como processo atravessado pela subjetividade, pelos vínculos e pelas condições de aprendizagem. Na abordagem psicanalítica, as relações entre professor, estudante e conhecimento não se reduzem à transmissão de conteúdos, pois envolvem dimensões simbólicas, imaginárias e relacionais (KUPFER, 1999; KUPFER; PETRILLI, 2016). As contribuições de Lacan (1966) e Miller (2011), tomadas como referências para a compreensão do sujeito e da linguagem, ajudam a situar a importância de não tratar a experiência educativa como operação exclusivamente técnica. No debate sobre tecnologias, Lemos (2020) aproxima subjetividade, educação e cultura digital, oferecendo um eixo para problematizar os efeitos da mediação tecnológica nas relações de ensino.

Outras abordagens psicológicas permitem examinar os processos de autorregulação, enfrentamento e construção da aprendizagem. A tradição cognitivo-comportamental oferece conceitos úteis para pensar a relação entre pensamentos, emoções e comportamentos no contexto educacional (BECK, 1997), enquanto estudos sobre autorregulação destacam o papel ativo do estudante no planejamento, monitoramento e avaliação de sua própria aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002; FERNANDES; COSTA, 2021). Estratégias de enfrentamento e manejo do estresse também podem ser consideradas na organização de ambientes de aprendizagem (MEICHENBAUM, 1985). Já a perspectiva gestáltica enfatiza a experiência, a awareness e a relação entre indivíduo e ambiente, aspectos relevantes para refletir sobre presença e interação em contextos presenciais e on-line (NARANJO, 1991; PERLS; HEFFERLINE; GOODMAN, 1997; RIBEIRO, 2016). Essas referências são mobilizadas como lentes complementares, sem pretensão de esgotar suas diferenças teóricas.

Embora existam experiências promissoras, a adoção de tecnologias permanece condicionada por desigualdades de infraestrutura, formação docente e condições institucionais (GATTI, 2009; TROCMÉ-FABRE, 2010). Também persistem lacunas entre as diretrizes educacionais e a realidade das escolas, especialmente quando projetos são implementados sem continuidade, participação local ou avaliação de seus efeitos. Diante desse quadro, o objetivo deste capítulo é refletir criticamente sobre o uso das TICs e da IA na educação, enfatizando que a tecnologia deve funcionar como meio para a aprendizagem, e não como finalidade em si mesma.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um ensaio teórico-reflexivo, de natureza narrativa e abordagem qualitativa. O texto foi elaborado a partir da experiência profissional relatada pelo autor em atividades de gestão pública educacional, formação de professores e acompanhamento de iniciativas de integração das tecnologias às escolas brasileiras, articulada à discussão de referências bibliográficas e documentos mencionados na obra de origem.

Não se caracteriza como pesquisa empírica com coleta de dados junto a participantes, nem como revisão sistemática ou integrativa da literatura. O percurso consiste na organização crítica de temas recorrentes na trajetória descrita: concepção de tecnologia como meio; relação entre conteúdo, forma e método; formação docente; políticas públicas e infraestrutura; transdisciplinaridade; e desafios associados à IA. Por não envolver coleta de dados primários nem participantes de pesquisa, não se aplica a apresentação de número de aprovação em Comitê de Ética.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 Tecnologia como meio, não como finalidade

A ideia central que atravessa a reflexão é que a tecnologia deve ser compreendida como instrumento a serviço dos processos de ensino e aprendizagem. Computadores, projetores, plataformas e aplicativos não possuem, isoladamente, capacidade de transformar a educação. Seu valor depende dos objetivos pedagógicos, das estratégias adotadas, da adequação ao contexto e da participação ativa de professores e estudantes.

Quando a escola recebe equipamentos, mas não reorganiza suas práticas, a inovação permanece superficial. Um projetor utilizado apenas para exibir os mesmos conteúdos de uma aula expositiva altera o suporte, mas não necessariamente a relação com o conhecimento. Da mesma forma, disponibilizar um ambiente virtual sem planejamento, acompanhamento e interação pode apenas transferir para a tela atividades que já eram realizadas de maneira pouco participativa.

