

Currículo em disputa

Docência, autoria e racionalidade neoliberal diante da inteligência artificial generativa

Curriculum in dispute

Teaching, authorship, and neoliberal rationality in the face of generative artificial intelligence

DaniLO Araujo de oliveira*

José Ariosvaldo dos santos silva**

► DOI: <https://doi.org/10.14295/principios.2675-6609.2026.174.004>



Depositphotos

"A inteligência artificial generativa constitui um subcampo da IA voltado à criação autônoma de conteúdos, como textos, imagens e sons, a partir de padrões aprendidos em grandes bases de dados"

RESUMO

O artigo analisa a forma pela qual a inteligência artificial generativa (IAGen) vem sendo incorporada à produção curricular e suas implicações para a autoria, o planejamento pedagógico e as condições de trabalho docente em meio à racionalidade neoliberal. Com base nas teorias pós-críticas de currículo, que o concebem como artefato cultural, histórico e político, discute-se a docência como prática intelectual indissociável da produção curricular. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, por meio de entrevistas estruturadas com dez professores e professoras do ensino fundamental e médio, e analisadas sob dois aspectos: a utilidade da IA para os docentes e as precauções recomendadas por eles quanto a essa tecnologia. Os resultados evidenciam que a IAGen é utilizada sobretudo para elaboração de questões, resumos e planejamento, articulando-se à lógica da otimização do tempo, mas também levantam preocupações sobre dependência tecnológica, perda da autoria docente e reforço de tendências neoliberais. Conclui-se pela necessidade de usos críticos e problematizados da IA, que reafirmem a docência como prática criadora e ética.

Palavras-chave: Currículo. Docência. Inteligência artificial generativa.

ABSTRACT

The article analyzes how generative artificial intelligence (GenAI) has been incorporated into curriculum production and examines its implications for authorship, pedagogical planning, and teachers' working conditions within a neoliberal rationality. Drawing on post-critical curriculum theories, which conceive the curriculum as a cultural, historical, and political artifact, the study discusses teaching as an intellectual practice inseparable from curriculum production. The research adopted a qualitative approach, using structured interviews with ten elementary and high school teachers, analyzed along two dimensions: the perceived usefulness of AI for teaching work and the precautions recommended by teachers regarding this technology. The findings indicate that GenAI is mainly used for developing questions, summaries, and lesson planning, aligning with the logic of time optimization. However, they also reveal concerns about technological dependency, the erosion of teacher authorship, and the reinforcement of neoliberal tendencies. The study concludes by emphasizing the need for critical and problematized uses of AI that reaffirm teaching as a creative and ethical practice.

Keywords: Curriculum. Teaching. Generative artificial intelligence.

1. INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA)¹ está presente nas mais diversas atividades do dia a dia, seja no reconhecimento facial em aparelhos celulares, seja nos assistentes virtuais (Siri, Alexa, Google Assistant), bem como nos sistemas de recomendação em redes sociais e plataformas de *streaming*. Podemos, assim, dizer que tem se acentuado a percepção de que vivemos “a emergência de uma sociedade conectada. O dia a dia da sociedade, organizações e governos depende cada vez mais das tecnologias de informação e comunicação (TICs), e sobretudo da internet” (Bittencourt; Albino, 2017, p. 205).

A aplicação das IAs não se encontra restrita a aparelhos eletrônicos domésticos e pessoais. Estende-se às áreas cruciais de serviços urbanos e sociais, dentre as quais se podem destacar bancos digitais para a detecção de fraudes, aplicativos de transporte e compras *online*, segurança pública e serviços de saúde nos quais exames de imagem podem ser realizados com auxílio de IA. Considerando o espraiamento do uso de IA no dia a dia, ela passa a ser cada vez mais comum, passando de ferramenta opcional para mediadora constante de experiências cotidianas. Nesse contexto, as IAs têm se materializado em tecnologias que desafiam os limites da cognição humana, tendo a substituição da ação humana por uma autonomia artificial gerado tanto entusiasmo quanto temor (Silva, 2024).

A racionalidade mediada por IA expande-se de tal forma que atinge os campos educacional e curricular. Pode-se citar a inteligência artificial generativa (IAGen), representada pelo ChatGPT, que tem sido mobilizado para elaboração de atividades, resumos e avaliações, como iremos abordar neste artigo, além de ser utilizado em plataformas educacionais que personalizam trajetórias de aprendizagem. Portanto, “o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que incorporem a tecnologia de IA é também explorado em ligação com o desenho curricular” (Correia; Hickey; Xu, 2024, p. 19). Isso quer dizer que o modo como os currículos escolares têm sido produzidos na contemporaneidade passa pelo funcionamento das IAGens. Percebe-se, dessa forma, que os “avanços da IAGen desafiam e reconfiguram as práticas autorais e educacionais de nosso tempo” (Pimentel; Carvalho, 2024, p. 212), reconhecendo-se que essa forte ênfase no desenvolvimento de “habilidades e competências é uma tendência geral do ensino plataformizado, que frequentemente utiliza algoritmos para direcionar o processo de aprendizagem de forma individualizada” (Kirchof; Santos Junior; Russini, 2024, p. 1387).

Partimos do pressuposto de que a mediação da IA no ensino é efeito de relações saber-poder específicas, pois reconfigura o fazer docente, os modos de aprender e os próprios sentidos de currículo, exigindo análise crítica sobre suas implicações. Nesse sentido, defendemos aqui a necessidade de refletir acerca das importantes questões que emergem, uma vez que “o viés algorítmico se refere à tendência de um algoritmo de IA produzir resultados tendenciosos ou discriminatórios para certos grupos de pessoas” (Correia; Hickey; Xu, 2024, p. 38). Reconhecendo e ressaltando que “a educação é a base fundamental do processo de desenvolvimento do ser humano” (Bittencourt; Albino, 2017, p. 205) e que “educar também significa favorecer o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões” (Bruno; Nas;

¹ A IA é um campo amplo de técnicas computacionais que simulam processos de raciocínio, aprendizado e tomada de decisão. Já a inteligência artificial generativa (IAGen) constitui um subcampo da IA voltado à criação autônoma de conteúdos, como textos, imagens e sons, a partir de padrões aprendidos em grandes bases de dados.

Liao, 2024, p. 133) é que sustentamos nossas indagações acerca das inserções das IAGens na produção curricular.

No campo educacional contemporâneo, uma série de documentos institucionais têm atuado como vetores de legislação normativa e epistemológica sobre os usos da inteligência artificial, especialmente da inteligência artificial generativa, ampliando a interlocução entre políticas públicas, debates éticos, impactos curriculares e práticas pedagógicas. Entre esses documentos, destaca-se o *Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa*, da Unesco (2024), que problematiza a integração de sistemas generativos nos processos formativos e investigativos, suscitando questões éticas sobre autoria, responsabilização e transparência.

