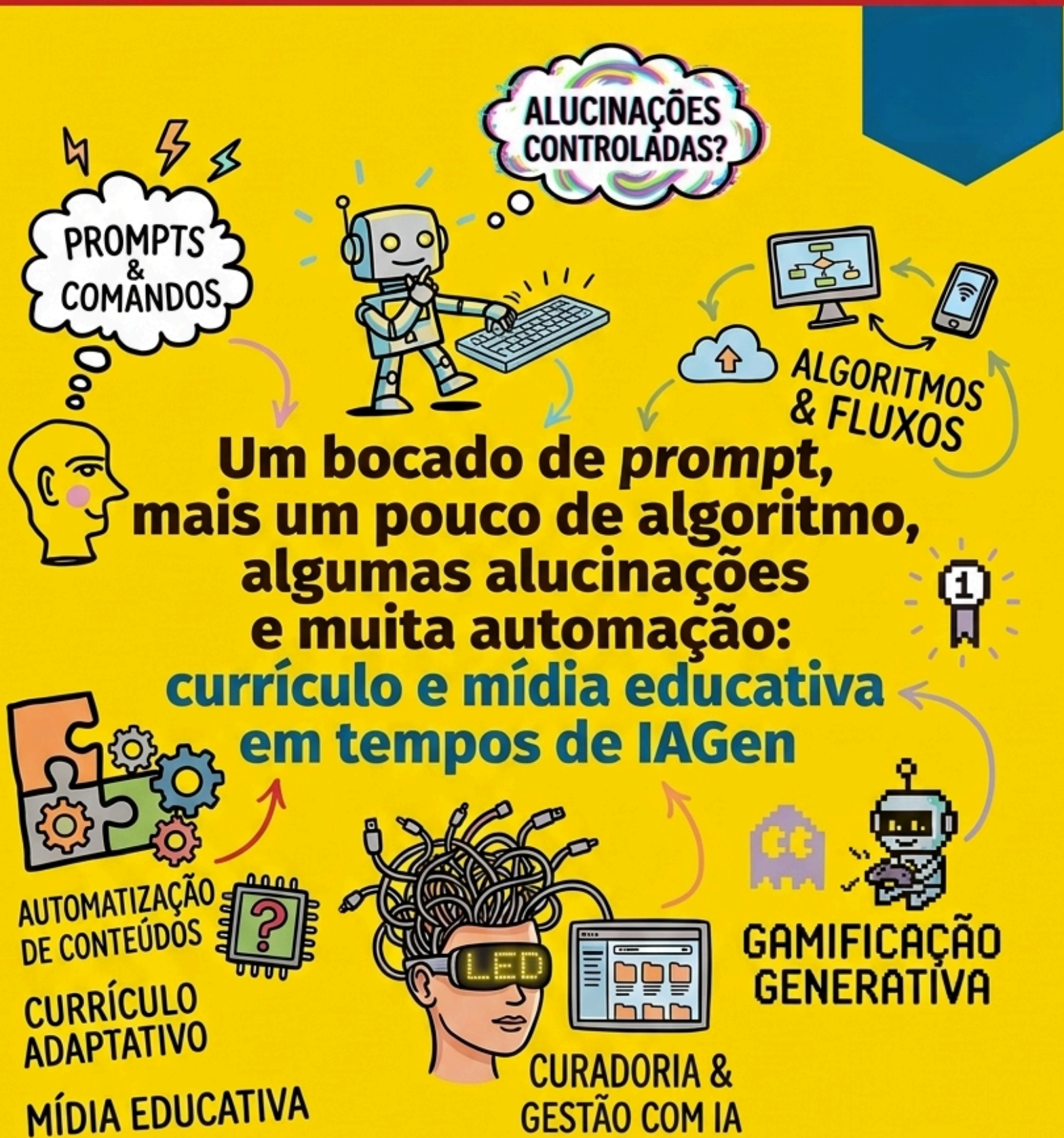




Autora: Marcela de Sousa Sá

Orientador:

Prof. Dr. Danilo Araujo de Oliveira



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCELA DE SOUSA SÁ

**UM BOCADO DE PROMPT, MAIS UM POUCO DE ALGORITMO, ALGUMAS
ALUCINAÇÕES E MUITA AUTOMAÇÃO:
currículo e mídia educativa em tempos de IAGen**

MARCELA DE SOUSA SÁ

**UM BOCADO DE PROMPT, MAIS UM POUCO DE ALGORITMO, ALGUMAS
ALUCINAÇÕES E MUITA AUTOMAÇÃO:
currículo e mídia educativa em tempos de IAGen**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal do Maranhão,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestra
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Oliveira de Araújo.

São Luís
2026

Ficha catalográfica a ser gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sá, Marcela de Sousa. Um bocado de prompt, mais um pouco de algoritmo, algumas alucinações e muita automação: currículo e mídia educativa em tempos de IAGen / Marcela de Sousa Sá. - 2026. Orientador: Danilo Oliveira de Araújo. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026. [Ficha catalográfica pendente de validação/geração pela Biblioteca/UFMA].

MARCELA DE SOUSA SÁ

**UM BOCADO DE PROMPT, MAIS UM POUCO DE ALGORITMO, ALGUMAS
ALUCINAÇÕES E MUITA AUTOMAÇÃO:
currículo e mídia educativa em tempos de IAGen**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal do Maranhão,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestra
em Educação.

Aprovada em: ____/____/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Oliveira de Araújo (*PPGE/UFMA - orientador*)

Prof.^a Dr.^a Viviane Castro Camozzato (UERGS)

Prof.^a Dr.^a Alda Margarete Silva Farias Santiago (PPGE/UFMA)

Prof. Dr. Bergson Pereira Utta (PPGE/UFMA)

Aos meus pais e a Deus, com todo amor.

AGRADECIMENTOS

Iniciar o mestrado significou atravessar um caminho de muitas renúncias, desafios, incertezas e recomeços. Foi Deus quem segurou minha mão durante toda essa travessia. A Ele, toda a minha gratidão pelo amor, pelo cuidado e por ter me sustentado em todos os momentos, especialmente nos dias em que pensei que não conseguiria continuar. Obrigada por me conduzir até aqui.

Agradeço aos meus pais, que não tiveram as mesmas oportunidades que eu e se sacrificaram tanto, dando-me todo o apoio para que eu pudesse chegar até aqui. Esta conquista também é de vocês. Sou imensamente grata por tê-los ao meu lado.

Ao meu orientador, agradeço pela presença, pela paciência, pelo afeto, pela sensibilidade, pela humanidade, pela gentileza e pelo apoio nos momentos em que mais precisei. Sua compreensão e seu cuidado foram fundamentais para que eu amadurecesse como pesquisadora e construísse este trabalho. Agradeço por todos os ensinamentos, pelas leituras, pelas conversas e pelo nosso encontro, que o mestrado proporcionou.

Ao meu grupo de pesquisa, especialmente a Mércia e Ana Letícia, agradeço pelas conversas, pelas leituras compartilhadas, pelas trocas e pelos momentos de aprendizagem. Foi nesse espaço de diálogo, escuta e construção coletiva que este trabalho foi sendo lapidado e ganhando forma. Vocês fazem parte desta pesquisa, e esta conquista também é do nosso grupo.

Ao Gabriel, agradeço pelo companheirismo, pelo incentivo constante, pelo cuidado e por estar ao meu lado durante toda essa caminhada. Obrigada por tornar este caminho mais leve.

À minha amiga Adriana, que me incentivou e me deu todo o suporte para ingressar no mestrado, o meu muito obrigada. Sua amizade e seu apoio foram fundamentais para que eu desse esse importante passo em minha vida.

Às amigas que construí ao longo desse percurso, em especial Ana Paula, Lina, Gardênia e Nerlyane, agradeço pela companhia, pelas conversas, pelas risadas e por dividirem comigo os desafios e as alegrias dessa caminhada. À Raquel, agradeço pelo apoio ao longo da construção desta dissertação. Levarei cada uma de vocês comigo, com muito carinho.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, agradeço pelos ensinamentos, pelas experiências compartilhadas e pelas reflexões que despertaram em mim ainda mais curiosidade, apreço pela pesquisa e desejo de conhecer. À Andrea, agradeço pela disponibilidade e pelo suporte ao longo de todo esse processo. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), minha gratidão pela

oportunidade de realizar esta formação, que tem contribuído para meu crescimento profissional, acadêmico e humano.

À professora Alda, à professora Viviane e ao professor Bergson, agradeço por aceitarem o convite para compor a banca, pela disponibilidade e pelo cuidado na leitura deste trabalho, bem como pelas valiosas contribuições.

“Somos assim: sonhamos o voo, mas temos medo de altura. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas, é isso que tememos: o não ter certezas. Por isso trocamos o voo por gaiolas. São nas gaiolas o lugar onde as certezas moram”.

Rubem Alves (1979).

RESUMO

Esta dissertação analisa como a revista *Nova Escola* participa da produção curricular na Educação Básica ao atribuir sentidos à Inteligência Artificial Generativa (IAGen) e disponibilizar posições de sujeito docente por meio de reportagens e planos de aula publicados em sua plataforma digital. A pesquisa ancora-se na perspectiva pós-crítica, nos Estudos Culturais em Educação e na análise do discurso de inspiração foucaultiana. Mobiliza as noções de currículo como artefato cultural, discurso, saber-poder, posições de sujeito e governo das condutas para problematizar os efeitos de verdade produzidos pelos enunciados sobre IAGen na mídia educativa. O corpus foi constituído por seis reportagens e quatro planos de aula publicados entre 2024 e 2025, selecionados por abordarem a IAGen em relação ao currículo, à docência, ao planejamento pedagógico, à personalização da aprendizagem, à ética, aos vieses algorítmicos, às alucinações e à curadoria crítica. Os procedimentos analíticos envolveram levantamento sistemático na plataforma, registro dos materiais, produção de fichamentos, recorte de enunciados, identificação de enunciados-âncora, organização de cadeias lexicais e campos semânticos e problematização dos efeitos de verdade e das posições de sujeito docente. Os resultados evidenciam que a *Nova Escola* participa da produção curricular ao apresentar a IAGen como objeto de conhecimento, aliada do trabalho docente, promessa de ensino personalizado, flexível e interativo e campo atravessado por conflitos éticos que demandam mediação e curadoria crítica. Conclui-se que esses discursos não apenas informam sobre a tecnologia, mas regulam expectativas, legitimam saberes, prescrevem práticas e convocam professores/as a ocuparem posições de sujeito marcadas pela atualização permanente, pela competência digital, pela responsabilização e pela mediação crítica.

Palavras-chave: IAGen; currículo; docência; mídia educativa; educação básica; Estudos Culturais em Educação.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how the educational magazine Nova Escola participates in curriculum production in Basic Education by attributing meanings to Generative Artificial Intelligence (GenAI) and making available teacher subject positions through news articles and lesson plans published on its digital platform. The study is grounded in a post-critical perspective, Cultural Studies in Education, and Foucauldian-inspired discourse analysis. It draws upon the notions of curriculum as a cultural artifact, discourse, power/knowledge, subject positions, and the government of conduct to problematize the truth effects produced by statements about GenAI in educational media. The corpus consisted of six news articles and four lesson plans published between 2024 and 2025, selected for addressing GenAI in relation to curriculum, teaching, pedagogical planning, personalized learning, ethics, algorithmic bias, hallucinations, and critical curation. The analytical procedures included a systematic survey of the platform, documentation of the materials, production of analytical notes, selection of statements, identification of anchor statements, organization of lexical chains and semantic fields, and problematization of truth effects and teacher subject positions. The findings show that Nova Escola participates in curriculum production by presenting GenAI as an object of knowledge, an ally to teachers' work, a promise of personalized, flexible, and interactive teaching, and a field permeated by ethical conflicts that require mediation and critical curation. It is concluded that these discourses not only provide information about the technology but also regulate expectations, legitimize forms of knowledge, prescribe practices, and call upon teachers to occupy subject positions characterized by continuous updating, digital competence, accountability, and critical mediation.