Essa distinção exige separar meio, método e conteúdo. O meio corresponde ao recurso utilizado; o método diz respeito à organização intencional do processo de ensino; e o conteúdo representa o conhecimento a ser trabalhado. Confundir essas dimensões favorece a crença de que a presença de uma ferramenta atualizada equivale a uma prática pedagógica inovadora. A tecnologia pode potencializar um método consistente, mas também pode tornar mais visível a ausência de intencionalidade pedagógica.

A reflexão aproxima-se da compreensão de Freire (2011) de que a prática educativa deve promover curiosidade crítica, sem divinizar ou demonizar a tecnologia. O desafio não é aderir automaticamente a cada novidade, tampouco rejeitá-la por princípio, mas avaliar suas contribuições e consequências. O recurso deve ampliar as possibilidades de investigação, diálogo, criação e resolução de problemas, preservando a dimensão humana da educação.

### 3.2 A escola, as novas gerações e a transformação dos métodos

A circulação de informações em rede modificou a relação dos estudantes com o conhecimento. A escola já não detém o monopólio da informação, e o professor não pode apoiar sua atuação exclusivamente na transmissão de conteúdos. Isso não significa perda de relevância docente. Ao contrário, amplia a importância de orientar a busca, selecionar fontes, contextualizar dados, problematizar respostas e desenvolver critérios para distinguir informação confiável de conteúdo equivocado ou descontextualizado.

A experiência de aprendizagem contemporânea envolve diferentes linguagens, ritmos e possibilidades de interação. Recursos digitais podem favorecer atividades colaborativas, simulações, pesquisas e percursos individualizados. Um estudante pode explorar determinado conteúdo em seu ritmo e, ao mesmo tempo, participar de uma construção coletiva. Essa combinação, contudo, exige planejamento: individualização não deve significar isolamento, assim como interação digital não garante diálogo significativo.

O uso de tecnologias também demanda rever a avaliação. Se a atividade solicita apenas reprodução de informações facilmente encontradas ou produzidas por sistemas automatizados, sua capacidade de revelar aprendizagem torna-se limitada. Problematizações, projetos, análise de situações, argumentação oral e escrita, resolução de problemas contextualizados e reflexão sobre o processo podem oferecer evidências mais consistentes do desenvolvimento do estudante.

### 3.3 Formação docente, gestão e condições de implementação

A formação dos professores constitui uma condição decisiva para a integração das TICs. Não basta ensinar a operar equipamentos ou plataformas. É necessário desenvolver competências para selecionar recursos, desenhar atividades, avaliar resultados, mediar interações e reconhecer limites técnicos, pedagógicos e éticos. A formação precisa ser contínua, vinculada aos problemas reais da escola e acompanhada de tempo institucional para experimentação, troca de experiências e reflexão sobre a prática.

A lógica de replicar modelos prontos em diferentes redes e territórios tende a desconsiderar as condições locais. Projetos concebidos sem diálogo com professores, gestores e comunidades podem não corresponder às necessidades dos estudantes, à infraestrutura disponível ou às possibilidades de manutenção. A adoção de soluções externas exige análise de pertinência, sustentabilidade, acessibilidade e autonomia institucional. Inovação não deve ser confundida com a compra de produtos ou com a reprodução de metodologias padronizadas.

A gestão educacional precisa articular planejamento, infraestrutura, conectividade, suporte técnico, formação e avaliação. Equipamentos sem manutenção, redes instáveis, ausência de suporte e falta de tempo para planejamento comprometem a continuidade das ações. Da mesma forma, políticas públicas descontínuas podem produzir distribuição de recursos sem incorporação efetiva ao projeto pedagógico. A implementação deve prever acompanhamento e revisão, e não se encerrar na entrega do equipamento.

A experiência relatada na obra de origem também chama atenção para a necessidade de colaboração entre instituições públicas, universidades, organizações e empresas. Parcerias podem contribuir com conhecimento e recursos, desde que preservem o interesse público, a transparência e a autonomia pedagógica das escolas. A escolha de tecnologias deve considerar custos de longo prazo, proteção de dados, interoperabilidade e capacidade de continuidade, evitando dependência excessiva de fornecedores.