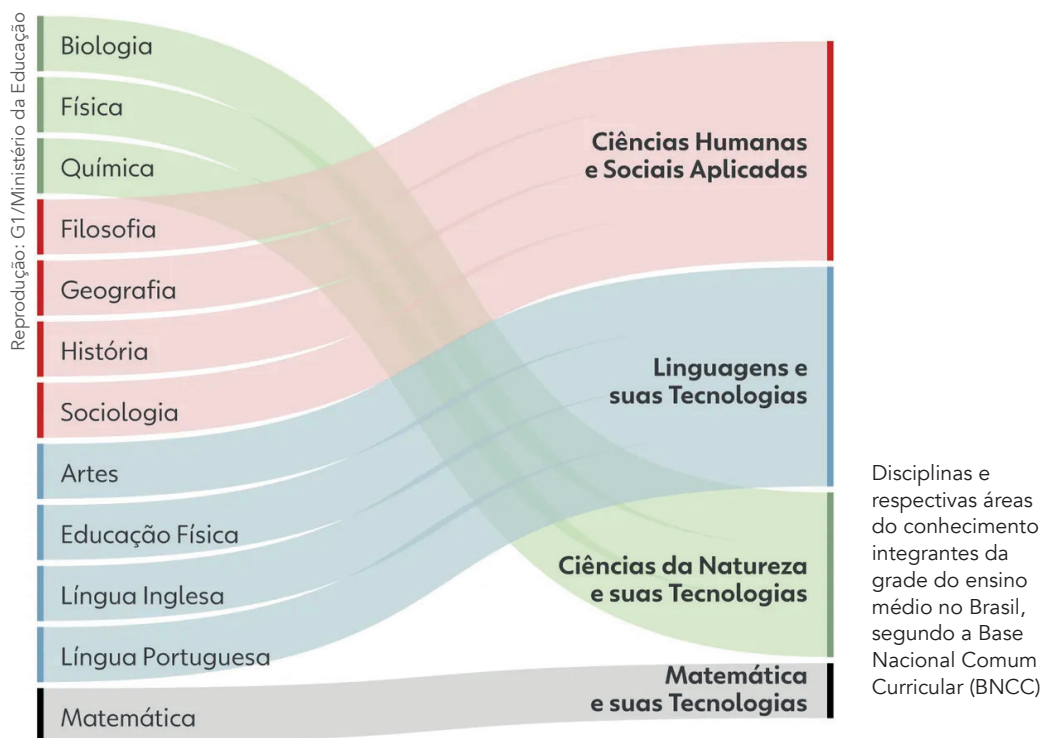
Concomitantemente, duas notas técnicas do Cieb (2024a; 2004b) — *Inteligência artificial na educação básica: novas aplicações e tendências para o futuro* e *Inteligência artificial generativa: usos na gestão das secretarias estaduais de educação* — oferecem análises sobre a operacionalização da IAGen em sistemas educacionais brasileiros, desafiando as práticas pedagógicas tradicionais e apontando tensões emergentes na criação dos currículos e na formação docente. Esses textos mostram que a discussão sobre IA na educação tem dimensão interdisciplinar, que tensiona categorias como agência, normatividade e saber curricular e demanda mediações éticas e políticas, ultrapassando o plano técnico e envolvendo a complexidade do agir educativo em contextos neoliberais.

Assim, o presente estudo se organiza em torno da seguinte questão de pesquisa: *Como as percepções docentes acerca da utilização da inteligência artificial generativa na produção curricular operam como dispositivos que reconfiguram a autoria docente, o planejamento pedagógico e as dinâmicas de precarização do trabalho no interior de uma racionalidade neoliberal?* Tal problematização ancora-se em um recorte empírico delimitado, constituído por entrevistas estruturadas com 10 docentes de escolas públicas da educação básica (4 atuantes nos anos finais do ensino fundamental e 6, no ensino médio), cujas experiências e enunciações são tomadas não como representações transparentes da prática, mas como efeitos discursivos situados, permitindo explicitar as condições históricas, institucionais e políticas que atravessam a docência e a produção curricular em tempos de algoritmização.

2. CURRÍCULO E DOCÊNCIA COMO REFERENCIAIS TEÓRICOS

Currículo e formação docente constituem dimensões indissociáveis, tendo em vista que “não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação” (Moreira, 2001, p. 2). Considerando o professor e a professora como centrais na produção curricular, a formação desses profissionais e intelectuais é de extrema relevância, pois um dos saberes a que eles recorrem para a produção curricular é o saber advindo dessa formação. Além disso, estamos aqui partindo do pressuposto de que currículo é artefato, interessando-nos, portanto, investigar como esse artefato é produzido e como cada professor ou professora vai fabricando currículos em meio a relações de poder variadas. O currículo pode ser concebido como um artefato cultural — tecido como manufatura que se faz com fios, rasgos e remendos de saberes — e, ao mesmo tempo, como objeto-instalação artística, uma materialidade simbólica em constante deslocamento, atravessada por gestos, marcas e intervenções.

Pires e Cardoso (2020) ressaltam que o currículo é uma construção histórica feita em meio a disputas políticas por distintos projetos de educação e nação, de modo que a seleção e a organização dos conhecimentos considerados relevantes estão em sintonia com prin-



cípios e valores estabelecidos nas relações de saber-poder, visando à produção de subjetividades desejadas. Nesse sentido, tomando o currículo como uma construção social e política e como um território em disputa, compreendemos que ele “não está dado e não é constituído de forma ingênua e neutra” (Pires; Cardoso, 2020, p. 74). Ao pensar no aspecto histórico da produção curricular, podemos observar como distintas culturas, em momentos variados da história, fazem emergir modos específicos de confecção de currículos. Nesse sentido, dado o espraiamento da IAGen na cultura e a forma como ela tem incidido na produção curricular (Carvalho, 2025; Duci; Lastória; Carvalho, 2024), interessa-nos, na investigação aqui feita, fazer uma conexão entre essa tecnologia digital e o campo curricular.

Discutir a IAGen nos campos educacional e curricular requer problematizar os impactos de sua funcionalidade, uma vez que essa tecnologia, por exemplo, modifica substancialmente os saberes postos sobre como produzir currículo. Moreira (2001) afirma que o professor ou professora precisa reconhecer a parcialidade dos discursos, questionar diferentes pontos de vista e desafiar verdades tidas como universais e, ao mesmo tempo, deve se abrir ao diálogo para colaborar em um projeto maior de construção da solidariedade e de uma sociedade democrática. Assim, este trabalho pretende problematizar o modo como a IAGen tem sido incorporada ao currículo e, mais especificamente, a utilidade atribuída a ela pelos professores e professoras.

Compreendendo que a definição curricular se encontra intrinsecamente ligada a disputas de poder e de projetos de sociedade, buscando um dos lados formar mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, é “por meio dessas tecnologias que o projeto neoliberal de educação se estabelece em meio às disputas de poder, produzindo sujeitos dóceis, fáceis de serem capturados, empreendedores de si, homogêneos para o bom funcionamento dessa engrenagem” (Pires; Cardoso, 2020, p. 83). Na investigação aqui feita,

O currículo é uma construção histórica feita em meio a disputas políticas por distintos projetos de educação e nação, de modo que a seleção e a organização dos conhecimentos considerados relevantes estão em sintonia com princípios e valores estabelecidos nas relações de saber-poder

pontuamos que os modos como a IAGen vem sendo utilizada corroboram um projeto neoliberal de educação e de currículo.

Portanto, torna-se indispensável convocar os docentes a pensar como os professores e professoras vão sendo constituídos em conexão com a cultura e como a cultura e as relações de poder tentam impor à docência determinados modos de ser. Tomando a afirmação de Moreira (2001), queremos aqui refletir sobre os usos que docentes têm feito da IAGen, com uma redobrada atenção à última citação acima, pois há risco de abertura para uma abordagem mais tecnicista de currículo com as ferramentas que as IAGens têm disponibilizado para professores e professoras.