Keywords: Generative Artificial Intelligence (GenAI); curriculum; teaching; educational media; basic education; Cultural Studies in Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da produção acadêmica nacional sobre IAGen, Currículo e Docência (2014–2024)	49
Figura 2 – Evolução da produção acadêmica nacional sobre IAGen, Currículo e Docência (2014–2024)	50
Figura 3 – Principais resultados da pesquisa	52
Figura 4 – Reportagem: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula	92
Figura 5 – Reportagem: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula	98
Figura 6 – Reportagem 1: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula.....	101
Figura 7 – Reportagem: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula	102
Figura 8 – Reportagem: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula	104
Figura 9 – Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação.....	107
Figura 10 – Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação.....	110
Figura 11 – Das atividades à avaliação: como a IAGen apoia a personalização do ensino	112
Figura 12 – Deslocamento do sentido de apoio para tarefas de gestão de trabalho escolar	114
Figura 13 – Plano de aula: Explorando a escrita de Diários com o Apoio da IAGen	116
Figura 14 – Como a IAGen pode colaborar com sua aula	117
Figura 15 – Como a IAGen pode colaborar com sua aula	119
Figura 16 – Como a IAGen pode colaborar com sua aula	125
Figura 17 – Plano de aula: Transformando Histórias em Arte com IAGen.....	130
Figura 18 – Das atividades à avaliação: como a IAGen apoia a personalização do ensino	133
Figura 19 – Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação.....	134
Figura 20 – Plano de aula: Explorando a escrita de Diários com o Apoio da IAGen	137
Figura 21 – BNCC Computação: o que o/a professor/a precisa aprender para colocá-la em prática?	146
Figura 22 – BNCC Computação: o que o/a professor/a precisa aprender para colocá-la em prática?	150
Figura 23 – BNCC Computação: o que o/a professor/a precisa aprender para colocá-la em prática?	151
Figura 24 – Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação.....	152
Figura 25 – Economia de tempo e mais criatividade: como a IAGen pode ajudar professores no planejamento das aulas?	155
Figura 26 – Economia de tempo e mais criatividade: como a IAGen pode ajudar professores no planejamento das aulas?	156
Figura 27 – Plano de aula: Explorando a utilização responsável das ferramentas de IAGen	157
Figura 28 – Economia de tempo e mais criatividade: como a IAGen pode ajudar professores no planejamento das aulas?	159
Figura 29 – Das atividades à avaliação: como a IAGen apoia a personalização do ensino	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCSO – Centro de Ciências Sociais

ECE – Estudos Culturais em Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IAGen – Inteligência Artificial Generativa

MEC – Ministério da Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	24
2.1 A revista Nova Escola	24
2.2 IAGen	29
3 IAGen, CURRÍCULO E DOCÊNCIA: ESTADO DA ARTE	32
3.1 Por que investigar Currículo e Docência em tempos de IAGen?	35
3.2 Estudos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	37
3.2.1 IAGen e currículo	39
3.2.2 IAGen e docência	40
3.2.3 IAGen e professor/a	41
3.3 Estudos no Portal de Periódicos da CAPES	43
3.3.1 IAGen e currículo	44
3.3.2 IAGen e docência	45
3.3.3 IAGen e professor/a	46
3.4 Lacunas e silenciamentos.....	50
4 REFERENCIAL TEÓRICO	54
4.1 Estudos Culturais.....	55
4.2 Currículo.....	58
4.3 Discurso.....	64
4.4 Saber e poder.....	67
4.5 Sujeito e posições de sujeito.....	69
4.6 Cibercultura	75
5 METODOLOGIA.....	78
5.1 Perspectiva teórico-metodológica, objeto e questão de pesquisa.....	79
5.2 Campo empírico e recorte da Educação Básica	82
5.3 Constituição do corpus e delimitação do arquivo discursivo	83
5.4 Procedimentos de análise.....	85
5.5 Confiabilidade, limites e cuidados éticos.....	86
6 REGULARIDADES ENUNCIATIVAS NA DISCURSIVIDADE DA IAGen NA NOVA ESCOLA.....	89
6.1 “Mais que uma ferramenta... deve aparecer como conteúdo”: IAGen como objeto de conhecimento	91
6.2 “[...] Também pode ser uma aliada do/a professor/a em sala de aula”: IAGen como “aliada”, “apoio” e “copiloto” do trabalho docente	106

6.3 “Ensino mais personalizado, flexível, inclusivo e interativo”: plataformas adaptativas e “trilhas individuais de aprendizado”	118
6.4 “Viés algorítmico”, “alucinações” e “curadoria crítica”: conflito ético e crítica à neutralidade.....	133
7 AS POSIÇÕES DE SUJEITO DOCENTE NA MÍDIA EDUCATIVA.....	141
7.1 Posição de sujeito docente maduro/a digitalmente	146
7.2 Posição de sujeito docente prompeteiro/a	154
7.3 Posição de sujeito docente mediador/a e curador/a	158
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	172

1 INTRODUÇÃO

O fascínio pelas tecnologias digitais ocupa, há muito tempo, o imaginário da humanidade. Antes mesmo do desenvolvimento de artefatos capazes de tensionar as fronteiras entre ação humana e operação maquinica, as artes já anunciavam esse desejo de futuro ao criar narrativas futuristas povoadas por robôs, carros voadores e ultravelozes, viagens interestelares, contatos extraterrestres e máquinas dotadas de capacidades até então inimagináveis. Na literatura, no cinema e em outras linguagens artísticas, essas imagens antecipavam um mundo ciborgue, no qual técnica, corpo, linguagem e vida social passavam a se contaminar. Com a aceleração das tecnologias digitais, parte dessas narrativas vem deixando o terreno da ficção e ocupando o tempo e o espaço contemporâneos de modo mais concreto, especialmente quando a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) passa a ser apresentada como presença possível na educação.

Um exemplo desse deslocamento ocorreu na abertura da cimeira internacional *Fostering the Future Together Global Coalition Summit*, realizada na Casa Branca. Segundo reportagem da Euronews (Farrant; Associated Press, 2026), Melania Trump entrou no evento acompanhada por Figure 3, um robô humanoide desenvolvido nos Estados Unidos, que não ocupou apenas um papel cenográfico, mas assumiu uma posição simbólica na abertura de um encontro global sobre educação e tecnologia. Antes de qualquer autoridade humana tomar a palavra, a máquina dirigiu-se ao público e afirmou estar “honrada” por participar do encontro e “agradecida” por integrar um movimento voltado a capacitar crianças por meio da tecnologia e da educação (Farrant; Associated Press, 2026, s. p.). Nessa cena, não se trata somente de um robô que fala, mas de um acontecimento cuidadosamente construído, no qual uma presença não humana é autorizada a ocupar o lugar público da palavra. A entrada do robô, portanto, deixa de ser apenas um detalhe curioso e passa a funcionar como gesto político-discursivo que reforça a presença da tecnologia no campo educacional.

Esse gesto ultrapassa a apresentação de uma inovação técnica. Quando um robô abre simbolicamente uma cúpula global de educação, desloca-se o próprio lugar de autoridade de onde se fala sobre educar. A máquina aparece investida de legitimidade pública para anunciar uma promessa educacional. Produz-se, assim, um regime de visibilidade no qual a educação passa a ser narrada pela eficiência algorítmica, pela personalização permanente e pela automação das mediações humanas. A cena importa porque ensina, antes mesmo de qualquer programa curricular formal, que a IAGen pode ser imaginada como presença autorizada no interior das práticas formativas. Essa imagem ganha densidade quando a primeira-dama

convida os presentes a imaginar um educador humanoide com IAGen chamado Plato, descrito como um professor digital sempre disponível, capaz de ministrar aulas de literatura, ciência, filosofia e história em ambiente doméstico, adaptando-se ao ritmo, aos conhecimentos prévios e até ao estado emocional de cada estudante (Farrant; Associated Press, 2026, s. p.). A imagem seduz pela promessa de acesso imediato ao conhecimento, pela suposta paciência infinita da máquina e pela personalização das aprendizagens; ao mesmo tempo, inquieta ao deslocar a docência para um horizonte marcado pela disponibilidade total, pela resposta instantânea e pela expectativa de adaptação contínua.

Tomada como disparador analítico, a reportagem alcança o campo curricular quando deixa de apresentar uma inovação tecnológica e passa a organizar uma imagem possível de escola, de conhecimento e de formação. Se o currículo envolve disputas em torno dos saberes que merecem circular, dos sujeitos que se deseja formar e das práticas consideradas legítimas, a figura do/a professor/a humanoide chamado Plato funciona como uma imagem curricular de certo tipo. Ela seleciona uma forma de imaginar o ensino, hierarquiza valores pedagógicos como rapidez, personalização, mensuração e eficiência, além de reposicionar o/a professor/a humano/a diante de uma promessa técnica aparentemente mais ágil, disponível e responsiva. O robô, portanto, não ingressa somente na sala de aula; ingressa no imaginário curricular que passa a organizar expectativas sobre o que significa ensinar e aprender em tempos de IAGen.

No campo da docência, esse deslocamento produz efeitos ainda mais sensíveis. Ao projetar um educador humanoide capaz de responder continuamente às demandas dos/as estudantes, naturaliza-se a ideia de que o trabalho pedagógico pode ser decomposto em comandos, respostas, ajustes e automatizações. Ensinar, contudo, não se limita a entregar conteúdos nem a resolver dúvidas em tempo *real*. A docência envolve leitura do contexto, escuta, hesitação, julgamento ético, construção de vínculos, percepção das desigualdades, mediação de conflitos e responsabilidade diante do imprevisível. Quando a IAGen passa a ser anunciada como solução para os impasses da escola, torna-se necessário perguntar quais dimensões do trabalho docente são valorizadas, quais são obscurecidas e quais passam a ser governadas por novas exigências de desempenho, atualização e produtividade.

A promessa de eficiência, disponibilidade e personalização torna relevante o convite à reflexão acerca da IAGen proposto por Bruno, Nas e Liao (2024), sobretudo quando os autores alertam para os riscos de um otimismo tecnológico que pode opacizar a exploração produzida pelo capitalismo digital, marcado por controle, vigilância e captura das práticas sociais. Ao trazer essa problematização, esta pesquisa não assume uma posição de recusa à tecnologia; antes, tensiona aquilo que se apresenta como inevitável. É nesse campo de disputas que se insere

a investigação intitulada *Um bocado de prompt, mais um pouco de algoritmo, algumas alucinações e muita automação: currículo e mídia educativa em tempos de IAGen*.

Entendem-se os *prompts* como comandos emitidos pelo/a usuário/a (Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025). Essa definição, embora necessária, não esgota o problema. O *prompt* pode ser pensado como uma forma de escrita que convoca determinados tipos de resposta, aciona linguagens e estabelece uma relação na qual perguntar já implica produzir algo. Ele opera como uma forma de dizer que espera retorno, em diálogo com sistemas programados para responder. De acordo com Leal (2025, p. 144), “a convocação pela construção de *prompts* atua na fabricação do ensino orientado por dados, uma vez que é necessário que o/a docente obtenha dados mais precisos e direcione a sua prática de ensino a partir deles”. A elaboração de *prompts*, nessa direção, passa a compor uma nova exigência da docência, deslocando para o/a professor/a a responsabilidade de desenvolver competências consideradas necessárias para interagir com a IAGen. Assim, um *prompt* é a instrução em linguagem humana que direciona e aciona o funcionamento de um algoritmo de IAGen para gerar determinada resposta.

Os algoritmos, por sua vez, são descritos como “sequências finitas de instruções ou passos bem-definidos com a finalidade de resolver um problema, uma tarefa ou um cálculo específico” (Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025, p. 32). Eles podem operar como tecnologias de governo, na medida em que regulam condutas, “reproduzem normas, regras e estratégias” e “influenciam as escolhas e o comportamento social” (Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025, p. 52). Leal (2025, p. 27) acrescenta que os algoritmos vêm adquirindo “características humanas, como, por exemplo, ao guiar as ações dos indivíduos”. Suas operações ultrapassam, portanto, a dimensão técnica e participam da produção de formas de ser e agir. Essa compreensão aproxima-se da concepção foucaultiana de poder como condução de condutas, pois permite compreender que o algoritmo executa comandos, organiza escolhas, seleciona caminhos, orienta decisões e estabiliza determinadas compreensões da realidade.

Quanto aos conteúdos gerados pela IAGen, P. R. B. S. Silva (2024, p. 88) alerta que, embora a tecnologia seja treinada para entregar as “melhores” e mais “novas” respostas, isso nem sempre acontece: algumas saídas não fazem sentido, ainda que sejam formuladas de modo convincente. Esse fenômeno é denominado alucinação. A partir desse entendimento, compreende-se que as alucinações da IAGen não se configuram somente como erro, mas como um tipo de invenção da máquina, na medida em que produzem respostas que se apresentam como verdadeiras, mesmo quando não são. No campo educacional, diante dessas limitações, a responsabilidade pelos erros tende a recair sobre o/a professor/a, e não sobre os sistemas. Leal (2025, p. 145) reforça esse efeito ao destacar que “a falta de conhecimento de prompting por

parte dos[as] docentes possa responsabilizá-los/las pelas respostas inadequadas ou alucinações das ferramentas de IA”.

Articulada aos *prompts*, aos algoritmos e às alucinações, a automação reconfigura o lugar da ação humana sob a promessa de eficiência. Tudo se torna mais rápido, mais fluido e, muitas vezes, parece acontecer por si, como se não houvesse intervenção humana envolvida. Carvalho (2025) alerta que a automação das práticas pedagógicas pode reforçar a precarização da profissão, reduzindo o/a professor/a à condição de executor/a de conteúdos predefinidos. A automação, portanto, tensiona a autonomia docente ao deslocar para a tecnologia decisões relacionadas ao que ensinar, como ensinar e quais práticas pedagógicas passam a ser reconhecidas como adequadas. Esse deslocamento pode enfraquecer a ação humana no trabalho docente, à medida que atividades relacionadas à reflexão, à criatividade e à tomada de decisão são delegadas à IAGen.

O uso da IAGen desperta preocupação, “pois estamos presenciando várias atividades que antes eram executadas exclusivamente por humanos serem automatizadas pelos algoritmos de IA” (Rossini; Santos; Veloso, 2024, p. 59). Ainda que a IAGen automatize tarefas e acelere processos, ela não substitui o trabalho crítico do/a professor/a, “pois não é capaz de pensar, refletir, compreender e reconhecer os significados que estão inseridos em um contexto específico” (Rossini; Santos; Veloso, 2024, p. 59). A cena do robô na Cúpula da Coalizão Global Promovendo o Futuro Juntos retorna, então, como superfície de inscrição desse deslocamento: um robô ocupa o lugar da palavra em um evento sobre educação. A máquina pode responder sem experienciar o mundo; pode simular diálogo sem viver a complexidade das relações humanas; pode organizar informações sem partilhar a historicidade dos sujeitos nem assumir, como o/a docente, a responsabilidade ética pelo encontro pedagógico. Esta pesquisa situa-se nesse entrecruzamento, em que a IAGen passa a ocupar um lugar legítimo de enunciação e a automação se apresenta como promessa de reorganização da escola e do currículo. Interessa examinar os ditos produzidos sobre essa tecnologia, os modos como circulam, os efeitos que produzem no campo educacional e as posições de sujeito docente disponibilizadas no interior desses discursos.

É nesse cenário que a revista *Nova Escola* assume centralidade nesta investigação, uma vez que participa da circulação de enunciados que informam sobre a IAGen e, simultaneamente, produzem sentidos sobre inovação, docência e currículo. Com ampla circulação histórica no campo pedagógico brasileiro e atualmente consolidada como plataforma digital, a *Nova Escola* opera como mídia educativa e artefato cultural, difundindo reportagens, cursos, formações e planos de aula que orientam práticas, organizam expectativas e oferecem modelos de atuação

profissional (Associação *Nova Escola*, s. d.; Fundação Victor Civita, s. d.; Paraíso, 2007). A plataforma participa da produção de regimes de verdade sobre o que significa inovar, ensinar e aprender na contemporaneidade. Por isso, analisar os discursos sobre IAGen que nela circulam exige compreender o conteúdo das publicações em relação às condições históricas, políticas e institucionais que tornam tais enunciados possíveis.