### 3.4 Transdisciplinaridade e aprendizagem contextualizada

A aprendizagem não se limita à soma de conteúdos isolados. Problemas concretos frequentemente exigem articulação de conhecimentos, linguagens e experiências. Nesse sentido, a transdisciplinaridade oferece uma perspectiva para aproximar o currículo de situações complexas e estimular a participação dos estudantes na construção de respostas. As tecnologias podem apoiar essa articulação ao facilitar pesquisa, comunicação, produção colaborativa e acesso a diferentes fontes.

A adoção de uma perspectiva transdisciplinar não significa abandonar os conhecimentos específicos das disciplinas. Significa criar relações entre eles e reconhecer que o processo de aprender envolve dimensões individuais e coletivas, experiências anteriores e novas perguntas. A proposta deve respeitar contextos locais e evitar receitas universais. Como destaca a reflexão inspirada em Trocmé-Fabre (2010), a formação precisa oferecer instrumentos de análise e adaptação, em vez de apenas modelos prontos para reprodução.

### 3.5 Inteligência artificial: oportunidade, limites e responsabilidade

A IA generativa introduziu uma mudança importante no cenário educacional porque não depende de laboratórios ou equipamentos instalados na escola para chegar ao estudante. Por meio de dispositivos conectados, pode apoiar a explicação de conteúdos, a elaboração de exemplos, a tradução, a adaptação de materiais e a simulação de situações. Para o professor, pode auxiliar no planejamento, na criação de atividades e na organização de devolutivas, desde que o resultado seja revisado e contextualizado.

Essas possibilidades não eliminam a necessidade de mediação humana. Sistemas de IA podem produzir respostas plausíveis, porém incorretas, incompletas ou enviesadas. Também podem reproduzir desigualdades, expor dados pessoais e dificultar a identificação de autoria. Por isso, estudantes e professores precisam aprender a formular perguntas, verificar informações, comparar fontes, reconhecer incertezas e declarar quando e como utilizaram ferramentas automatizadas.

A utilização da IA exige critérios institucionais claros. As escolas e instituições de ensino superior devem definir orientações sobre atividades em que seu uso é permitido, formas de citação ou declaração, proteção de dados, avaliação da aprendizagem e situações em que a produção deve ser realizada sem assistência automatizada. Essas regras precisam ser construídas com participação da comunidade acadêmica e revistas à medida que as ferramentas e os contextos mudam.

Há ainda o risco de substituir o esforço intelectual por respostas prontas. Se o estudante delega à ferramenta a formulação do problema, a seleção de argumentos e a elaboração da resposta, pode concluir uma tarefa sem desenvolver as competências que ela deveria mobilizar. Em sentido oposto, quando a IA é utilizada para comparar explicações, testar hipóteses, receber feedback e aprofundar dúvidas, pode favorecer a aprendizagem. A diferença está na finalidade pedagógica e na qualidade da mediação.

### 3.6 Atenção, uso excessivo e dimensão humana

A reflexão sobre tecnologia na educação também precisa considerar os efeitos do uso intenso de plataformas digitais e redes sociais sobre a atenção, o tempo e as relações. Ambientes desenhados para prolongar a permanência do usuário podem estimular consumo contínuo de conteúdos e alternância frequente de estímulos. No contexto escolar, isso reforça a importância de desenvolver autorregulação, educação midiática e hábitos de uso equilibrado, sem reduzir o debate a explicações simplistas ou a diagnósticos generalizados.

A escola deve ajudar o estudante a compreender como os ambientes digitais organizam a circulação de informações e disputam sua atenção. Isso envolve discutir algoritmos, publicidade, privacidade, desinformação, cyberbullying e bem-estar digital. A educação tecnológica não se resume a ensinar a utilizar ferramentas; inclui compreender seus mecanismos, interesses e consequências sociais.

A dimensão humana permanece central. A escuta, o vínculo, o reconhecimento das diferenças, a capacidade de acolher dúvidas e a construção coletiva de sentido não podem ser substituídos por automatização. A tecnologia pode liberar tempo de tarefas repetitivas e ampliar formas de acesso, mas esse ganho só terá valor educacional se for convertido em mais acompanhamento, diálogo e atenção às necessidades dos estudantes.