3. ESCUTAS DOCENTES EM TEMPOS ALGORÍTMICOS: ENTREVISTA E PROBLEMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA

Escolhemos como metodologia para a condução deste trabalho a análise de entrevistas com professores e professoras sobre a compreensão deles a respeito da IAGen e o uso que fazem dessa tecnologia no currículo escolar. Na composição do roteiro, foi elaborado um questionário com 13 perguntas, optando-se pela entrevista estruturada. Ao todo, foram 10 professores entrevistados, 8 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Quanto à etapa de ensino em que lecionavam, 4 atuavam nos anos finais do ensino fundamental e 6, no ensino médio. No intuito de preservar a identidade dos professores entrevistados, foram utilizados nomes fictícios, tomados de empréstimo de amigos e amigas próximos a nós e que nos inspiram no movimento de pesquisa.

Nas análises, foram considerados dois aspectos: (1) a utilidade da IA para as atividades docentes, segundo os próprios professores, e (2) as cautelas que eles recomendam para com essa tecnologia. Quanto ao primeiro aspecto, são analisadas as indicações feitas pelos docentes acerca de situações específicas em que a IA pode ser mais útil em suas práticas pedagógicas. Quanto ao segundo aspecto, embora os docentes apontem vantagens proporcionadas pela IA, destacam certas precauções a serem tomadas.

Considerando a entrevista como um método que permite “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem deli-



Aplicação da IA em serviços de saúde inclui exames de imagem

mitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (Duarte, 2004, p. 215), esta pesquisa faz uma abordagem qualitativa, não pelo fato de o instrumento metodológico utilizado serem entrevistas, mas considerando-se que “o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo” (Duarte, 2004, p. 214-215). Como forma de reforçar teoricamente as análises das entrevistas realizadas, empregamos aqui o conceito de problematização de Foucault (2010), que nos possibilitou tornar essa questão de dado comum em problema, levantando uma série de questionamentos.

Categorizam-se, dessa forma, os pontos considerados relevantes para discussões e debates teóricos e problematização, considerando que, “se quisermos colocar [*sic*] problemas de forma rigorosa, precisa e apta a levantar interrogações sérias, não é preciso ir procurá-las, justamente, em suas formas mais singulares e concretas?” (Foucault, 2010, p. 335). Destaca-se, assim, que “as confissões mais duras estão nas entrelinhas e cada tipo de conteúdo coloca [*sic*] problemas específicos” (Silva, 2006, p. 46).

Nesse contexto, o pesquisador ou pesquisadora é apresentado como aquele que é, “ao mesmo tempo, o homem de ‘campo’, o metodólogo e o teórico. Recusa-se a se deixar dominar seja pelo campo, seja pelo método, seja pela teoria” (Silva, 2006, p. 44). Isso implica que “perguntas e respostas decorrem de um jogo — simultaneamente agradável e difícil — em que cada um dos dois parceiros se esforça para só usar os direitos que lhe são dados pelo outro, e pela forma de diálogo convencional” (Foucault, 2006, p. 225). Nesse sentido, a problematização aqui implicada consiste em levar em consideração que “o pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá sentido: é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir” (Foucault, 2006, p. 231-232).

Os ditos dos docentes mostram um deslocamento do planejamento de sua função intelectual e criativa para uma dimensão tecnicista, automatizada, que delega à máquina aquilo que deveria ser fruto da autoria e da intencionalidade pedagógica

Trata-se, portanto, de usar meios que possibilitem aos entrevistadores e pesquisadores alcançar os melhores resultados, considerando os seus objetos e objetivos de pesquisa, tal como aponta Duarte (2004, p. 221) ao comentar e sugerir que

uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos. Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação — o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa — e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado.

Nesse sentido, buscou-se não apenas mapear e compreender o uso da IA no contexto educacional, mas também fomentar discussões críticas e fundamentadas que possam contribuir para a construção de práticas pedagógicas política e eticamente responsáveis, alinhadas aos desafios e às necessidades do nosso tempo.

A pesquisa adotou uma abordagem pós-crítica (Meyer; Paraíso, 2012), coerente com o objetivo de compreender percepções, sentidos e posicionamentos docentes acerca do uso da inteligência artificial generativa na produção curricular. Os participantes foram selecionados a partir de critérios de acessibilidade e voluntariedade, em escolas da educação básica, considerando como requisitos a atuação docente no ensino fundamental (anos finais) ou no ensino médio e o contato prévio com ferramentas de IA generativa no exercício profissional, o que possibilitou reunir sujeitos inseridos concretamente na proposta de pesquisa. As entrevistas foram individuais, conduzidas de forma estruturada, com duração média de 1 hora, realizadas em formato presencial, a partir de um roteiro previamente elaborado, contemplando questões sobre a percepção dos docentes sobre usos, potencialidades e limites da IAGen no trabalho deles.

O processo analítico, por sua vez, fundamentou-se nos aportes teóricos da problematização em Michel Foucault, privilegiando uma leitura discursiva dos ditos dos docentes, sendo os excertos tomados não como representações do que se chama realidade, mas como enunciados atravessados por regimes de saber-poder. As categorias analíticas criadas, como “momentos em que a IA é considerada mais útil” e “cuidados recomendados pelos docentes”, emergiram de um movimento de leitura e reorganização das narrativas, em diálogo com



Atividade com IA generativa em sala de aula

o referencial empregado. Foram observados rigorosamente os aspectos éticos da pesquisa, com esclarecimento dos objetivos do estudo aos entrevistados e mediante o consentimento e a participação voluntária deles, bem como a garantia de anonimato por meio do uso de nomes fictícios, assegurando-lhes a integridade e a confidencialidade.

4. ENTRE A OTIMIZAÇÃO DO TEMPO E A PERDA DA AUTORIA: USOS DOCENTES DA IAGEN NO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Como dissemos, já é notável o espraiamento da IAGen no campo educacional e no território curricular. Diversas pesquisas citadas neste trabalho têm apontado muitos de seus efeitos, influências, atravessamentos e desafios. Especificamente, neste texto, buscamos investigar a utilidade que professores e professoras têm dado à IAGen, levando em consideração as atividades por eles desenvolvidas e os objetivos propostos na pesquisa aqui empreendida. Essa crescente inserção da IAGen na educação, em especial nas salas de aula, só reforça o fato de que “as tecnologias digitais estão imbricadas de tal modo à [sic] vida no planeta que nenhum ser vivo estaria excluído das reorganizações sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais na atualidade” (Carvalho; Silva, 2024, p. 1452).

A produção curricular não está imune à crescente e incessante ampliação das ferramentas de IAGen, tendo em vista que a cada dia surgem ferramentas que prometem “ajudar”, “aprimorar” o processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se, assim, a necessidade de compreender os efeitos das IAGens na educação, com ênfase na produção do currículo escolar, entendendo que “falar em renovação curricular e avaliação educacional hoje implica em [sic] pensar diferentes projetos de ação em meio à didatização do mundo tecnologizado” (Conte, 2024, p. 3).

Considerando as reflexões inerentes às teorias pós-críticas do currículo, é necessário utilizar uma abordagem e olhar sensível, investigativo e questionador acerca dos modos de inserção da IAGen no contexto curricular. Para tanto, é crucial reconhecer que, dado “o impacto das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), a reconfigura-

ção dos papéis na relação pedagógica foi, e continua a ser, algo premente” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1394). Pode-se perceber tal efeito nas primeiras respostas obtidas nas entrevistas, nas quais os usos da IAGen apontam para a realização de planejamentos e a criação de materiais didáticos:

O único aspecto [em] que eu considero que o ChatGPT ajuda é na *elaboração de questões* e na digitação, porque ele já entrega [o texto] digitado para enviar para a escola e [o processo] fica *mais rápido* (Fernando Sousa).