Dessa problemática decorre a seguinte questão de pesquisa: como os enunciados sobre IAGen presentes nas reportagens e nos planos de aula da revista *Nova Escola* participam da produção curricular na Educação Básica, ao atribuírem sentidos à tecnologia e interpelarem posições de sujeito docente? Em consonância com esse problema, o objetivo geral da dissertação consiste em analisar como a revista *Nova Escola* participa da produção curricular na Educação Básica ao atribuir sentidos à IAGen e disponibilizar posições de sujeito docente por meio dos enunciados presentes em suas reportagens e planos de aula. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: mapear as regularidades sobre IAGen nas reportagens e nos planos de aula da *Nova Escola*; e identificar as posições de sujeito docente produzidas nos ditos da revista *Nova Escola* sobre IAGen.

Antes das incursões no campo de pesquisa, foi desenvolvida uma investigação sobre o estado da arte acerca da produção nacional sobre IAGen, educação e currículo. As produções localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES evidenciam que a literatura nacional tem privilegiado debates sobre potencialidades didáticas da IAGen, formação docente, personalização do ensino, questões éticas e limitações estruturais para sua incorporação à escola. Esse conjunto de estudos oferece contribuições fundamentais para a compreensão do tema, ao passo que permanece menos explorado o modo como mídias educativas participam da produção curricular ao atribuírem sentidos à IAGen e interpelarem os sujeitos docentes a ocuparem posições específicas. Observam-se, com menor frequência, estudos que problematizam a IAGen como objeto de disputa discursiva no interior de artefatos pedagógico-midiáticos de ampla circulação (Gatti, 2019; Flores, 2022; Lima; Ferreira; Carvalho, 2024).

Essa problemática ganha densidade quando inscrita em uma história mais longa das tecnologias educacionais. A entrada da IAGen na escola não inaugura, pela primeira vez, uma alteração nas formas de ensinar, aprender e produzir currículo. Ao longo do tempo, diferentes suportes, mídias e artefatos técnicos reorganizaram a docência, os modos de circulação do conhecimento, os critérios de legitimidade dos saberes e as formas de condução da aula. Livro didático, quadro-negro, rádio, televisão educativa, projetores, lousas digitais e tecnologias imersivas já participaram, cada qual em suas condições históricas, da produção de práticas

pedagógicas e de expectativas sobre o trabalho docente. Portanto, situar a IAGen nessa série histórica não significa diluir sua especificidade, mas compreender que toda tecnologia educacional também carrega modos de ver, selecionar, ordenar e governar o currículo.

O livro didático, por exemplo, aparece como uma das primeiras tecnologias educacionais, ganhando força a partir do século XVIII “como principal instrumento para a formação do[a] professor[a], garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido” (Bittencourt, 1993, p. 24). Ao consolidar-se, tornou-se importante suporte para professores/as e alunos/as na transmissão de conhecimentos padronizados, contribuindo para a uniformização de aulas e para a circulação de determinadas versões do saber escolar (Bittencourt, 2008).

Na virada do século XIX, o quadro-negro passou a redefinir o espaço escolar, assumindo posição central na organização da aula. Inserido em cada sala, esse instrumento contribuiu para a condução coletiva do ensino, sendo utilizado pelos/as professores/as para a transmissão de conteúdos. O quadro-negro configurava-se como um dos poucos dispositivos disponíveis, constituindo “um dispositivo visual que permitia ao/à professor[a] escrever sua aula e aos[às] alunos[as] ler e escrever nos seus cadernos para consulta posterior” (Silva; Alves; Pereira, 2017, p. 541).

Ao longo do século XX, novas mídias ampliaram o alcance da educação. Segundo Andrelo (2012, p. 140), “a proposta de transmitir educação pelo rádio é tão antiga quanto a história do veículo”. A aposta educativa no rádio materializou-se em emissoras voltadas à formação da população brasileira, como a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e a Rádio Educadora de São Paulo, evidenciando o potencial do rádio como meio de democratização do acesso ao conhecimento (Andrelo, 2012).

Posteriormente, a televisão educativa expandiu esse movimento, especialmente com iniciativas como os telecursos e a TV Escola, programa do Ministério da Educação que incorporou o audiovisual ao currículo por meio da transmissão de aulas para regiões isoladas, uma proposta “cujo objetivo é oferecer, aos[às] professores[as] da educação básica em todo o país, oportunidades de formação continuada, na modalidade à distância” (Belloni, 2003, p. 291). Em outro momento, dispositivos como retroprojetores e, depois, data shows passaram a integrar o cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de apresentação do conteúdo. Segundo Anjos *et al.* (2024, p. 9), “o projetor, em particular, tornou-se uma ferramenta valiosa para a visualização de conteúdos, ampliando as possibilidades de apresentações visuais”, contribuindo para a diversificação das práticas pedagógicas.

No início do século XXI, tecnologias como a lousa digital, definida como “uma ferramenta que alia recursos multimídia e interatividade ao processo pedagógico” (Ecker; Costa; Cardoso, 2025, p. 1), intensificaram a presença do digital na escola, transformando a dinâmica das aulas e proporcionando novas formas de interação. Essas tecnologias também impõem desafios relacionados à formação docente e às condições estruturais das escolas. Mais recentemente, tecnologias imersivas passaram a ganhar espaço, especialmente com o uso da realidade aumentada e da realidade virtual. Como apontam Ribeiro et al. (2024, p. 2), a “utilização da Realidade Aumentada na Educação Inclusiva tem trazido uma grande mudança no jeito de ensinar e aprender”, sendo explorada por seu potencial de visualização e experimentação.

A IAGen emerge como fenômeno recente nessa longa história de articulação entre educação, tecnologia e mídia. A IAGen, no escopo desta investigação, pode ser compreendida como tecnologia situada em “uma esfera de práticas, estudos e pesquisas centradas em máquinas que imitam a inteligência humana” (P. R. B. S. Silva, 2024, p. 22). Nesse caso, entende-se tratar-se de um conjunto de algoritmos capazes de gerar conteúdos novos a partir de processos de treinamento (Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025). Esses autores destacam que tais produções, embora apresentem aparência de realismo, podem ser enviesadas, imprecisas ou fictícias. Frequentemente apresentada como novidade absoluta, a IAGen possui raízes em uma história mais ampla desse campo tecnológico. Em 1950, Alan Turing publicou o artigo “*Computing Machinery and Intelligence*”, no qual propôs um teste para avaliar se uma máquina poderia ser considerada inteligente. De acordo com Chagas, Santos e Araújo (2024, p. 67), “o artigo de Turing foi pioneiro na exploração da possibilidade de que as máquinas pudessem pensar e agir como seres humanos”. Por isso, Turing é reconhecido como um dos nomes fundamentais na constituição do campo tecnológico, do qual a IAGen é um desdobramento contemporâneo.

A intensificação da cibercultura e a expansão das tecnologias digitais reconfiguraram as formas de comunicação, de produção do conhecimento e de organização das práticas pedagógicas, fazendo com que a IAGen passasse a ocupar lugar de destaque no debate educacional. No campo da Educação Básica, a IAGen vem sendo enunciada como promessa de inovação, personalização da aprendizagem, otimização do trabalho docente e ampliação das experiências de ensino. Tais formulações não podem ser tomadas como neutras nem como simples respostas técnicas às demandas da escola, pois se inscrevem em disputas culturais, políticas e pedagógicas que selecionam saberes, legitimam determinadas verdades e produzem

modos específicos de pensar a docência, o currículo e a própria função social da educação (Santos; Chagas; Bottentuit Junior, 2024).

Silva (2005) argumenta que o currículo é produzido na e com a cultura, atravessado por relações de poder e por processos de seleção que fabricam significados. Moreira (2001) destaca que não se pode pensar currículo sem pensar o/a professor/a, uma vez que a produção curricular se efetiva nas práticas, mediações e escolhas que atravessam o trabalho docente. Em tempos de IAGen, a discussão ultrapassa a pergunta sobre quais ferramentas podem ser utilizadas em sala de aula e exige problematizar quais racionalidades pedagógicas, expectativas de desempenho e formas de regulação do trabalho docente são acionadas quando essa tecnologia passa a circular com força no discurso educacional.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, ancora-se em uma perspectiva pós-crítica e desenvolve-se a partir da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Tal perspectiva permite problematizar os enunciados como práticas discursivas que produzem sentidos, estabelecem regimes de verdade e fabricam posições de sujeito. O campo empírico é constituído pela plataforma digital *Nova Escola*, com ênfase em reportagens e planos de aula que abordam a IAGen na Educação Básica. A produção do material empírico envolve exploração sistemática do *site*, registro das ocorrências e categorização dos conteúdos selecionados. Em seguida, o corpus foi submetido a procedimentos de descrição analítica, codificação, comparação, refinamento e teorização, com o propósito de compreender as regularidades discursivas, os saberes mobilizados e as posições docentes que emergem dessas publicações.

O arcabouço teórico desta pesquisa articula, em primeiro plano, os Estudos Culturais, que permitem compreender a mídia educativa como instância produtora de sentidos, práticas e modos de subjetivação. Em diálogo com esse campo, mobilizam-se as contribuições de Silva (2005), Corazza (2001), Moreira (2001) e Paraíso (2007; 2025) para pensar o currículo como artefato cultural, linguagem e espaço de disputas. A perspectiva foucaultiana, especialmente por meio das noções de discurso, saber-poder e governo das condutas (Foucault, 1996; 2008; Veiga-Neto, 2007), fornece ferramentas analíticas para examinar os efeitos de verdade que sustentam a circulação de determinados enunciados sobre IAGen. As contribuições de Rose (2001a; 2001b) e Paraíso (2007) também auxiliam na problematização das posições de sujeito docente e das tecnologias de subjetivação acionadas pelos discursos midiático-pedagógicos.

O interesse investigativo pela IAGen foi construído ao longo do percurso do mestrado. Inicialmente, a pesquisa estava voltada para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula. Posteriormente, sob orientação acadêmica, o olhar investigativo foi redirecionado para a IAGen, temática ainda recente no campo educacional,

mas já presente na realidade da autora como professora da rede pública de ensino. No cotidiano da sala de aula, observou-se que alguns/algumas alunos/as já faziam uso da IAGen na realização de atividades escolares, o que produziu inquietações sobre seus efeitos pedagógicos. Além disso, colegas de trabalho frequentemente recorriam a esses materiais para planejar aulas e elaborar atividades. Em muitos casos, esse uso aparecia como forma de responder às demandas do trabalho docente, especialmente diante do pouco tempo destinado ao planejamento. Ainda que a IAGen produza respostas rápidas e organize conteúdos, são os/as professores/as que conhecem a realidade dos/as alunos/as e assumem a responsabilidade ética pelo processo educativo.

A experiência cotidiana na escola permitiu perceber que a IAGen vem sendo cada vez mais reforçada como ferramenta de apoio ao trabalho docente, especialmente na elaboração de planos de aula e atividades, sendo constantemente incentivada nas formações continuadas e nas práticas institucionais. À medida que esse discurso se repete em formações, materiais pedagógicos e práticas institucionais, o uso da IAGen vai se naturalizando e passa a ser apresentado como solução para os desafios da docência. Uma ferramenta, contudo, não substitui a complexidade do trabalho pedagógico nem a dimensão humana que atravessa o ensinar e o aprender. Por essa razão, torna-se fundamental discutir a IAGen no campo educacional e problematizar, entre docentes, os sentidos que vêm sendo atribuídos a essa ferramenta.

A pesquisa contribui para o adensamento dos estudos sobre IAGen, currículo e docência ao deslocar o foco da eficácia instrumental da tecnologia para os processos discursivos que a naturalizam, legitimam e fazem funcionar no campo educacional. Também oferece subsídios para a formação de professores/as, para a leitura crítica de materiais pedagógicos e para o debate sobre os usos da IAGen na escola, especialmente porque evidencia que a circulação de orientações, modelos e prescrições em plataformas educacionais apoia práticas docentes enquanto governa expectativas, seleciona saberes e produz parâmetros daquilo que passa a ser reconhecido como docência desejável. Ao problematizar tais processos, a dissertação pode contribuir para práticas pedagógicas mais reflexivas e eticamente orientadas, pois “a adoção de uma postura crítica e a implementação de medidas de regulação ética são fundamentais” (Rosa; Silva, 2024, p. 134) para a integração dessas ferramentas de forma responsável e construtiva, menos submetida a discursos tecnicistas e naturalizadores da inovação.

A análise realizada evidencia que os ditos sobre IAGen na revista *Nova Escola* participam ativamente da produção curricular ao atribuírem sentidos à IAGen, legitimarem determinadas formas de ensinar e produzirem posições de sujeito docente consideradas desejáveis. Enquanto a IAGen é enunciada como objeto de conhecimento, apoio ao trabalho

docente e promessa de personalização da aprendizagem, emergem tensões relacionadas aos vieses algorítmicos, às alucinações, à curadoria crítica, aos conflitos éticos e à crítica à neutralidade. Sob esse regime de enunciação, são produzidas posições docentes que convocam o/a professor/a à atualização contínua, ao domínio de competências digitais, à mediação crítica e à curadoria das informações geradas pela ferramenta, mostrando que a incorporação da IAGen à prática pedagógica está ligada a processos de subjetivação, responsabilização e governo da conduta docente.