### 3.7 Síntese crítica

A discussão permite identificar uma tensão persistente: a velocidade de chegada das tecnologias costuma superar a capacidade institucional de planejar sua utilização. Essa distância foi observada na trajetória das TICs e reaparece com a IA. O desafio não é apenas acompanhar a inovação, mas decidir por que, para quem, em quais condições e com quais salvaguardas cada recurso será utilizado.

A transformação educacional depende da articulação entre intencionalidade pedagógica, formação docente, infraestrutura, gestão democrática, avaliação e compromisso com a inclusão. Sem esses elementos, a tecnologia corre o risco de funcionar como aparência de modernização. Com eles, pode ampliar oportunidades de aprendizagem e apoiar práticas mais participativas, contextualizadas e acessíveis.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada sustenta que a tecnologia deve permanecer subordinada às finalidades educativas. A incorporação de equipamentos, plataformas e sistemas de IA não representa, por si só, inovação. A mudança depende da

capacidade de integrar os recursos a métodos coerentes, conteúdos relevantes e experiências de aprendizagem que promovam autonomia, colaboração e pensamento crítico.

A formação docente precisa ultrapassar o treinamento operacional e contemplar planejamento, mediação, avaliação, ética, proteção de dados e análise crítica das ferramentas. Políticas públicas e iniciativas institucionais devem assegurar infraestrutura, conectividade, suporte e continuidade, respeitando as condições concretas de cada comunidade escolar.

A IA amplia possibilidades de personalização, acessibilidade, simulação e apoio ao trabalho pedagógico, mas também exige transparência, verificação de informações, critérios de autoria e proteção dos estudantes. Seu uso responsável requer participação ativa do professor e regras institucionais claras. A ferramenta pode apoiar o processo, mas não substitui a responsabilidade de ensinar, aprender e construir conhecimento.

Em resposta ao objetivo proposto, conclui-se que a pergunta central não é se a escola deve ou não utilizar tecnologia, mas como fazê-lo de modo intencional, crítico, inclusivo e sustentável. A provocação do título permanece atual: enganar-se é acreditar que a presença de tecnologia equivale à transformação da educação. O compromisso deve ser com a aprendizagem e com as pessoas, utilizando a tecnologia como meio e não como fim.

## REFERÊNCIAS

KUPFER, Maria Cristina. *O ensino em questão: uma perspectiva psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 1999.
KUPFER, Maria Cristina; PETRILLI, Aline. O professor e a função do educador: entre o simbólico e o imaginário. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 21, n. 2, p. 107-115, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/y7DFF57HtN6SNNzWqYFhJfB. Acesso em: 22 abr. 2025.
LACAN, Jacques. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.
LEMOS, André. Subjetividade, tecnologias e educação: uma leitura psicanalítica. *Cadernos de Psicanálise e Educação*, v. 3, n. 1, p. 21-38, 2020.
MILLER, Jacques-Alain. *A orientação lacaniana: o ser e o um*. Aula proferida no curso do Departamento de Psicanálise da Universidade de Paris VIII, 2011.
BECK, Judith S. *Terapia cognitiva: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
FERNANDES, G. H.; COSTA, P. R. Tecnologias digitais e autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria cognitivo-comportamental. *Revista Psicologia e Educação*, v. 27, n. 1, p. 45-61, 2021.
MEICHENBAUM, Donald. *Stress inoculation training*. Pergamon Press, 1985.
ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.
ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. O computador na escola: contextualizando a formação de professores – praticar a teoria, refletir a prática. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação).
BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o Programa ProInfo Integrado. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 5, 2009.
CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
GATTI, Bernadete Angelina (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
TROCMÉ-FABRE, Hélène. Reinventar o ofício de aprender. São Paulo: Triom, 2010.
NARANJO, Claudio. *Educação e o significado da vida*. São Paulo: Summus, 1991.
PERLS, F.; HEFFERLINE, R.; GOODMAN, P. *Gestalt-terapia: excitação e crescimento da personalidade humana*. São Paulo: Summus, 1997.
RIBEIRO, Maria Aparecida. A presença no ensino on-line: reflexões gestálticas sobre o campo virtual. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 22, n. 2, p. 219-228, 2016.
SANTAELLA, Lucia. *Cibercultura: o que é para o que serve*. São Paulo: Paulus, 2010.