Elaboração de resumo de aula e elaboração de questões, são esses dois mecanismos [da IAGen que mais me auxiliam] (Antônio Marcos).

Quando eu utilizo [a IAGen], *utilizo[-a] para elaboração de simulados ou questões de atividades* (Nilton).

Percebe-se, assim, a partir das perspectivas apresentadas nas respostas acima, que, dentre as inúmeras atividades e recursos oferecidos pela IAGen, sobressaem, como suporte, funções que possibilitam a criação e o planejamento, atrelados diretamente a ações em sala de aula. Os ditos dos professores e professoras demonstram que “são numerosos e alarmantes os efeitos da cultura digital sobre os debates educacionais, em especial, em termos de potenciais de mudança na organização curricular de conteúdos em atos curriculares” (Conte, 2024, p. 2).

Isso porque, nos ditos de “Fernando Sousa”, “Antônio Marcos” e “Nilton”, observa-se que a utilização da IAGen está fortemente vinculada à elaboração de questões, simulados e resumos, isto é, funções historicamente ligadas ao planejamento, indispensável à prática pedagógica. Tal uso aponta para uma compreensão da docência atravessada pela lógica da otimização do tempo e da produtividade, em consonância com a racionalidade neoliberal que se infiltra no currículo (Conte; Maciel; Trevisan, 2024). Isso, de certo modo, pode estar alinhado à concepção de avaliação como mera verificação de memorização, e não como instância de reflexão crítica. Duci, Lastória e Carvalho (2024, p. 1407) alertam para o risco de reduzir a avaliação à constatação do que foi ou não decorado, obscurecendo a dimensão formativa e reflexiva do processo educativo. Os ditos dos docentes mostram, assim, um deslocamento do planejamento de sua função intelectual e criativa para uma dimensão tecnicista, automatizada, que delega à máquina aquilo que deveria ser fruto da autoria e da intencionalidade pedagógica.

Ao confrontarmos essas falas com a perspectiva pós-crítica de currículo, torna-se evidente que o problema não é apenas o uso da IAGen, mas o modo como ela é incorporada ao fazer docente. A recorrência a expressões como *reduzir tempo* e *facilitar* remete ao fascínio produtivista que pode precarizar a profissão, fragmentando a prática em tarefas desprovidas de densidade intelectual (Novais; Zan, 2025). Faria e Gomes (2020) lembram que o planejamento docente não é simples preparação técnica, mas exercício de ensaio, de abertura ao acontecimento e às multiplicidades da experiência educativa. Quando o professor ou professora se limita a acionar a IAGen para resolver emergências ou compor avaliações padronizadas, generalistas, corre-se o risco de inviabilizar o caráter autobiográfico do currículo (Lemos; Macedo, 2020), que se constitui na relação viva entre docente, estudantes e saberes. Assim, mais do que acelerar processos, é preciso problematizar os efeitos de tais usos, de modo a recuperar e reafirmar a docência como prática intelectual e ético-política, resistente às capturas neoliberais que tentam transformá-la em mera execução automatizada.

Compreender o currículo como campo de disputas, movimento e devir possibilita questionar os usos da IAGen, deslocando-a de um lugar de automatização para o de provocadora de novas criações pedagógicas

Nesse cenário, podemos perceber a automatização da atividade docente na medida em que se atribui à máquina uma atividade que requer tempo e investimento intelectual, em que a própria prática pedagógica é restringida em função da redução das possibilidades de atuação docente aos recursos fornecidos pela plataforma. Apesar de os professores e professoras associarem a implementação e a utilização desses recursos à otimização do tempo, o que se percebe na verdade é uma limitação das potencialidades docentes, deixando-se de lado o processo criativo, como a elaboração de questões profundamente teorizadas quanto aos assuntos ou outras formas de avaliação, a exemplo do desenvolvimento de dinâmicas.

Ainda acerca dessas indagações, os professores e professoras entrevistados relataram fatores como *tempo*, associado à produtividade, *planejamento diagnóstico e avaliação comparativa* e *atividades interativas* como recursos essenciais das IAGens:

Vejo[-as] como um suporte para nós, professores, *economizando tempo*, principalmente no planejamento, proporcionando a nós *novas ideias*, ajudando [com] novas ideias e abordagens para os conceitos, *de forma mais clara e atrativa* (Adalan).

Geralmente, no início [da exposição] dos conteúdos, eu faço uma atividade de [teste de] conhecimentos prévios, aí utilizo essas ferramentas de IA. Acho que me ajuda[m], acho que é “legal” nesse ponto. E às vezes, [em] algumas situações, não são todas, eu faço [o teste] no final também, para fazer um comparativo: *uma avaliação diagnóstica e uma avaliação comparativa* (Marcos Galvão).

Identifica-se, assim, que a rapidez com que a tecnologia evolui em nossa sociedade também “impinge à esfera educativa um ritmo cada vez mais acelerado, cujas mudanças curriculares não conseguem confirmar ou acompanhar os rumos dos processos de ensino inter e transdisciplinares” (Conte, 2024, p. 15). Nesse sentido, identifica-se o efeito do processo de “algoritmização curricular em curso nas políticas e práticas de escolarização brasileiras neste início de século, à medida que tais tecnologias ingressam no catálogo de soluções pedagógicas ofertadas para os sistemas de ensino de nosso país” (Silva, 2024, p. 3).

Repensar essas inserções no currículo escolar, assim como nas práticas docentes, requer reflexões e questionamentos, uma vez que tais instrumentos tecnológicos, em especial as ferramentas de IAGen, podem causar dependência e comprometimento do trabalho docente criativo. O próprio docente deve refletir sobre suas ações, pois estes tempos, que anunciam uma profissão docente automatizada, exigem de nós recuperar a perspectiva de “um professor-pesquisador que investiga seus próprios movimentos em relação às suas problemáticas profissionais e perspectiva a criação pedagógica” (Matos; Schuler; Corazza,

2015, p. 227), compreendendo que “o docente carrega sempre, em si, alguma forma de indeterminação originária e possui uma pura potencialidade de atualização” (Corazza, 2008, p. 7).

Essa atualização não se refere a olhar com fascínio as tecnologias digitais e suas constantes transformações, incorporando-as na produção curricular. Na frase acima, o termo *atualização* é empregado no sentido filosófico que o caracteriza como o processo pelo qual uma potência indeterminada se concretiza em ato sem, contudo, esgotar suas virtualidades. Assim, quando Corazza (2008) afirma que o docente possui *uma pura potencialidade de atualização*, indica que os professores e professoras não são totalmente definidos ou limitados por uma forma fixa de ser e fazer. Ao contrário, carregam em si uma indeterminação originária, um campo de virtualidades que pode se atualizar continuamente em diferentes práticas, criações pedagógicas e modos de existir. A atualização, nesse caso, não é mera adequação a algo dado, mas o ato criativo de tornar presente o que era apenas potência, produzindo novas configurações curriculares, novas subjetividades e novas experiências de ensino. Ou seja, o sentido de atualização está ligado a invenção e devir, não a uma adaptação ou atualização técnica (como “ficar em dia”). Trata-se de uma potência sempre aberta do docente para se recriar em meio às problemáticas que enfrenta e aos contextos que o atravessam.