Além desta introdução, a dissertação está organizada em seis capítulos, seguidos das considerações finais. O capítulo 2 contextualiza a revista Nova Escola e a emergência da IAGen no campo educacional. O capítulo 3 apresenta o estado da arte da produção acadêmica nacional sobre IAGen, currículo e docência. O capítulo 4 reúne o referencial teórico, articulando Estudos Culturais, currículo, discurso, saber-poder, sujeito, posições de sujeito e cibercultura. O capítulo 5 explicita a perspectiva teórico-metodológica, o campo empírico, a constituição do corpus, os procedimentos analíticos e os cuidados éticos. O capítulo 6 examina as regularidades enunciativas produzidas nos materiais da Nova Escola, e o capítulo 7 analisa as posições de sujeito docente disponibilizadas pela mídia educativa. Por fim, o capítulo 8 apresenta as considerações finais, retomando os principais achados e problematizações da pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Antes da análise dos materiais da revista *Nova Escola*, considerou-se necessário situar o contexto em que o objeto de pesquisa se inscreveu. Esta investigação partiu do entendimento de que os discursos se constituem em meio a condições históricas específicas que tornam determinados enunciados possíveis. Como afirma Foucault (2008, p. 133), “o discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; [...] é, de parte a parte, histórico — fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que os enunciados que circularam na revista *Nova Escola* sobre a IAGen fizeram parte de um campo mais amplo de regularidades enunciativas, constituídas em meio a condições históricas, institucionais e culturais que definiram o que pôde ser dito, os modos de falar e quem pôde falar em determinado momento.

Dessa forma, a contextualização desta pesquisa foi fundamental para situar o objeto de estudo em seu contexto histórico e institucional, bem como para compreender as condições que possibilitaram a circulação de determinados enunciados sobre a IAGen na educação. Este capítulo foi organizado em duas subseções: a primeira apresentou a revista *Nova Escola*, espaço em que circularam os enunciados que compuseram o corpus da pesquisa, discutindo sua trajetória, suas transformações ao longo do tempo e o papel assumido no campo educacional; a segunda abordou a IAGen, considerando sua emergência no contexto da cibercultura e sua apresentação como ferramenta com capacidade de potencializar processos de ensino e aprendizagem.

2.1 A revista *Nova Escola*

A Editora Abril foi fundada, em 1950, por Victor Civita, um dos mais influentes empresários do setor editorial brasileiro. Segundo informações disponibilizadas pela Fundação Victor Civita em “A nossa história” (Fundação Victor Civita, s. d.), em 1985 o empresário manifestou interesse em criar uma fundação sem fins lucrativos destinada a promover melhorias na educação brasileira. Conforme registra a plataforma institucional, Civita afirmava que “um povo educado é um povo rico, e um povo forte, pois sabe produzir e prosperar” (Fundação Victor Civita, s. d., s. p.)¹. Nesse cenário, o projeto inicial da revista *Nova Escola* orientava-se pelo propósito de garantir que todos/as os/as professores/as tivessem acesso a um material

¹ A citação de Victor Civita e o histórico institucional referido neste trecho estão disponíveis em: <https://fvc.org.br/a-nossa-historia/>. Acesso em: 1 jul. 2026.

pedagógico qualificado. A iniciativa buscava contribuir para o aprimoramento profissional do magistério, valorizar a função social do/a docente, integrar os/as professores/as às transformações políticas e sociais em curso no país e promover a troca de experiências entre profissionais da educação (Fundação Victor Civita, s. d.).²

Ainda de acordo com a Fundação Victor Civita (s. d.), um acordo firmado com o Governo Federal viabilizou a distribuição gratuita e mensal da revista para cerca de 220 mil escolas públicas brasileiras. Descrita como “a revista que já nasceu grande”, a *Nova Escola* consolidou-se como um importante instrumento de comunicação institucional, alcançando a maioria dos municípios do país. Segundo a própria instituição, atualmente a revista *Nova Escola* está presente “em mais de 70 municípios, nas cinco regiões brasileiras e com mais de 500 professores[as] realizando formações, espaços de troca e compartilhamento de práticas, discussões sobre temas da docência e mais” (Nova Escola, [s. d.]a, s. p.). A partir de 1987, a revista ampliou suas parcerias com diversos ministérios e instituições governamentais, diversificando suas pautas e abordando temas como saúde, ciências, cartografia e educação para o trânsito. Entre as ações de valorização docente promovidas pela revista destacou-se o Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10, idealizado para reconhecer práticas pedagógicas consideradas exemplares e, simultaneamente, tornar a carreira docente mais atrativa para os/as jovens (Fundação Victor Civita, s. d.).³

Outro fator determinante para a ampla circulação da revista foi sua inclusão no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), política pública do Ministério da Educação em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Segundo documento institucional do MEC/FNDE (Brasil, 2020), o programa selecionava e distribuía materiais destinados a apoiar o processo de ensino e a formação contínua dos/as profissionais das escolas públicas. Conforme registra o MEC, as publicações eram “destinadas a aprimorar o processo de ensino e apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos[as] diretores[as] das unidades de ensino, sendo enviadas às escolas públicas de educação básica durante o ano letivo” (Brasil, 2020, s. p.). Com efeito, o PNBE desempenhou papel fundamental na consolidação da *Nova Escola* como instrumento de formação continuada, garantindo que conteúdos pedagógicos produzidos pela Editora Abril e pela Fundação Victor Civita chegassem a professores/as de diferentes regiões do país.

² Para a trajetória institucional da Fundação Victor Civita e a criação da revista *Nova Escola*, consultar: <https://fvc.org.br/a-nossa-historia/>. Acesso em: 1 jul. 2026.

³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/tudo-sobre/comunidade-nova-escola/>. Acesso em: 27 jun. 2026.

Em 2015, ocorreu a consolidação da *Nova Escola* como plataforma digital, momento em que foi realizada a transferência das marcas *Nova Escola* e *Gestão Escolar* para a Fundação Lemann. A Associação Nova Escola passou a ser apresentada como uma organização independente, sem fins lucrativos e mantida pela Fundação Lemann, descrita como instituição que “trabalha há 15 anos para melhorar substancialmente o ensino no país” (Nova Escola, 2017, s. p.). Inicialmente, o *site* Nova Escola Clube foi desenvolvido com o objetivo de qualificar professores/as e gestores/as escolares para atuar na Educação Básica, oferecendo conteúdos pedagógicos, materiais formativos e cursos. A partir de 2015, a circulação da revista passou a ocorrer exclusivamente no formato digital, sendo a versão impressa destinada apenas aos assinantes, o que marcou uma mudança estrutural no modelo de distribuição e ampliou o alcance das práticas de formação continuada mediadas por tecnologia.

A Fundação Lemann identifica-se como uma organização filantrópica atuante no campo educacional brasileiro, cujo objetivo é a transformação da educação pública por meio de parcerias com organizações, coinvestidores, governos, universidades de referência, centros de pesquisa e instituições privadas (Fundação Lemann, s. d.). Por meio de parcerias com o Ministério da Educação e com o Ministério das Comunicações, a Fundação também tem participado de decisões relacionadas às políticas de conectividade e tecnologias para a rede pública de ensino. No entanto, tais iniciativas operam na difusão de uma racionalidade empresarial, reforçando a presença do setor privado na formulação, implementação e gestão das políticas públicas educacionais. Assim, as metas para a “melhoria” da qualidade educacional defendidas pela Fundação Lemann encontram-se alinhadas ao movimento de privatização e participam do discurso neoliberal de eficiência, desempenho e rendimento (Barbosa; Leão; Rodrigues, 2024).

Brito e Marins (2020, p. 3) apontam que “entre os princípios da lógica empresarial que devem pautar a formação do sujeito hodierno, está uma nova racionalidade administrativa, voltada à conformação de homens preparados para atuarem em uma sociedade flexível”. De acordo com os autores, a publicização da lógica empresarial e o empresariamento do espaço público constituem estratégias utilizadas por grupos privados no campo educacional, tornando evidente que não se trata apenas de apoio filantrópico, mas de uma atuação estruturante na educação pública. No caso da Fundação Lemann, essa publicização da lógica empresarial se materializa por meio de cursos voltados a gestores/as e professores/as, da produção de materiais didáticos e digitais e da articulação com secretarias de educação.

Logo, a cultura empresarial de valorização de metas, indicadores e desempenho torna-se critério de qualidade, reconfigurando o espaço educacional. Desse modo, grupos privados

passam a ocupar posição estratégica por meio de parcerias com ministérios, participando de reformas legislativas e atuando diretamente na formulação, implementação e financiamento de políticas públicas (Brito; Marins, 2020).

Nesse contexto, a incorporação da *Nova Escola* pela Fundação Lemann não se dá de forma desinteressada, mas movida por uma racionalidade neoliberal que opera na lógica do filantropocapitalismo. Ao analisar a revista, Bueno (2007) argumenta que os desafios educacionais tendem a ser simplificados por meio de orientações pedagógicas que prometem resultados rápidos. Por conseguinte, “no caso de *Nova Escola* a complexidade dos problemas educacionais é reduzida a receitas imediatas que acenam com resultados garantidos àqueles que se esforçarem” (Bueno, 2007, p. 306). Ao integrar a Fundação, a revista opera como instrumento de publicização da lógica empresarial no interior da cultura escolar, por meio de conteúdos formativos, da valorização de práticas eficientes e inovadoras e do uso de tecnologias alinhadas a essa racionalidade.

Diante disso, torna-se fundamental compreender a relação entre a Fundação e a revista, reconhecendo as forças sociais, econômicas e políticas que atravessam essa articulação e de que forma ela participa da construção de um regime de verdade sobre gestão eficiente, adaptação tecnológica e responsabilização individual do/a docente pelo desempenho escolar. Bueno (2007, p. 304) aponta ainda que “os problemas educacionais são reiteradamente reduzidos a questões a serem resolvidas individualmente pelo professor”. Nessa perspectiva, os desafios educacionais acabam sendo deslocados para o plano individual docente, cabendo ao/a professor/a a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das práticas pedagógicas.

Esse movimento também aparece na valorização constante de práticas apresentadas como modelos de inspiração para outros/as docentes. Conforme destaca Bueno (2007, p. 305):

experiências bem-sucedidas e premiadas pela própria revista são exaustivamente apresentadas com o objetivo de motivar o[a] professor[a] para a reprodução dos projetos por conta própria, entretanto, sem o acompanhamento de uma reflexão crítica.

A ênfase na capacitação massiva e na transformação das práticas sugere, nesse sentido, a produção de um novo regime de verdade, no qual a competência tecnológica passa a compor o perfil do/a docente. Portanto, a colaboração com empresas globais do setor tecnológico não se apresenta como um movimento neutro, mas como imperativo de atualização profissional e incorporação das tecnologias no campo educacional.

Pereira e Evangelista (2019) compreendem a *Nova Escola* como um importante aparelho privado de hegemonia inserido no interior de disputas que atravessam a sociedade civil. Assim, trata-se de uma instância que opera na consolidação de interesses políticos e

econômicos particulares por meio da difusão de conteúdos que mobilizam determinados saberes pedagógicos e posições de sujeito docente. Nessa direção, compreender a atuação da Fundação Lemann a partir das categorias de publicização da lógica empresarial e empresariamento do espaço público permite situar a *Nova Escola* não como iniciativa isolada, mas como elemento estratégico de um projeto mais amplo de reorganização das políticas educacionais brasileiras sob a égide da racionalidade neoliberal.

Ademais, destaca-se a parceria recente entre a *Nova Escola* e a Microsoft. A iniciativa tem como objetivo capacitar docentes da Educação Básica para o uso de ferramentas de IAGen em suas práticas, de forma ética e responsável. Segundo informações divulgadas pela própria iniciativa, “o objetivo é formar, pelo menos, 10 mil professores[as] por meio do curso de capacitação e impactar 60 mil em suas práticas pedagógicas, seja pela utilização dos planos de aula ou pelo acesso aos conteúdos disponibilizados” (Microsoft, 2025, s. p.).

Nesse panorama, a *Nova Escola* passa a atuar como elemento estratégico para a consolidação de uma agenda educacional alinhada às transformações neoliberais, ao mesmo tempo em que reforça a IAGen como tecnologia necessária para a prática docente. Logo, não se trata apenas de ensinar o uso de ferramentas digitais, mas de orientar modos de agir, planejar, avaliar e organizar o trabalho pedagógico. Atualmente, a *Nova Escola* configura-se como uma plataforma digital que produz reportagens, artigos, cursos autoinstrucionais, relatos de experiência, projetos, formações, planos de aula e diferentes materiais educacionais voltados à Educação Básica.

O *site* também disponibiliza edições mensais e oferece aos/às professores/as a possibilidade de realizar o *download* de conteúdos pedagógicos. A organização é descrita como “uma organização de impacto social sem fins lucrativos que trabalha para o Brasil ter professores[as] da Educação Básica fortalecidos[as] em suas práticas, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes” (Associação Nova Escola, s. d., s. p.). Com cerca de 2,5 milhões de visitantes mensais, a *Nova Escola* consolidou-se como uma revista de grande circulação, assumindo expressiva presença digital e alcançando 3 milhões de docentes mensalmente. Além disso, a plataforma se constitui como um espaço permeado por relações de poder, no qual são produzidos saberes, culturas, significados e sujeitos.

Nesse sentido, em um cenário em que o campo educacional é constantemente atravessado por dinâmicas da cultura digital que incidem sobre o funcionamento curricular, torna-se cada vez mais importante investigar e problematizar seus efeitos. Por isso, nesta pesquisa, a revista *Nova Escola* foi situada como um artefato cultural da contemporaneidade,

posicionada estrategicamente nas relações de poder que dizem o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e como professores/as e alunos/as devem conduzir-se. É, portanto, indispensável olhar com desconfiança e desconstruir a suposta neutralidade e beneficência de determinadas iniciativas, principalmente quando elas estão declaradamente alinhadas ao discurso neoliberal na educação.

2.2 IAGen

Em tempos de cibercultura, as práticas culturais passam por reconfigurações significativas, de modo que “emergem novas formas de criar, interagir, trabalhar e aprender com suporte de um bot disponível em tempo integral” (Rossini; Santos; Veloso, 2024, p. 57). Nesse cenário, a IAGen é apresentada como interface capaz de potencializar os processos de ensino e aprendizagem, o que tem sido amplamente reforçado no campo educacional por discursos que a posicionam como ferramenta essencial à inovação pedagógica. A revista *Nova Escola* é um exemplo de mídia educativa que contribui para a disseminação dessa narrativa, difundindo materiais e orientações destinados aos/as professores/as.