Nesse sentido, um docente que realiza sua potencialidade de atualização não é atraído pela facilidade, pela economia de tempo e não busca novas ideias geradas por máquinas; não se fecha às determinações automatizadas de uma inteligência artificial, porque contesta o que está dado, definido, oferecido de uma vez por todas. Isso porque a criação é um direito inalienável da docência, o tempo é algo caro e os sentidos e os significados precisam ser construídos, fabricados no fazer da docência.

Observa-se, nesse sentido, que as ferramentas de IAGen podem acomodar moldes neoliberais na educação, na qual tempo é sinônimo de crescimento e produtividade. Diante desse aspecto, é necessário discutir e dialogar sobre o “significado pedagógico subjacente à utilização dessas plataformas” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1394). Seguindo essa linha de raciocínio, cabe reiterar que o ser docente é condicionado a ações que são inegociáveis, tendo em vista as ações sociais e científicas que são desenvolvidas na escola. Portanto, defendemos uma ação voltada às questões e necessidades dos sujeitos envolvidos, devendo-se reconhecer a “escola como lugar de vivências e interações afetivas e cognitivas” (Couto, 2024, p. 189-190).

Nesse contexto, avaliações curriculares produzidas por IAGen podem causar risco de “desarticulação do/a professor/a com a comunidade acadêmica em que está inserido, suas demandas e culturas” (Carvalho, 2025, p. 18). Defende-se, portanto, uma “condução no sentido de mostrar o caminho, não apenas indicando o percurso, mas estando junto ao longo do processo” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1402). Entendemos que “o docente pode ser pensado da maneira [com] que privilegia os acontecimentos, em detrimento das subjetividades e das objetividades” (Corazza, 2008, p. 9), que “a identidade é um lugar onde o ser não cabe, posto que [sic] o ‘ser’ resiste a toda e qualquer definição; ele é totalidade de possibilidades” (Lemos; Macedo, 2020, p. 376).

Dando continuidade à exposição das entrevistas, os professores e professoras entrevistados relatam que os usos que fazem da IAGen abrangem diversas situações, desde o planejamento até as atividades desenvolvidas em salas de aula. Nota-se tal situação nas seguintes respostas:

A IAGen não atua de forma neutra na produção curricular, mas como um dispositivo que reconfigura modos de ser docente, produzindo disputas entre criação e automatização, autonomia e regulação. Assim, o desafio central não reside na recusa ou adesão acrítica à tecnologia, mas na construção de usos ética e politicamente capazes de reafirmar a docência como prática intelectual, autoral e criadora

Eu utilizo [o ChatGPT] por conta de ele ajustar os calendários escolares. Recentemente, coloquei o *currículo escolar da minha disciplina* junto com o *calendário escolar* que foi disponibilizado pela Secretaria de Educação. Pedi para ele *colocar as datas certas de cada conteúdo* e ele já ajustou automaticamente o calendário, que é anual, [lembrando que] o *currículo [...] já está fixo* (Aparício).

A gente tem um planejamento por período, e vai observando aquele conteúdo que vai ser trabalhado diariamente. [...] Às vezes a gente pede sugestões para o ChatGPT, para que ele possa dar exemplos ou então sugerir dinâmicas para que a aula possa ficar mais interativa. Normalmente, faço assim (Júnior Aguiar).

Percebe-se, assim, o quanto as ferramentas de tecnologias digitais, que poderiam ser apenas um suporte didático para as atividades desenvolvidas, estão presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, com a inserção das IAGens corre-se o risco de outorgar essas atribuições a uma máquina. Ou seja, é necessária uma utilização crítica e consciente dessas ferramentas, pois uma IAGen como “o ChatGPT não se apresenta como a finalidade em si, mas o meio para alcançar o que é desejado por quem manipula o recurso digital” (Araújo; Santos; Chagas, 2024, p. 142).

Explorando esta última citação e articulando-a aos ditos dos docentes, é possível inferir que as ferramentas de IAGen podem ser incorporadas ao planejamento, desde que submetidas a um uso crítico e consciente, assumindo o professor ou professora a autoria e a intencionalidade pedagógica de suas escolhas. Nesse horizonte, criar e executar não significam apenas cumprir etapas ou reproduzir modelos previamente estabelecidos, mas abrir-se ao exercício inventivo de atualizar as potencialidades docentes em face das problemáticas profissionais e contextuais. Quando tais conceitos são reduzidos à mera obediência a padrões, como se o currículo fosse um roteiro estático a ser seguido, corre-se o risco de transformar a IAGen em reforço de práticas tecnicistas e não reflexivas. Em contrapartida, compreender

o currículo como campo de disputas, movimento e devir possibilita questionar os usos da IAGen, deslocando-a de um lugar de automatização para o de provocadora de novas criações pedagógicas.

Nesse sentido, um currículo tido como algo fixo só contribui para que os conteúdos sejam simplesmente passados, sem um posicionamento autoral, intelectual e problematizador do professor e da professora. Conforme essa compreensão, o uso da IAGen pode tanto potencializar a prática pedagógica quanto fragilizar a autonomia docente, a depender de como a tecnologia é incorporada ao currículo. Quando utilizada de modo acrítico, corre-se o risco de gerar dependência na criação de conteúdos e de reforçar “o pensamento de que existe um método de ensino universal que ignora as individualidades dos/as alunos/as e professores/as, a especificidade dos locais onde o ensino ocorre” (Carvalho, 2025, p. 16). Contudo, se mobilizada de forma reflexiva, pode ser apropriada como recurso auxiliar que dialoga com as singularidades e sustenta a autoria docente.

Eu sempre tenho que fazer essas adaptações [nas respostas fornecidas pelo ChatGPT] para [depois] saber [se ficaram coerentes], então o professor tem que ter o conhecimento do que é o conteúdo e ver se realmente aquilo que é gerado pelo ChatGPT condiz com a realidade atual. [...] Também tem [sic] a questão das versões [da ferramenta]. A versão que é grátis “sabe” menos do que a versão paga. Eu já utilizei as duas versões, [e constatei que] é gritante a diferença de uma para a outra (Aparício).

Durante a resposta acima, é mostrada pelo professor a utilização da versão paga do ChatGPT. Podemos aqui dialogar com Duci, Lastória e Carvalho (2024) ao trazer algumas reflexões sobre a plataformização na educação. Na internet, em diferentes redes sociais, encontramos uma avalanche de propagandas das ferramentas de inteligência artificial que prometem, em diversos setores, soluções rápidas e eficientes, economizando tempo, atrelado à produtividade.

Carvalho (2025), ao trazer uma problematização acerca dos modos como as IAGens são endereçadas aos professores e professoras, afirma que “a docência é constituída nessa discursividade restrita ao aprender habilidades e competências. O professor é um técnico e reproduz práticas estabelecidas, dadas” (Carvalho, 2025, p. 15). Nessas variadas propagandas, destaca-se um certo fator, “em que pese a constatação de que educadores careçam de um recurso externo para adquirir poder no exercício de sua função” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1396): o próprio modo como a IAGen é endereçada aos professores e professoras “desconsidera o trabalho docente como um ofício intelectual” (Carvalho, 2025, p. 16).

Identificam-se, assim, algumas reflexões que muitas vezes são encontradas nessas propagandas, principalmente quando direcionadas para professores e professoras. Dentre tais reflexões, podemos destacar a percepção do falso aperfeiçoamento oferecido ao docente, uma vez que “o pretenso empoderamento promovido pela plataforma consiste em criar uma situação de dependência: a atividade dos educadores, na verdade, passa a depender do uso da plataforma” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1395). Nesse sentido, Carvalho (2025, p. 16) ainda lembra que, “quando usada de maneira irreflexiva, apenas como reprodução e replicação, [a IAGen] está alinhada aos ditames neoliberais de demanda e produção, correlato [sic] ao neoliberalismo, [criando] um professor prático, executor, regulado”, ainda mais considerando que “o planejamento ou o plano de aula é uma parte muito importante e característica do trabalho docente” (Carvalho, 2025, p. 20).



“O protagonismo dos professores e alunos não pode depender única e exclusivamente de certos aparatos tecnológicos”

Outras discussões que podemos aqui inserir referem-se às reais pretensões que se encontram atreladas aos modos como a IAGen é apresentada, levando em consideração as suas mais diversas funcionalidades. Na tentativa de atrair o maior número possível de adeptos, é comum afirmar que “os educadores que não a utilizam correm o risco de tornar-se obsoletos” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1396).

Eu deixo [as diretrizes de criação d]o conteúdo no ChatGPT para ele elaborar. Depois que ele [o] elabora, vou refinar o resultado, adaptar algumas questões. [Uma parte] não aproveito porque vejo que está [difícil] demais para o meu aluno, e o bom também [é que] ele entrega as questões de múltipla escolha já com gabarito, o que facilita depois a correção. Mas eu refino muito antes de entregar o [resultado] que o ChatGPT me deu para os alunos (Fernando Sousa).

Quando a gente pede, às vezes, *uma sugestão de uma sequência didática*, não que a gente não [a] saiba, ele [ChatGPT] dá um modelo pronto. [... A] gente não pensaria logo em um modelo pronto, [mas ele] já dá uma sequência didática pronta, com todas as aulas e os conteúdos necessários, até [...] envolvendo mais de uma disciplina (Nilton).

Observando os ditos acima, podemos constatar quanto a ação docente pode ser modificada pela IAGen, a ponto de um trabalho que exige conhecimento, planejamento, tempo e esforço ser amplamente modificado por uma ferramenta que faz toda a atividade, como, por exemplo, uma sequência didática. Ao se atribuir a uma máquina a função que é inerente ao docente, ela transforma-se em uma função de trabalho tecnicista, “o que implica uma espécie de adestramento para o uso da plataforma” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1408).

Levando em consideração esse aspecto, identificamos um caminho inverso, em que os professores e professoras, em vez de utilizar de modo consciente e crítico a IAGen para

adaptação de certas atividades que devem ser pensadas, planejadas, construídas e elaboradas por eles, acabam fazendo a adaptação de conteúdos gerados por máquinas. Tal situação causa preocupação, uma vez que “a atividade do professor é reduzida à de um gestor de informações disponibilizadas na plataforma” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1408).

O teor de tal citação torna-se ainda mais preocupante quando analisamos as respostas abaixo, nas quais as IAGens são utilizadas pelos docentes para aprofundarem um conhecimento sobre determinado assunto ou atualizarem-se sobre um objeto de estudo.

[Quando estive] à procura de um certo tema, de um certo conhecimento, o *chat* já me ajudou algumas vezes (Francisco Maciel).

Eu utilizo [a IAGen] mais no sentido de buscar melhoria para os debates, [fazer] atualizações, porque às vezes a gente tem um livro e ele não está tão atualizado, mas, de forma correta, a busca traz atualização. Isso é o que a gente precisa hoje nas escolas (Ana Lina).

Observa-se, nos ditos acima, que a IAGen é utilizada pelos docentes para buscar novos conhecimentos e manterem-se atualizados. Essas expressões provocam um certo receio, haja vista que todo leitor ou leitora, para saber de forma clara e objetiva sobre um determinado assunto, precisa se debruçar sobre o texto. Tratando-se de professores e professoras, de quem se espera que tenham formações continuadas, como forma de aprimorar seus conhecimentos e produzir currículo e conhecimento, indaga-se: *É possível construir um repertório crítico e científico tendo como base a IAGen?*

Embora a resposta imediata à questão pareça ser *não* — afinal, uma máquina não é capaz de replicar as ações complexas e singulares que constituem o fazer docente —, é preciso debater tal afirmação. Isso porque toda ação docente é resultado de planejamento, com foco em objetivos claros e específicos, pois “todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores [*sic*], enquanto educa” (Corazza, 2011, p. 14). Portanto, “a formação continuada de professores deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, alimentando-se de perspectivas inovadoras e tendo as escolas como lugares de referência” (Boscarioli, 2022, p. 2). Nesse sentido, compreende-se que o professor ou professora pode ter suas ações voltadas para contemplar as necessidades cruciais de sua escola e dos alunos e alunas, fazendo-se necessário pensar, repensar, pesquisar e discutir, o que engloba suas ações e, conseqüentemente, suas formações. Portanto, “como indivíduos-docentes, nos concebemos dotados de um precário e metamórfico revestimento de individualização, produzido no campo de resolução da realidade atual” (Corazza, 2008, p. 9).

Na categoria dos *cuidados recomendados pelos professores ou professoras*, apesar do reconhecimento das “vantagens” da IAGen, os docentes entrevistados ressaltaram precauções a serem tomadas, dentre as quais se destacam: revisão e curadoria do conteúdo gerado pela tecnologia; evitação de dependência excessiva em relação a ela; uso consciente das ferramentas, para não gerar conteúdos genéricos. Questionados acerca da influência das IAGens em suas atividades didáticas pedagógicas, os professores e professoras, embora tenham declarado ter autonomia, enfatizaram *seguir o currículo escolar estabelecido*, conforme podemos ler a seguir:

Na verdade, o ChatGPT não me traz [*sic*] influência nenhuma, até porque na escola nós temos que seguir o currículo escolar. *A gente tem que seguir o que está já determinado aqui para o currículo do Maranhão [...].* Eu só usei ele [*sic*] para *questões emergenciais*, para elaboração de exercícios (Fernando Sousa).

Na verdade, ele não influencia, porque o que ensinar, [para isso] a gente já tem um *currículo previamente estabelecido pela escola*, quanto ao nosso planejamento anual. Então, [sobre] o que ensinar, na verdade [os *chatbots*] não [influenciam], mas [sobre] a forma de ensinar, sim, a gente pega algumas ideias que eles oferecem (Antônio Marcos).

Se, por um lado, os professores e professoras descartam qualquer possibilidade de interferência da IAGen em suas atividades, por outro lado, dão a entender que não têm uma postura crítica quanto ao currículo que é imposto pelas escolas, o qual, muitas vezes, não atende de forma significativa e inclusiva todos os envolvidos naquele contexto escolar. Nesse sentido, defende-se aqui a noção de que a escola é espaço de construção e, ao mesmo tempo, de acolhimento, que pode produzir seu próprio currículo, alinhado às necessidades locais.

Nessa perspectiva, podemos aqui ressaltar o que é mencionado por Lemos e Macedo (2020, p. 372) ao afirmarem que “educação e subjetividade são inseparáveis, e que, portanto, todo currículo é autobiográfico”. Portanto, a escola constrói o seu currículo, não tendo que apenas aplicar ou seguir aquilo que encontra nos livros didáticos ou nos currículos oficiais. Assim, concordamos que “a vida, em sua incomensurável complexidade, multiplicidade e riqueza de diferenças, não cabe em universalismos e/ou regras de qualquer natureza, porque a todo instante ela está a se desfazer/compor/recompor, a transbordar” (Faria; Gomes, 2020, p. 100).