H. G. Silva (2024, p. 83) afirma que “a invasão da emergência da cibercultura por essa natureza híbrida, entre o humano e a IA-Gen, interfere e modifica o modo como percebemos e concebemos o mundo”. Essa hibridização entre o digital e o presencial produz novas formas de ensinar, aprender e construir conhecimento. À medida que a interação entre seres humanos e sistemas de IAGen se intensifica na educação, os conteúdos passam gradativamente a ser gerados por máquinas que produzem informações com base em algoritmos.

P. R. B. S. Silva (2024) explica que o desenvolvimento da IAGen ocorreu de forma gradativa ao longo do século XX, mas enfrentou limitações significativas. Segundo o autor, “o processamento de grandes conjuntos de dados e a execução de algoritmos complexos eram bastante limitados” (P. R. B. S. Silva, 2024, p. 25). Isso ocorria porque o volume de dados disponível para treinar sistemas era reduzido, os algoritmos ainda não eram eficazes e havia carência de recursos computacionais capazes de aprimorar o desempenho dessas tecnologias.

A IAGen surge como um desdobramento da cibercultura, inaugurando uma nova etapa da vida social. Trata-se de uma ferramenta capaz de operar diversas atividades, como realizar previsões, detectar fraudes, personalizar recomendações, reconhecer voz e operar assistentes virtuais. Segundo os autores, o aprendizado desse dispositivo ocorre mediante processos de treinamento que aprimoram seu desempenho e a qualidade dos resultados gerados. Conforme explicam Santos, Chagas e Bottentuit Junior (2024), o modelo aprende a partir de exemplos,

capturando padrões e criando generalizações. Assim, o desempenho dessas tarefas é viabilizado pelos algoritmos de *machine learning*, que funcionam com base em modelos probabilísticos pré-treinados capazes de gerar conteúdos a partir dos padrões identificados em grandes volumes de dados.

O aprendizado de máquina corresponde, portanto, à identificação de padrões e à generalização de informações a partir de um conjunto robusto de dados. Nessa direção, “a sua definição envolve o desenvolvimento de algoritmos de computador que aprendem com exemplos, em vez de serem programados de forma explícita para executar uma determinada tarefa” (Burzykowski et al., 2023 apud P. R. B. S. Silva, 2024, p. 28). De acordo com Rossini, Santos e Veloso (2024, p. 50), a IAGen, especialmente no modelo *Generative Adversarial Networks* (GAN), “é uma técnica que usa duas redes neurais previamente treinadas para gerar novos conteúdos e informações de forma autônoma a partir de uma mensagem (*prompt*) em linguagem natural”. Os autores destacam que as redes neurais consistem em técnicas que imitam o funcionamento do cérebro humano, processando informações a partir da entrada de grandes conjuntos de dados. Tais dados são analisados por algoritmos de aprendizado que realizam ajustes sucessivos, gerando respostas como imagens, textos e demais conteúdos multimodais.

P. R. B. S. Silva (2024, p. 22) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “a IA é uma esfera de práticas, estudos e pesquisas centradas em máquinas que imitam a inteligência humana”. Nesse sentido, observa-se que essa tecnologia ultrapassa a dimensão meramente técnica, uma vez que é capaz de reproduzir habilidades humanas, como replicar comportamentos, reconhecer padrões complexos e solucionar problemas. De acordo com o autor, o desempenho dessas tarefas depende de treinamentos contínuos que tornam os sistemas progressivamente mais eficazes.

Rossini, Santos e Veloso (2024, p. 55) acrescentam que “a relação homem e máquina está cada vez mais ubíqua e pervasiva, não sendo possível distinguir as fronteiras entre a inteligência humana e artificial”. No entanto, embora essa ubiquidade produza a sensação de integração entre humano e máquina, os autores ressaltam que a IAGen não possui capacidade de “pensar”, “refletir”, “compreender” ou “atribuir significados”. Dessa maneira, sua operação ocorre exclusivamente por meio de correlações estatísticas entre dados, não contemplando atividades cognitivas superiores, como julgamento, interpretação e atribuição de sentido. P. R. B. S. Silva (2024) reforça essa limitação ao afirmar que “vale destacar que esses sistemas, embora avançados, precisam da verdadeira inteligência humana, especialmente da habilidade de compreender significados” (P. R. B. S. Silva, 2024, p. 22). Dessa forma, evidencia-se que,

embora a IAGen desempenhe tarefas semelhantes às humanas, ela não substitui a inteligência humana, pois opera a partir de padrões matemáticos e probabilísticos, sem apreender o conteúdo semântico ou o contexto dos dados que produz.

No campo educacional, observa-se uma crescente discussão acerca do uso da IAGen pelos docentes, especialmente nas publicações da revista *Nova Escola*. A inserção da IAGen no ambiente escolar é frequentemente apresentada como uma estratégia para otimizar o ensino, sendo-lhe atribuídas características de eficiência, adaptabilidade e personalização, que passam a orientar e modular as expectativas sobre a prática pedagógica contemporânea.

De acordo com Rossini, Santos e Veloso (2024, p. 58), “as plataformas de IA são espaços que podem estimular a criatividade e o pensamento crítico, favorecer a interatividade e o engajamento dos/as alunos/as, devendo ser orquestradas pelo docente com intenção pedagógica”. Tal compreensão reforça a ideia de que a IAGen deve ser integrada ao processo educativo de maneira intencional, reflexiva e situada, cabendo ao/à professor/a o papel de mediador crítico desse uso.

Esse discurso é amplamente difundido por mídias educacionais, como a Nova Escola, e contribui para fortalecer a perspectiva da IAGen como ferramenta inovadora. A revista dissemina orientações, práticas e modelos pedagógicos que enfatizam a necessidade de que o/a docente desenvolva competências digitais, incluindo a capacidade de incorporar a IAGen em suas estratégias de ensino. Sob essa lógica, os materiais veiculados passam a legitimar determinadas visões sobre o “bom” uso da tecnologia na educação, reforçando um modelo de docência alinhado à inovação e ao domínio das ferramentas digitais.

Após situar a revista *Nova Escola* e a emergência da IAGen no campo educacional, o capítulo seguinte apresenta o Estado da Arte da temática, com o objetivo de contextualizar a produção acadêmica nacional sobre IAGen, currículo e docência.

3 IAGen, CURRÍCULO E DOCÊNCIA: ESTADO DA ARTE

A IAGen tem provocado profundas transformações na sociedade contemporânea, com impactos diretos nos campos educacional e curricular. No interior desse cenário, diferentes discursos participam da produção de sentidos sobre a IAGen na educação. Neste capítulo, foram analisadas as produções acadêmicas que discutem a IAGen em relação a currículo e docência, a partir de revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES. O Estado da Arte evidenciou crescimento significativo das pesquisas sobre o tema, especialmente entre 2023 e 2025, embora com predominância nas áreas das Ciências Exatas, o que evidencia a escassez de estudos no campo educacional e curricular. Assim, esta etapa contribuiu para contextualizar academicamente a análise dos discursos sobre IAGen veiculados na revista *Nova Escola*.

O Brasil vem se destacando no cenário da IAGen, com 54% da população utilizando IAGen⁴ em 2024, acima da média global de 48%, e 65% demonstrando confiança em seu potencial. Além disso, 78% dos/as trabalhadores/as já incorporam essas tecnologias em suas rotinas profissionais (Moraes, 2025)⁵. Paralelamente, observa-se uma intensa transformação nos hábitos de busca: usuários/as migram da pesquisa tradicional no *Google* para consultas via IAGen, com previsão de redução de 25% no volume das buscas tradicionais até 2026 (Bortoli, 2025)⁶. Na esfera científica, o país figura entre as 20 nações com maior produção acadêmica em IAGen, contabilizando 6.304 estudos publicados no período de 2019 a 2023, conforme relatório da CAPES em parceria com a Clarivate (Brasil, 2024)⁷. Esses avanços sinalizam não apenas a consolidação tecnológica, mas também oferecem terreno fértil para refletir sobre a integração da IAGen nos currículos escolares e no campo educacional, o que demanda problematizar os modos como essa tecnologia vem sendo incorporada aos discursos e às práticas educacionais, especialmente no que tange à produção curricular e à constituição de posições de sujeito docente.

⁴ A IAGen pode ser compreendida como um conjunto de sistemas computacionais capazes de executar tarefas historicamente associadas à inteligência humana, como aprender, reconhecer padrões, tomar decisões e resolver problemas, operando a partir de dados, algoritmos e modelos estatísticos. Caracteriza-se pela capacidade de produzir novos conteúdos (textos, imagens, áudios ou códigos) a partir de grandes bases de dados, não apenas analisando informações, mas gerando respostas inéditas por meio de modelos de linguagem e aprendizagem profunda (Santos; Chagas; Bottentuit Junior, 2024).

⁵ O levantamento citado foi realizado pelo Google em parceria com a Ipsos e ouviu 21 mil pessoas em 21 países, incluindo mil participantes no Brasil (Moraes, 2025).

⁶ A projeção de redução de 25% é atribuída à Gartner no texto consultado e se refere ao volume de buscas tradicionais até 2026; trata-se de uma estimativa prospectiva, não de uma medição observada (Bortoli, 2025).

⁷ O dado integra o relatório Panorama das Mudanças da Pesquisa no Brasil, apresentado em evento da CAPES em parceria com a Clarivate (Brasil, 2024).

Apesar dessas evidências sobre o protagonismo do Brasil em relação às pesquisas com IAGen, com base na revisão sistemática da literatura de Gatti (2019) e Flores (2022), observa-se que, em nível nacional, ainda é escasso o número de pesquisas que abordam IAGen na educação. Os dados apontam que a maior parte das pesquisas se concentra em áreas técnicas, como Ciências Exatas. Considerando o avanço das tecnologias digitais e a inserção da IAGen no campo educacional, observa-se que essa ferramenta vem impactando as formas de ensinar, aprender e organizar o currículo escolar. Diante das novas demandas educacionais, verifica-se a necessidade de que as pesquisas em educação incorporem a temática e problematizem seus efeitos, desafios e questões.

Diante dessa configuração, entende-se que a incorporação da IAGen não se limita à dimensão técnica, mas envolve disputas de sentidos, produção de saberes e a constituição de modos de ser docente. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a docência e o currículo no contexto atual. Este estudo busca contribuir para esse debate, enfrentando as lacunas de pesquisa sobre o tema, dando visibilidade às investigações já existentes e ampliando as discussões sobre as repercussões, os desafios e as possibilidades da integração da IAGen no espaço educacional e curricular. Pretende-se, por meio desta pesquisa, mapear e analisar como a IAGen tem sido abordada em teses, dissertações e artigos científicos que tratam de currículo e docência. Essa etapa é fundamental para esta pesquisa, que analisa os discursos sobre IAGen veiculados na revista *Nova Escola*, compreendendo-a como instância que participa da produção e circulação de sentidos sobre a docência e o currículo.

Os resultados indicam a necessidade de ampliar a reflexão sobre a temática no Brasil, a fim de compreender melhor o uso desse recurso tecnológico na prática pedagógica. Neste trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a IAGen e sua relação com essas temáticas⁸. A análise foi realizada com base no levantamento de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e de artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inicialmente, foi realizada uma análise detalhada das pesquisas desenvolvidas entre 2014 e 2024 sobre IAGen, docência e currículo, com o intuito de conhecer os resultados dos estudos acerca dessas temáticas. A revisão bibliográfica desta pesquisa foi realizada na

⁸ Na construção do Estado da Arte, optou-se por não restringir os descritores estritamente ao termo IAGen. Tal decisão fundamentou-se na observação de que a literatura corrente frequentemente adota termos variados para referir-se a processos de geração de conteúdo. Ao ampliar o espectro semântico da busca, foi possível capturar um volume mais expressivo de produções situadas na interseção entre tecnologia, currículo e docência. Metodologicamente, manteve-se a amplitude terminológica para a fase de triagem e análise documental, enquanto se reservou o conceito de IAGen para o rigor das discussões teóricas e produções textuais próprias, garantindo precisão terminológica sem perda de dados.

plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Optou-se por essa plataforma por se tratar de um órgão de referência e abranger teses e dissertações com acesso aberto de 153 instituições de ensino e pesquisa.

Com o intuito de refinar a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: IAGen e Currículo (36 dissertações e 26 teses), IAGen e docência (6 dissertações e 2 teses) e IAGen e professor (111 dissertações e 55 teses). Em seguida, realizou-se um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um dos maiores acervos científicos virtuais do Brasil, que disponibiliza uma variedade de conteúdos gratuitos. Com o objetivo de refinar a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: IAGen e Currículo (75 artigos), IAGen e docência (72 artigos), IAGen e professor (91 artigos). Durante a busca, selecionou-se “artigo” como tipo de material a ser utilizado; assim, obteve-se uma quantidade maior de produções relacionadas aos descritores em comparação com a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Durante o levantamento, realizou-se um recorte, selecionando-se apenas os trabalhos vinculados ao campo educacional e curricular e que estavam publicados em língua portuguesa. A priorização de pesquisas do campo educacional e curricular deve-se ao objetivo central desta investigação, que busca compreender de que modo a IAGen tem sido incorporada aos processos de ensino, aprendizagem e produção curricular. Ao focar nesse campo, garante-se a análise de estudos que dialogam diretamente com a prática docente, com as políticas educacionais e com as disputas em torno do currículo, evitando dispersões em áreas técnicas que, embora relevantes, não respondem às questões formativas e pedagógicas que orientam esta pesquisa.