Prosseguindo nas análises quanto aos cuidados recomendados pelos professores e professoras, podemos observar as seguintes respostas:

Na verdade, eu busco [o ChatGPT] como um auxílio, mas *sempre avalio as respostas* que ele me dá, porque [... elas] pode[m] ter alguns erros. Já percebi que ele dava algumas [respostas erradas], não dá 100% [de acertos]. A tecnologia está sempre se aprimorando, então eu sempre avalio as respostas. Também *não é 100% [dos resultados] que eu vou usar, sem nenhum questionamento da tecnologia da inteligência artificial* (Nilton).

Eu não acho que ele seja mais útil que o meu trabalho como professor. Acho que é uma possibilidade interessante para enriquecer o trabalho do professor e até dos alunos, se a gente considerar a questão da aprendizagem. Então é nesse sentido que eu enxergo o ChatGPT (Marcos Galvão).

Diante das respostas acima, podemos reafirmar que, a despeito dos diversos avanços tecnológicos, dos inúmeros aparatos das tecnologias digitais na educação, eles constituem apenas recursos que possibilitam um processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Logo, o protagonismo dos professores e alunos não pode depender única e exclusivamente de certos aparatos tecnológicos.

Os ditos acima nos remetem à importância do olhar crítico acerca da implementação das tecnologias, em especial as IAGens no contexto curricular. Quando o professor ou a professora toma posicionamento crítico quanto ao uso da IAGen, denota a intenção de “não universalizar as formas didáticas” (Matos; Schuler; Corazza, 2015, p. 227), possibilitando a “ruptura com os esquemas verticais relacionados às ações voltadas à produção e à circulação do conhecimento” (Aquino; Corazza; Adó, 2018, p. 10). Constata-se que “o ato pedagógico assim orientado não consiste em fazer exegese de autor, teoria, conceito ou texto, mas requer operações criadoras e críticas, tomadas precisamente como transcrições”, considerando que “o pensar tem a ver com o disparar a força criadora” (Matos; Schuler; Corazza, 2015, p. 231).

Contudo, mesmo quando não se “acredita” ou se “confia” integralmente nas informações geradas e se realizam adaptações em seus conteúdos, é possível identificar questões problemáticas, especialmente no que se refere à própria construção do conhecimento. Isso porque, ainda que a filtragem e a adequação das informações sejam necessárias, tendem a se reduzir a uma operação meramente técnica, simplificada, que pouco tem a ver com uma elaboração crítica, reflexiva e autoral do conteúdo.

Verifica-se, assim, a impossibilidade de construir conhecimento ou produzir currículo sem se aprofundar de forma crítica e investigativa no objeto de estudo. Nessa linha de raciocínio, Corazza (2011, p. 13) diz que “docência sempre foi pesquisa; e vice-versa”, e que, portanto, “docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá”. Nessa perspectiva, a utilização excessiva de ferramentas de IAGen por professores pode, inclusive, indicar que “sua função pedagógica aparece reduzida à função de operação do mecanismo digital” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1397).

Ressaltam-se novamente os moldes neoliberalistas segundo os quais as funções docentes são reduzidas a meras aplicações tecnicistas, em que “a autoridade pedagógica docente é deslocada para ações de gestão e manuseio desses recursos” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1408). Percebe-se, portanto, que os benefícios oferecidos pelas ferramentas tecnológicas digitais, em especial as IAGens voltadas a professores ou professoras, podem ser ilusórios, pois “a aspiração ao empoderamento dos educadores, anunciada propagandisticamente, não se sustenta, na medida em que eles se tornam dependentes da utilização da plataforma para realizar suas atividades” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1408).

Às vezes a informação vem meio distorcida, [pois procede de] uma plataforma de informações que ainda está em desenvolvimento, ainda está sendo construída, e eu acredito que é através desses testes que fazemos que acaba[mos] melhorando ela [sic], mas eu não utilizo ela [sic] assim, diariamente, toda aula, não tenho como [fazê-lo], não tem condição. E ficar[ia] algo muito repetitivo também, às vezes (Katiana Lima).

Analisando esse dito, podemos observar que ele sugere um caminho oposto ao de respostas anteriores: a professora utiliza a IAGen como meio de pesquisa para se debruçar sobre determinado assunto, o que a aproxima daqueles que não confiam plenamente na IAGen e buscam utilizá-la de forma crítica, mesmo que lhe façam adaptações. Se, por um lado, há aqueles que buscam “promover desde a otimização de tempo para a realização de pequenas tarefas até a condução de complexos processos” (Carvalho; Silva, 2024, p. 1452), por outro, há aqueles que enxergam que “essas tecnologias estão majoritariamente a serviço de um grupo seletivo de empresas que tendem a figurar, juntamente com seus fundadores, no topo da lista dos mais ricos do mundo” (Carvalho; Silva, 2024, p. 1452)

Portanto, para perceber a tentativa de reduzir a ação docente a funções tecnicistas, atreladas à racionalidade neoliberal, é preciso entender o “mais recente processo de aprendizagem mediado tecnologicamente, o qual é realizado com leveza, e sem maiores esforços, por parte dos educadores” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1399). Diante disso, é necessário que o professor ou professora perceba “seu trabalho reduzido e instrumentalizado à [sic] gestão da aprendizagem através da plataforma” (Duci; Lastória; Carvalho, 2024, p. 1399), quando tais recursos de IAGen são utilizados de forma equivocada, sem questionamentos ou de forma excessiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas investigações evidenciam que a inteligência artificial generativa vem sendo incorporada ao cotidiano docente, sobretudo, como recurso voltado à otimização do tempo e ao apoio a tarefas tradicionalmente associadas ao planejamento pedagógico, como a elaboração de questões, resumos, simulados e sequências didáticas. Os ditos dos docentes demonstram que tais usos, embora reconhecidos como funcionalmente úteis, ameaçam a autoria docente e podem contribuir para a tecnicização da prática pedagógica, alinhando-se a lógicas de produtividade e eficiência próprias da racionalidade neoliberal. Ao mesmo tempo, emergem preocupações recorrentes relacionadas à dependência tecnológica, à padronização dos conteúdos, à fragilização do trabalho intelectual do professor e da professora e à necessidade de curadoria crítica dos materiais gerados pela IA. A análise permite compreender que a IAGen não atua de forma neutra na produção curricular, mas como um dispositivo que reconfigura modos de ser docente, produzindo disputas entre criação e automatização, autonomia e regulação. Assim, os resultados indicam que o desafio central não reside na recusa ou adesão acrítica à tecnologia, mas na construção de usos ética e politicamente capazes de reafirmar a docência como prática intelectual, autoral e criadora no campo educacional contemporâneo.

Defendemos um currículo que seja produzido na própria escola, como resultado de investimento intelectual e afetivo de professores e professoras, alunos e alunas. Compreendemos que o corpo docente, ao se engajar na prática pedagógica, atua como produtor curricular, mobilizando saberes advindos tanto de sua formação quanto de suas experiências. Portanto, o currículo não é resultado de uma ação unilateral, mas sim um processo contínuo que ocorre sob variadas relações de poder. Nesse cenário, as culturas e os momentos históricos influenciam diretamente os modos como os currículos são fabricados e ressignificados no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o currículo se manifesta como um campo fértil em que são geradas as condições para a formação de sujeitos, podendo atender tanto às demandas do mercado de trabalho quanto à promoção do desenvolvimento intelectual e crítico. Portanto, percebe-se que “a redução da educação ao ensino é apenas uma decisão de políticas neoliberais que objetivam a diminuição dos custos da educação pelo estreitamento das expectativas da escola” (Macedo, 2013, p. 727).