Já a opção por restringir a análise aos trabalhos publicados em língua portuguesa justifica-se pelo escopo desta pesquisa, que se insere no campo da pós-graduação brasileira e busca mapear a produção nacional sobre IAGen, currículo e docência. Considera-se, assim, que os estudos em português expressam de modo mais direto os debates, desafios e especificidades do contexto educacional brasileiro, dialogando com políticas públicas, práticas docentes e realidades curriculares locais. Além disso, ao priorizar a língua portuguesa, assegura-se a comparabilidade entre as produções analisadas e evita-se que variações de terminologia em outros idiomas (como espanhol ou inglês) gerem inconsistências nos critérios de seleção. Essa delimitação, portanto, não diminui a relevância de pesquisas internacionais, mas fortalece a coerência metodológica do trabalho e contribui para a construção de um panorama fiel da produção acadêmica nacional.

Os resultados apontam limitações na formação docente, inseguranças no uso das tecnologias, desigualdades de acesso e reprodução de modelos tecnicistas, além de

preocupações éticas envolvendo autoria, privacidade e confiabilidade das informações geradas por IAGen. Constata-se também a carência de reflexões críticas e de práticas pedagógicas que integrem a IAGen de forma emancipadora e não apenas instrumental. A análise das produções indica que, embora a IAGen possa potencializar o ensino por meio da personalização e do engajamento dos/as estudantes, sua incorporação tem ocorrido majoritariamente sob uma lógica neoliberal e performativa, voltada à eficiência e à produtividade. Nesse quadro, esses discursos produzem determinadas formas de compreender o currículo e posicionar o docente diante das demandas contemporâneas. Diante desse cenário, reforça-se a necessidade de problematizar como os discursos sobre IAGen participam da reconfiguração do currículo e da docência, produzindo determinadas posições de sujeito e legitimando saberes específicos no campo educacional.

Para esta pesquisa, a análise bibliográfica permitiu o levantamento do estado da arte a partir da produção acadêmica, no intuito de ampliar o conhecimento sobre a IAGen, a docência e o currículo. A pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento, a seleção e a leitura direcionada de referências em fontes diversas, como livros, artigos, periódicos, eventos, entre outras fontes que tratam de determinado objeto (Gil, 2008). Esse tipo de estudo é importante para a compreensão de determinada temática, além de possibilitar a obtenção e a organização da produção acadêmica e contribuir para novas investigações.

3.1 Por que investigar Currículo e Docência em tempos de IAGen?

O currículo, na perspectiva de Silva (1999), constitui um artefato cultural e social, permeado pelas determinações sociais, históricas e pelas relações de poder. Logo, não é um elemento neutro e desinteressado, pois resulta de uma seleção de conhecimentos e saberes. O autor também destaca que o currículo se caracteriza como um campo de disputa simbólica em que diferentes grupos lutam pela imposição de seus valores e concepções de mundo. Sob esse prisma, o conhecimento escolar está inserido nesse contexto de conflitos ideológicos, políticos e sociais. Assim, a seleção do que incluir ou excluir do currículo é reflexo de interesses específicos e relações de poder. As relações de poder que têm efeito na produção curricular mudam com o tempo e estão intrinsecamente relacionadas às mudanças culturais. Por isso, o olhar volta-se para como currículo e docência têm sido produzidos em tempos de IAGen, considerando os discursos que circulam na mídia digital, como a revista *Nova Escola*, que participa ativamente da produção e da difusão de sentidos sobre a IAGen no ensino.

Nesse enquadramento, torna-se necessário compreender de que modo os discursos veiculados pela *Nova Escola* incidem sobre o currículo e a docência. Isso porque currículo e docência constituem dimensões indissociáveis, tendo em vista que “não se pode pensar currículo sem se pensar o[a] professor[a]” (Moreira, 2001, p. 40). Considerando o/a professor/a como central na produção curricular, articularam-se, nesta pesquisa, essas duas dimensões: currículo e docência. Além disso, parte-se do pressuposto de que o currículo é artefato; interessa a esta pesquisa, portanto, investigar como esse artefato é produzido, e como cada professor/a vai fabricando currículos, em meio a relações de poder variadas e em contextos diversos, multifacetados.

Pires e Cardoso (2020) ressaltam que o currículo é uma construção histórica feita em meio a disputas políticas e 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, visando à produção de subjetividades desejadas. Ao pensar no aspecto histórico da produção curricular, é possível observar como distintas culturas, em momentos variados da história, fazem emergir modos específicos de fabricação curricular. Sob essa ótica, dado o espraio da IAGen na cultura e como ela tem incidido na produção curricular (Duci; Lastória; Carvalho, 2024), interessa a esta pesquisa estabelecer uma conexão entre essa tecnologia digital e o campo curricular, pensando também a docência, especialmente ao considerarmos que esses processos são atravessados por enunciados que circulam em plataformas educacionais como a revista *Nova Escola*, amplamente acessada por professores/as.

Discutir a IAGen na educação e no currículo requer problematizar os impactos decorrentes de seu funcionamento, uma vez que essa tecnologia modifica substancialmente os saberes postos sobre como produzir currículo. Moreira (2001) afirma que o/a professor/a precisa reconhecer a parcialidade dos discursos, questionar diferentes pontos de vista e desafiar verdades tidas como universais. Ao mesmo tempo, o/a docente deve se abrir ao diálogo para colaborar em um projeto maior de construção da solidariedade e de uma sociedade democrática. No contexto contemporâneo, marcado pela crescente presença da IAGen nos processos educativos, tais disputas incidem diretamente sobre as práticas docentes e sobre os usos que os/as professores/as fazem ou deixam de fazer dessas tecnologias. É importante destacar que essas práticas são atravessadas por discursos que regulam, normatizam e operam na produção de verdades sobre a integração da IAGen no campo educacional.

Portanto, torna-se indispensável convocar docentes a pensar como o professorar vai sendo constituído em conexão com a cultura, e como determinadas relações de poder produzem

expectativas e normatizações acerca dos modos de ser professor/a. De acordo com Moreira (2001, p. 43), “o currículo representa uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades”. Além disso, “tanto a prática profissional como o preparo do professorado precisam combinar dimensões de ordem política, cultural e acadêmica” (Moreira, 2001, p. 47). Portanto, compreende-se que o currículo representa uma seleção cultural situada historicamente, construída a partir de escolhas que não são neutras, mas atravessadas por dimensões políticas e culturais. Nessa lógica, pensar os usos da IAGen na docência implica reconhecê-los como práticas curriculares que expressam concepções de conhecimento e posicionamentos ético-políticos, bem como compreender que são produzidas e difundidas por meio de discursos que circulam na revista *Nova Escola*.

A constituição curricular é compreendida, neste estudo, como um artefato dinâmico e multifacetado, o qual é constantemente produzido e moldado por complexas relações de poder e distintos projetos de educação e nação. Não se restringe, portanto, à organização formal de disciplinas e conteúdos, mas se configura a partir de um conjunto de processos históricos, políticos e discursivos por meio dos quais determinados saberes, práticas, valores e tecnologias são selecionados, legitimados e organizados no campo educacional. Nesse sentido, conforme já apontado, o currículo não é neutro, mas entendido como uma construção histórica e social, um território em disputa no qual se selecionam e organizam os conhecimentos considerados relevantes (Pires; Cardoso, 2020). Essas relações de poder incidem sobre a docência e sobre a incorporação de tecnologias como a IAGen no campo educacional, o que reforça a importância de analisar como os discursos sobre IAGen presentes nas reportagens e planos de aula da revista *Nova Escola* participam da produção curricular na Educação Básica, ao atribuírem sentidos à IAGen, mobilizarem saberes pedagógicos e interpelarem posições de sujeito docente.

3.2 Estudos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Na pesquisa realizada na BDTD, a primeira busca foi realizada com os descritores “IAGen” e “Currículo”, obtendo-se 36 dissertações e 26 teses. Durante o levantamento, realizou-se um recorte, selecionando apenas os trabalhos com maior proximidade com o objeto da pesquisa, uma vez que se buscou mapear os resultados de dissertações e teses que abordassem os indicadores definidos.

Com o refinamento dos dados obtidos, foram excluídas 32 dissertações por não abordarem a temática do currículo e por estarem relacionadas às áreas de Contabilidade, Robótica, Biologia, Farmácia, Biblioteconomia, Computação, Engenharia Elétrica e Direito.

Da mesma forma, nenhuma das teses resultantes atendeu aos critérios estabelecidos, por se concentrarem nas áreas de Odontologia, Biblioteconomia, Engenharia Metalúrgica, Aeronáutica, Direito, Robótica, Computação, *Design*, Fisioterapia, Computação e Psicologia. Esse resultado evidencia que os estudos e as pesquisas de doutorado no campo educacional e curricular ainda são escassos. Após a leitura dos resumos, palavras-chave, objetivos e considerações finais, foram selecionadas 4 dissertações para análise.

Em um segundo momento, utilizou-se o descritor IAGen e docência, sendo encontradas inicialmente 6 dissertações. Para a análise, adotaram-se critérios de exclusão que consideraram a ausência de vínculo direto com a temática da docência, o que resultou na exclusão de 5 dissertações por estarem relacionadas às áreas de Física, gestão e desenvolvimento de sistemas (Engenharia Civil) e Administração. Assim, apenas 1 dissertação foi considerada por apresentar ligação com a temática investigada. No que se refere às teses, foram encontradas 2, as quais também foram descartadas por não apresentarem vínculo com a docência. A primeira tese está voltada para a área de Engenharia Elétrica e a segunda, embora apresentasse os descritores “docência” e “IAGen”, concentra-se nas temáticas das *fake news* e do ciberativismo.

Por fim, o último descritor, IAGen e professor, resultou em 111 dissertações e 55 teses. As dissertações excluídas tratam de temáticas não vinculadas a “professor” ou “IAGen”, e pertencem às seguintes áreas: Biologia, Design, Engenharia Biomédica, Engenharia Elétrica, Odontologia, Contabilidade, Ciências da Computação, Ciências Exatas (Física, Matemática, Termodinâmica, Enfermagem e Computação). Após a leitura dos temas abordados, foram selecionadas 5 dissertações e 5 teses por terem relação direta com os critérios da pesquisa.

Além disso, também foram identificadas pesquisas referentes à Educação a Distância (EaD) e evasão no Ensino Superior em Ciências Exatas, mas foram desconsideradas, por não atenderem ao descritor “IAGen”. As teses descartadas, apesar de abordarem “IAGen”, não incluíam o descritor “professor” e estavam relacionadas aos campos de Engenharia Elétrica, Contabilidade e Odontologia.

3.2.1 IAGen e currículo

Nesta seção, discutem-se e analisam-se os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica. O conteúdo foi categorizado e analisado a partir de seu contexto temático. Analisaram-se, inicialmente, as pesquisas que retornaram a partir do descritor “IAGen e currículo”.

Os dados obtidos na pesquisa de Gatti (2019) apontam que os estudos envolvendo IAGen e Educação, embora com baixa incidência, têm regularidade de publicação. Entretanto, a maioria das pesquisas se concentra em programas de pós-graduação nas áreas de Ciências Exatas (Engenharia e Computação), reforçando a lacuna de investigações na esfera educacional. Por conseguinte, fazem-se necessários o Estado da Arte e a análise desses conteúdos, a partir de seu contexto temático, para compreender como a IAGen vem sendo discutida nesse campo, além de dar visibilidade aos estudos e fortalecê-los.

A análise de Gatti (2019) revelou a expansão da IAGen em diferentes espaços da sociedade e suas repercussões no âmbito educacional. A partir dos dados levantados, constatou-se que a IAGen tem sido utilizada em sala de aula apenas como ferramenta pedagógica para ser aplicada nas atividades, mas desconsidera-se o estudo sobre esse recurso como conteúdo curricular. Tratar a IAGen como conteúdo implica entendê-la como objeto de conhecimento que precisa ser problematizado no currículo, e não apenas operacionalizado nas práticas pedagógicas. Logo, os dados coletados apontam que a tecnologia está sendo inserida no espaço escolar sem que os/as estudantes e docentes tenham um entendimento crítico sobre a utilização desse instrumento.

Na percepção de Gatti (2019), com as exigências dessa nova realidade, é importante que a educação digital seja trabalhada não apenas para atender ao mercado de trabalho, mas para a formação humana. Flores (2022) corrobora essa perspectiva, ao afirmar que o ato de pesquisar e a integração da tecnologia são fundamentais no ensino de Ciências. Sendo assim, a formação docente para o desenvolvimento de competências e habilidades tecnológicas com o uso da IAGen pode contribuir para o enfrentamento dos desafios educacionais atuais. Do ponto de vista de Gatti (2019) e Flores (2022), tais recursos colaboram para a pesquisa científica e para a qualificação dos/as estudantes, desde que usados de forma crítica, o que evidencia a atribuição da responsabilidade ao/à professor/a pela mediação da IAGen na prática pedagógica.

Nessa direção, há consenso entre Flores (2022), Shimasaki (2021) e Sousa (2023) quanto à ideia de que a carência na qualificação de professores/as dificulta a inserção da IAGen no espaço educacional, uma vez que esse/a profissional não apresenta preparo suficiente para implementar essa ferramenta no ensino. Ademais, Andrade (2024) corrobora esse pensamento, ao afirmar em sua análise que a falta de apropriação de conhecimentos tecnológicos mostra as lacunas na formação docente e compromete a inserção das tecnologias no espaço educacional. Esse movimento contribui para a problematização de como essas expectativas em relação ao trabalho docente são produzidas e difundidas nas reportagens e planos de aula veiculados pela revista *Nova Escola*.