Apontamos, aqui, a necessidade de reflexão sobre o caráter produtivo do currículo, tendo em vista a disseminação das tecnologias digitais, com ênfase nas IAGens, na sociedade de modo geral e sua incidência no campo educacional. Portanto, deve-se compreender que as IAGens podem modificar significativamente os saberes sobre como produzir currículo e que, ao acelerarem tarefas, elas podem, por exemplo, comprometer o senso crítico e fortalecer os moldes neoliberalistas (Gomes; Sousa; Fierro, 2024). Ressalta-se, então, a necessidade de compreender que, ao mesmo tempo que as IAGens oferecem certos recursos, podem disfarçadamente corroborar projetos educacionais específicos em que a finalidade da educação se volta para a preparação para o trabalho, podendo a formação intelectual ser subjugada em prol de uma lógica de mercado. Portanto, o currículo, quanto ao seu aspecto produtivo, evidencia-se como um espaço fundamental no qual se deve debater abordagens meramente tecnicistas e resistir a elas, fortalecendo, assim, a importância da autonomia e da intelectualidade docente na construção de currículos autorais e críticos.

Diante da crescente algoritmização do currículo e da docência, torna-se urgente repensar pedagogias mais humanizadas, voltadas à crítica às opressões capitalistas e ao desejo docente de educar de forma criadora. Esse movimento exige políticas públicas que contemplem a formação docente para o uso pedagógico crítico das tecnologias digitais, reconhecendo, entretanto, a necessidade de abertura ao imprevisível e ao desconhecido. Assim, a docência deve ser compreendida como prática criadora, em permanente processo de tradução e exercício intensivo de pensamento, capaz de gerar encontros. Para tanto, requer-se dos docentes um posicionamento caracterizado pelo estranhamento diante do já sabido e do senso comum, entendendo que o aprendizado se dá pelos deslocamentos e dissoluções no currículo, constituindo um espaço de criação e transformação.

* Professor da Coordenação do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Questões e Políticas de Currículo. Integrante da Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEdu).

** Graduado em Pedagogia pela UFMA (Codó). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Questões e Políticas de Currículo.

Este artigo é parte dos resultados de pesquisa do projeto "Inteligência artificial na produção curricular", que funcionou no âmbito do Pibic, com bolsa CNPq (IC), aprovado pela resolução nº 3.460 do Consepe/UFMA, de 28 de maio de 2024.

► Texto recebido em 1º de novembro de 2025; aprovado em 9 de dezembro de 2025.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, v. 34, p. e169875, 2018.

ARAÚJO, Daniel Ferreira de; SANTOS, José Daniel Vieira; CHAGAS, Alexandre Meneses. Inteligência artificial generativa na educação: tecendo o futuro com fios éticos. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (Org.). **Educação e inteligência artificial**: travessias. Aracaju: Edunit, 2024. p. 138-151.

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp., p. 205-214, 2017.

BOSCARIOLI, Clodis. Educação com tecnologias digitais na educação básica: reflexões, anseios e distâncias pela formação docente. **Revista de Educação Pública**, v. 31, 2022.

BRUNO, Adriana Rocha; NAS, Elen; LIAO, Tarliz. Pode a inteligência artificial generativa provocar uma revolução na educação?: apontamentos para a volta e re-volta do pensamento crítico. In: SANTOS, Edmea; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JR., João Batista (Org.). **ChatGPT e educação na cibercultura**: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial. São Luís: Edufma, 2024. p. 121-135.

CARVALHO, Fernando Uily Almeida. **Produção curricular e docência na era da inteligência artificial**: modos de endereçamento e implicações pedagógicas. 2025. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Centro de Ciências de Codó, Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2025.

CARVALHO, Jaciara de Sá; SILVA, Roberto Cardoso Freire da. da. Dimensões para formações críticas frente às tecnologias orientadas por dados. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 24, n. 83, p. 1449-1462, 2024.

CIEB. **Inteligência artificial generativa**: usos na gestão das secretarias estaduais de educação. São Paulo: Cieb, 2024b. (Notas Técnicas, n. 24). *E-book*. Disponível em: <<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/12/CIEB-NOTAS-TECNICAS-24-Inteligencia-artificial-generativa-usos-na-gestao-das-secretarias-estaduais-de-educacao.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2025.

_____. **Inteligência artificial na educação básica**: novas aplicações e tendências para o futuro. São Paulo: Cieb, jun. 2024a. (Notas Técnicas, n. 21). *E-book*. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/06/Inteligencia-Artificial-na-Educacao-Basica_2024.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

CONTE, Elaine. Cultura digital, currículo e interdisciplinaridade: um convite ao agir socioprofissional. **Currículo sem fronteiras**, v. 24, e1975, 2024.

_____; MACIEL, Patrícia Gomes; TREVISAN, André Luiz. O futuro professor é online?: implicações políticas, sociais e pedagógicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 24, n. 83, p. 1513-1532, 2024.

COUTO, Edvaldo Souza. Entre o fascínio e o medo: a inteligência artificial generativa na escola. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (Org.). **Educiber**: educação e inteligência artificial — travessias. Aracaju: Edunit, 2024. p. 177-192.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da Fundarte**, v. 11, n. 21, p. 13-16, 2011.

_____. O docente da diferença. **Periferia**, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2008.

CORREIA, Ana-Paula; HICKEY, Sean; XU, Fan. Explorando a integração da IA generativa na educação: oportunidades, desafios e considerações éticas. In: SANTOS, Edmea; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João (Org.). **ChatGPT e educação na cibercultura**: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial. São Luís: Edufma, 2024. p. 18-48.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUCI, Juliana Rossi; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; CARVALHO, João Mauro Gomes Vieira de. Aperfeiçoamento educativo ou gestão comunicacional?: sobre o significado pedagógico da plataformação para a educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 83, p. 1392-1412, 2024.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Planejamento docente como produção de possíveis. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 95-109, 2020.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: _____. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

_____. Polêmica, política e problematizações. In: _____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 225-233.

GOMES, Cleiton Aparecido; SOUSA, Carlos André Mendes; FIERRO, Maria Cecilia. A inteligência artificial na educação: serão os professoras.es substituíveis?. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 24, n. 83, p. 1360-1373, 2024.

KIRCHOF, Eduardo Rodrigo; SANTOS JUNIOR, Vanderlei Pereira dos; RUSSINI, Alan. Educação tecnológica na era da plataformação: a Academia Cisco. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 24, n. 83, p. 1374-1391, 2024.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Escola, pedagogia e desassossego. **Debates em Educação**, v. 12, n. esp., p. 371-386, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 716-737, 2013.

MATOS, Sônia Regina Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da Faeeba — Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, 2015.

MEYER, Dagmar Esterman ; PARAÍSO, Marlucey Alves (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

NOVAIS, Juliana Oliveira de Santana; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Desafios e perspectivas do trabalho docente em tempo de inteligência artificial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 11, n. 1, p. 395-410, 2025.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Autoria em tempos de inteligência artificial generativa: implicações para (re)pensar a educação. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (Org.). **Educiber: educação e inteligência artificial — travessias**. Aracaju: Edunit, 2024. p. 193-216.

PIRES, Maria Aparecida; CARDOSO, Luciana Rodrigues. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Crítica ao processo de algoritmização curricular no Brasil do século XXI. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e278984, 2024.

SILVA, Rosália de Fátima. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Educação em Questão**, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio-ago. 2006.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: Unesco, 20 jun. 2024. Disponível em: <www.unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na-educacao-e-na-pesquisa>. Acesso em: 7 jan. 2025.