Os estudos analisados evidenciam que há, em curso, uma concepção de currículo alinhada às reformas educacionais contemporâneas, marcadas pela racionalidade neoliberal e pela centralidade das competências, da flexibilização e da inovação. A adaptação do currículo à agenda do século XXI exige a preparação do educando para o uso de tecnologias e para o desenvolvimento de competências que respondam aos desafios da sociedade capitalista. Nessa linha de pensamento, seguindo a lógica utilitarista da educação, o indivíduo torna-se objeto nas mãos do mercado. A aprendizagem ativa passa a ser revestida pelo desenvolvimento de habilidades, enquanto o ensino desvaloriza a formação crítica do educando. O conhecimento, portanto, passa a ser concebido como ferramenta para a resolução de problemas imediatos, desconsiderando a formação da consciência crítica e libertadora (Duarte, 2010). Nessa perspectiva, o currículo passa a ser orientado pela lógica da eficiência, da adaptação às demandas do mercado e da formação de sujeitos capazes de responder às demandas da sociedade capitalista, deslocando o conhecimento de seu potencial formativo crítico para o técnico e prescritivo. Esse movimento possibilita problematizar como os enunciados que tratam sobre a inserção da IAGen na prática docente, veiculados pela revista *Nova Escola*, contribuem para a produção de determinadas formas de compreender o currículo, a docência e o uso da IAGen na Educação Básica.

3.2.2 IAGen e docência

Embora o foco principal da pesquisa de Cechin (2023) não seja a IAGen, a dissertação destaca a necessidade de investigar esse recurso na prática pedagógica. Portanto, o trabalho colabora com esta análise ao trazer contribuições referentes à docência na era digital, especialmente ao destacar as competências digitais requeridas por parte dos/as docentes e discentes para fazer uso da tecnologia. Os dados mostram que a escola precisa se transformar diante das inovações tecnológicas, especialmente a IAGen e o ChatGPT que vêm sendo inseridos em diferentes espaços sociais, o que reforça a emergência dos discursos sobre a integração da IAGen na prática pedagógica.

Nessa pesquisa, são discutidos os desafios da docência com o uso das novas tecnologias no contexto de pandemia de Covid-19. Cechin (2023) analisa ainda as transformações no campo educacional com a implementação do ensino híbrido. Os dados coletados destacam os desafios e transformações decorrentes dessa metodologia de ensino no espaço escolar, como a adaptação da comunidade escolar, repercussões do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem

e a necessidade de formação docente para uso dessas ferramentas digitais. Esses aspectos também se fazem presentes nos discursos dos materiais veiculados pela revista *Nova Escola*, determinando formas de exercício da docência com a inserção da IAGen em sala de aula.

Além disso, a carência de recursos e dificuldades de acesso às tecnologias digitais e à internet caracterizam-se como um problema que afeta a classe social menos favorecida. Há de se considerar que as desigualdades no processo de ensino e aprendizagem são um problema marcante na educação brasileira. Cechin (2023) enfatiza a exclusão digital no ambiente escolar e que ela não se reduz à falta de condições para adquirir dispositivos digitais e acessar a internet, mas está ligada também à falta de competências digitais por parte dos/as docentes e discentes para fazer uso da tecnologia.

3.2.3 IAGen e professor/a

G. Ribeiro (2021) traz em sua pesquisa as possíveis contribuições da IAGen nas práticas pedagógicas docentes da Educação Profissional e Tecnológica de uma unidade da rede Sesi (Serviço Social da Indústria). De acordo com os dados obtidos sobre a percepção da gestão pedagógica referente ao uso da IAGen no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que o uso desse recurso foi positivo, uma vez que contribuiu para o desempenho dos/as estudantes, para a flexibilidade, para o desenvolvimento de tarefas e para a produtividade. Os/as docentes apontaram que a IAGen atuou como motivadora na prática pedagógica, elevou o entusiasmo dos/as jovens e a autonomia nos conteúdos trabalhados.

A literatura mostra que, no mundo digital, os indivíduos, independentemente da faixa etária, experimentam diferentes formas de aprendizagem. Ribeiro (2021) discute que tal dinâmica social tem impactado inevitavelmente o campo educacional. Nesse enquadramento, a IAGen se caracteriza como uma tecnologia que tem se expandido e adentrado o sistema de qualificação para o setor industrial por meio das instituições técnicas de ensino. Entretanto, o autor destaca que essa formação não deve ser voltada apenas para a qualificação de mão de obra, mas precisa ter como objetivo tornar o/a educando/a ativo/a e propiciar o desenvolvimento do raciocínio crítico a partir de atividades realizadas em sala de aula com a mediação da IAGen.

Andrade (2024) também analisa a percepção de docentes sobre o uso da IAGen, mas tem como foco o Ensino Superior. A investigação realizada pelo autor buscou compreender como a IAGen pode ser uma ferramenta eficaz para apoiar o aprendizado dos/as discentes em diferentes áreas de conhecimento. Os estudos de Andrade (2024), Sousa (2023), Patricio (2024) e G. Ribeiro (2021) apresentam resultados semelhantes no que se refere ao reconhecimento do

potencial da IAGen pelos/as docentes, especialmente na personalização do ensino, no engajamento e na eficiência no aprendizado. Esses dados mostram a recorrência de discursos que associam a IAGen à adaptação e à otimização do ensino-aprendizagem, conforme também se faz presente nos enunciados veiculados pela revista *Nova Escola*.

De acordo com as percepções dos/as professores/as, é importante que esse recurso seja usado de forma crítica e consciente. Sendo assim, é fundamental que se tenha atenção quanto à autoria, veracidade e distorção das informações obtidas pelo ChatGPT⁹, precisão das respostas, plágio e dependência desse recurso. Os dados obtidos também mostram que a preparação dos/as docentes é fundamental para a integração da IAGen, partindo de uma perspectiva crítica e segura. O uso da tecnologia não deve ocorrer de qualquer forma; assim, faz-se necessário o desenvolvimento de uma cidadania crítica e consciente do uso dessas ferramentas. Em decorrência disso, observou-se uma coexistência de discursos que ora valorizam a dimensão crítica do ensino, ora reforçam perspectivas instrumentalizadoras da tecnologia.

A investigação desenvolvida por Patricio (2024) buscou analisar a inserção das tecnologias educacionais no ensino, com enfoque na IAGen e sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Durante a pesquisa, foi desenvolvida uma taxonomia para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) com o intuito de orientar os/as docentes no uso dessas ferramentas de forma crítica. A partir de um estudo bibliográfico e de opinião com 70 docentes, verificou-se que, embora os recursos digitais colaborem para o processo de ensino-aprendizagem, podem também reforçar modelos tecnicistas de educação.

Além disso, foram elaborados uma taxonomia e um guia metodológico baseados nas fases da Pedagogia Histórico-Crítica que, segundo os resultados, possibilitaram o desenvolvimento de práticas comprometidas com a pedagogia crítica e transformadora. Patricio (2024) propõe uma abordagem metodológica que visa contribuir para a apropriação das ferramentas digitais de forma crítica e não reduzida às necessidades mercadológicas. Os resultados alertam para o fato de que a tecnologia não deve ser inserida em sala de aula de qualquer forma; assim, é necessário o desenvolvimento de uma cidadania crítica e consciente do uso dessas ferramentas. Assim, observou-se uma coexistência de discursos que ora valorizam a dimensão crítica do ensino, ora reforçam perspectivas instrumentalizadoras da tecnologia.

⁹ O ChatGPT é uma IAGen baseada em modelos de linguagem de larga escala, projetado para interagir em linguagem natural, gerar textos, responder perguntas e apoiar diferentes atividades cognitivas, cuja inserção no campo educacional tem provocado disputas discursivas em torno de autoria, ética, currículo e docência (Santos; Chagas; Bottentuit Junior, 2024).

Essa tensão entre usos críticos e técnicos da tecnologia possibilita problematizar como são mobilizados os sentidos atribuídos à IAGen nos discursos propagados pela revista *Nova Escola*, contribuindo para determinadas formas de pensar e praticar a docência mediada pela IAGen. Ademais, para que a educação seja transformadora, é preciso que o ensino esteja articulado ao contexto escolar e social, criando estratégias e recursos para motivar os/as estudantes de classes populares, favorecendo a construção do conhecimento científico e emancipador, de forma que o sujeito entenda e atue criticamente na sociedade. Logo, é fundamental que a educação esteja centrada na libertação e que o/a professor/a desenvolva a capacidade de interagir com a turma e sua realidade social, desperte no/a educando/a o desejo de compreender, investigar, explorar e intervir com criticidade na sociedade por meio de recursos tecnológicos.

3.3 Estudos no Portal de Periódicos da CAPES

Nesta subseção, discutem-se os resultados encontrados no Portal de Periódicos da CAPES. Na primeira pesquisa com o descritor IAGen e Currículo, após a leitura dos resumos, palavras-chave e considerações finais, foram selecionados 12 artigos, e 63 artigos foram excluídos por não terem relação com currículo.

Durante a segunda busca, utilizou-se o descritor IAGen e docência, que resultou em 72 artigos; contudo, somente 4 trabalhos foram selecionados por abordarem “docência”. Por outro lado, os demais artigos foram desconsiderados por não tratarem da temática, alguns estavam redigidos em espanhol e os demais eram vinculados às áreas de Ciências Exatas, História, Jornalismo e Física.

Por último, utilizou-se o descritor IAGen e professor, que resultou em 91 artigos; entretanto, após o refinamento, foram considerados 17 artigos. As demais produções foram excluídas por não atenderem ao descritor “professor” e pertencerem aos campos da Saúde, Direito, Contabilidade, Jornalismo e Arquitetura. Também foram encontrados trabalhos vinculados à Geografia, no entanto, não apresentavam vínculo direto com a educação.

3.3.1 IAGen e currículo

O estudo desenvolvido por Lira *et al.* (2024) teve como foco a formação docente e a organização do currículo para uso da IAGen na educação. Essa pesquisa buscou analisar os desafios e as oportunidades da integração da IAGen no currículo escolar. Na perspectiva dos

autores, a incorporação da IAGen apresenta desafios para a prática docente e para a construção dos currículos escolares. Segundo Lira *et al.* (2024) e Santos *et al.* (2024), a capacitação docente não deve se limitar ao uso técnico da IAGen, mas estimular o desenvolvimento de uma mentalidade integral, dinâmica e eticamente consciente.

Souza e Cordeiro (2024) desenvolveram uma investigação sobre os desafios da IAGen no currículo da Educação Básica. Na perspectiva dos autores, o uso da IAGen e dos demais dispositivos digitais é proibido em sala de aula, pois é visto como prejudicial aos/as estudantes. Entretanto, esses recursos digitais fazem parte do cotidiano dos/as educandos/as e se tornaram também uma demanda escolar. Os referidos autores apontam que, além de a escola estar enfrentando o desafio de incorporar as tecnologias digitais em seu currículo, a invasão de privacidade tem sido um fenômeno preocupante com a coleta e o compartilhamento de dados por empresas de tecnologia. Sousa (2024) reforça que, com a implementação da IAGen na educação, é necessário que as instituições adotem medidas que assegurem a privacidade e a segurança dos estudantes. Emergem, nesse cenário, sentidos éticos, formativos e regulatórios que, ao mesmo tempo em que regulam, defendem a inevitabilidade da IAGen.

Os autores também destacam que a falta de conectividade e o acesso limitado a recursos digitais são problemas que persistem na sociedade brasileira, especialmente na região amazônica, e que além da carência na formação docente, há uma insegurança por parte do corpo docente no uso da tecnologia em sala de aula. No que se refere aos materiais veiculados pela revista *Nova Escola*, observou-se que os enunciados tendem a enfatizar as potencialidades da IAGen, enquanto as condições concretas de acesso à tecnologia permanecem silenciadas. Esse silenciamento se evidencia tanto nos enunciados das reportagens quanto nos planos de aula, nos quais a tecnologia é frequentemente apresentada como de fácil acesso e desejável, desconsiderando-se as desigualdades que atravessam seu acesso no contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, surge a necessidade de repensar o currículo na era digital e de que sejam proporcionadas experiências que tornem os/as professores/as pesquisadores/as e reformuladores/as do currículo. Cotta *et al.* (2024) buscaram entender de que forma a inserção da personalização da aprendizagem baseada em IAGen no currículo escolar poderia contribuir para a prática pedagógica. Os autores realizaram um Estado da Arte de ferramentas de IAGen e afirmam que esse recurso pode proporcionar uma aprendizagem que atenda às necessidades individuais dos estudantes. Em consonância com essa visão, Santos *et al.* (2024) apontam que a IAGen pode contribuir significativamente para a participação ativa dos/as educandos/as nas aulas, uma vez que melhora o rendimento e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

A pesquisa desenvolvida por Cabral *et al.* (2024) mostrou que existem abordagens e métodos que estão sendo explorados, como currículo personalizado, recomendações inteligentes de conteúdo e análise. Mas, ainda que essas ferramentas proporcionem uma aprendizagem mais focada nas necessidades dos/as estudantes, é importante que sejam utilizadas a partir de um olhar crítico e ético. Santos *et al.* (2024) contribuem com essa perspectiva, ressaltando que o uso de assistentes virtuais pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a implementação desse recurso perpassa questões éticas, pedagógicas e de infraestrutura que garantam à comunidade escolar um ensino inclusivo. Os autores abordam ainda a mudança de papel do/a professor/a nesse processo, pois o/a docente passa a exercer a função de facilitador/a.

3.3.2 IAGen e docência

Fofonca, Pasinato e Leite(2024) destacam que, assim como os diferentes espaços sociais, a escola constitui um lugar perpassado pelas transformações tecnológicas. A integração do ChatGPT traz novos desafios educacionais que vão desde a produção textual/oral até o ensino, tendo influência significativa na formação dos/as estudantes. Na perspectiva dos autores, esse recurso possibilita novas formas de aprendizagem tanto em espaços formais quanto informais.

De acordo com a pesquisa, pode-se afirmar que, embora o ChatGPT ofereça novas possibilidades de aprendizagem, as instituições de ensino precisam ter papel ativo na integração desse recurso em sala de aula. Por essa razão, os autores alertam para que a tecnologia não seja vista apenas como uma ferramenta, mas analisada dentro do contexto educacional de forma reflexiva. Observa-se, assim, um discurso que institui a exigência de uma mediação pedagógica qualificada, deslocando para o/a professor/a a responsabilidade pela incorporação crítica da IAGen. Esse deslocamento reforça expectativas referentes ao papel do/a professor/a que são reiteradas nos planos de aula e reportagens da revista *Nova Escola*.

Guimarães *et al.* (2023) afirmam que as tecnologias oferecem diversas possibilidades de aprendizagem por meio das plataformas digitais. A partir disso, as novas demandas que surgem com as transformações tecnológicas exigem que a escola desenvolva estratégias para atender às realidades dos/as estudantes. Na percepção dos autores, a adoção da IAGen pode possibilitar um ensino mais dinâmico e interativo e favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências dos/as alunos/as.

Silva (2024) investigou em sua pesquisa a percepção dos/as docentes sobre o uso do ChatGPT na educação. Segundo o autor, os/as entrevistados possuem um conhecimento superficial e desconhecem o potencial dessa ferramenta para a aprendizagem. Os/as docentes favoráveis à tecnologia demonstram fazer uso do ChatGPT, enquanto os/as professores/as desfavoráveis encaram as tecnologias digitais como uma ameaça ao aprendizado. Ademais, os/as docentes de ambos os grupos reforçaram a importância do contato presencial para produção do conhecimento.

Webber e Flores (2023) desenvolveram um roteiro para capacitação de professores/as menos familiarizados com a IAGen. Na perspectiva dos autores, os/as docentes devem estar preparados para a integração da IAGen na prática de ensino. O roteiro teve como foco o desenvolvimento de uma solução para determinado problema por meio do uso de ferramentas de IAGen. De acordo com os resultados, a integração da IAGen na resolução de problemas possibilita a exploração e o conhecimento das potencialidades que esse recurso oferece. Além do mais, essa experiência constitui um espaço propício para a discussão de questões éticas envolvendo o uso da IAGen. Nesse movimento, ganha centralidade a formação docente para uso da IAGen, uma vez que o/a professor/a é descrito como aquele que precisa ser continuamente preparado para responder às demandas tecnológicas emergentes, especialmente no que se refere à mediação ética dessas ferramentas.

3.3.3 IAGen e professor/a

Malta *et al.* (2024) discutem que o uso das tecnologias pelos/as estudantes da geração digital tem impacto significativo na prática pedagógica. Barbosa (2024) reforça essa perspectiva, ao discutir sobre a adoção consciente da tecnologia e a necessidade de que seus benefícios e malefícios sejam avaliados de forma crítica pelos/as docentes. Segundo a autora, a escuta e o compartilhamento de experiências com o uso da IAGen podem contribuir para a melhor utilização desse recurso em sala de aula. Pinheiro e Valente (2024) enfatizam ainda a necessidade de redes de aprendizagem colaborativa que tratem de temas como privacidade, uso ético da IAGen e equidade. Além disso, os autores reforçam a necessidade de revisão curricular e de preparo dos/as docentes para orientar o educando a fazer uso da IAGen de forma ética e responsável.

Lima, Ferreira e Carvalho (2024) discutem que a IAGen tem sido difundida como uma solução para os problemas na área da educação e que o discurso em torno da IAGen nesse

espaço tem sido cada vez mais naturalizado. De acordo com as autoras, há uma preocupação com esses discursos que vêm sendo perpetuados no espaço acadêmico e atendem às propostas da indústria. Tanto Lima, Ferreira e Carvalho (2024) quanto Pinheiro e Valente (2024) concordam sobre a importância de uma perspectiva crítica com relação à integração dessa ferramenta em sala de aula. Além disso, os estudos apontam que a IAGen, segundo a lógica neoliberal, pode contribuir para a exclusão digital devido às desigualdades de acesso. Nessa direção, a tecnologia deixa de ser apenas um recurso tecnológico e passa a ser compreendida no interior de um campo de disputas atravessado por interesses econômicos e políticos.

Lima, Ferreira e Carvalho (2024), bem como Costa e Silva (2024) argumentam que existe uma preocupação por parte dos/as professores/as com relação à substituição da profissão docente pelas máquinas. No entendimento dos autores, a IAGen pode atuar como auxiliar do corpo docente e ser uma ferramenta de apoio. É destacado ainda que esse recurso pode ser um aliado na interação humana e que o/a professor/a tem papel insubstituível no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, os resultados nos chamam atenção para a dependência da IAGen e para o comprometimento da autonomia dos/as educandos.

Conforme Pereira (2023) e Costa Júnior *et al.* (2024), há uma resistência por parte do corpo docente e carência na formação de professores/as para uso da tecnologia em sala de aula. Na visão dos autores, muitos/as docentes se sentem inseguros e não possuem habilidades para fazer uso dos dispositivos tecnológicos em sala de aula. Logo, tendo em vista essa problemática, faz-se necessário o investimento na capacitação dos/as docentes e no suporte institucional que favoreça a adaptação das práticas pedagógicas. Nesse cenário, reitera-se a exigência de formação docente para atender aos desafios da integração tecnológica no ensino, configurando um movimento que desloca para o/a professor/a responsabilidade pela adaptação às demandas da cultura digital.

Pereira (2023) desenvolveu uma análise sobre a obra de Neil Selwyn, intitulada *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. O estudo teve como objetivo responder o seguinte questionamento: “Os robôs deveriam substituir os/as professores/as?”. Selwyn aponta que o trabalho humano tem características que não podem ser substituídas por uma máquina. A autora também reforça a necessidade de os/as docentes explorarem e conhecerem a IAGen para que essa ferramenta seja usada de forma consciente e produtiva.

Sousa (2024) também destaca a importância da superação da resistência de professores/as e estudantes para a aceitação da IAGen. Nesse sentido, a participação da comunidade escolar pode colaborar para que os/as educadores/as conheçam e entendam a tecnologia como auxiliar na prática pedagógica. Portanto, a comunicação, a transparência e a

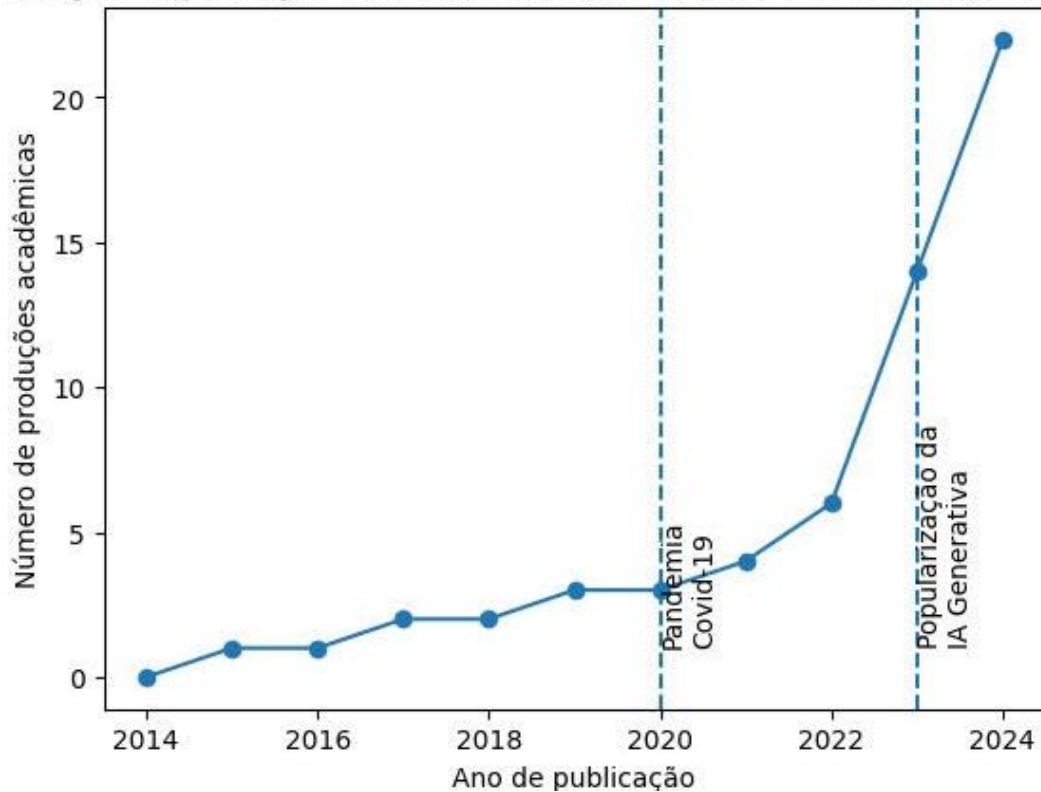
colaboração entre os/as participantes dessa implementação são importantes para que os/as docentes reconheçam os benefícios e desenvolvam segurança no uso desse recurso.

Além disso, Malta *et al.* (2024) e Costa Júnior *et al.* (2024) destacam que muitas instituições de ensino não oferecem as condições adequadas para o uso da IAGen, tendo em vista que as desigualdades de acesso à tecnologia e à infraestrutura adequadas dificultam a inserção desse recurso em sala de aula. Sousa (2024) explica que devem ser consideradas as condições econômicas e a diversidade da comunidade escolar para garantir o acesso igualitário a todos/as os/as estudantes. Esses apontamentos tensionam os discursos que tratam da incorporação da IAGen, ao explicitar que sua efetivação depende das condições materiais das escolas, atravessadas por desigualdades que tendem a ser invisibilizadas nos enunciados dos materiais da *Nova Escola*.

Para Pinheiro e Valente (2024), não é suficiente que as inovações tecnológicas sejam integradas no espaço escolar de qualquer forma, pois seu uso efetivo dependerá dos posicionamentos de governos, gestores/as e educadores/as, bem como da implementação de políticas públicas. Os autores chamam a atenção também para a falta de condições estruturais e recursos nas escolas de comunidades rurais, que dificultam o uso efetivo da IAGen. Cotta *et al.* (2024) colaboram com esse pensamento, ao afirmar que as escolas necessitam de uma infraestrutura tecnológica adequada, e destacam ainda a importância da formação docente para uma educação digital ética.

Figura 1 – Evolução da produção acadêmica nacional sobre IAGen, Currículo e Docência (2014–2024)¹⁰

Evolução da produção nacional sobre IA, Currículo e Docência (2014–2024)



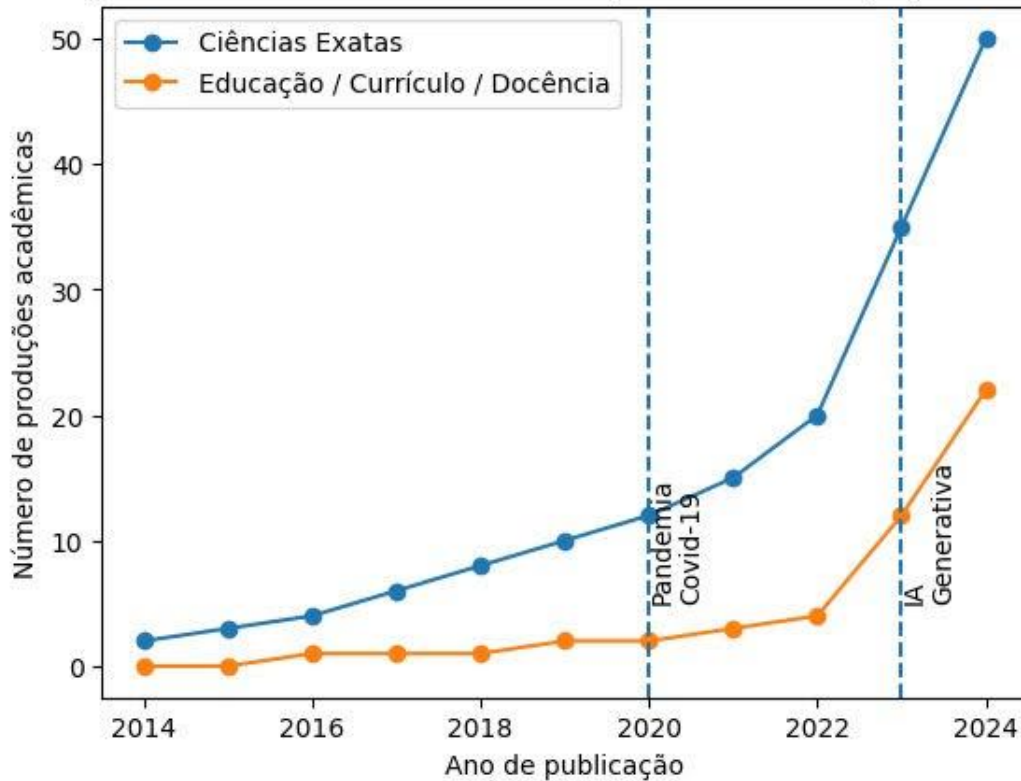
Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base no levantamento realizado na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES.

De acordo com os dados apresentados na Figura 1, verifica-se que, embora a IAGen venha sendo pesquisada no Brasil há pelo menos uma década, as discussões no campo educacional e curricular ainda são incipientes até o início da década de 2020. É somente nos anos mais recentes, especialmente a partir de 2023, que se observa o crescimento de pesquisas em consonância com a disseminação da IAGen. Esse movimento indica maior interesse pelo tema no campo educacional, fortemente atravessado por transformações tecnológicas e discursivas.

¹⁰ Elaboração própria, com apoio do ChatGPT (OpenAI), a partir dos dados do levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES.

Figura 2 – Evolução da produção acadêmica nacional sobre IAGen, Currículo e Docência (2014–2024)¹¹

Produção acadêmica nacional sobre IA (Exatas x Educação) – 2014–2024



Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base no levantamento realizado na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES.

O gráfico da Figura 2 mostra uma diferença entre as áreas das Ciências Exatas e o campo educacional na produção científica sobre IAGen no Brasil. Enquanto as pesquisas nas Exatas apresentam crescimento contínuo ao longo da última década, os estudos que articulam IAGen, educação, currículo e docência emergem de maneira tardia e fortemente concentrada a partir de 2023, em decorrência da popularização da IAGen. Tal deslocamento revela que a incorporação da temática no campo educacional ocorre, em grande medida, como resposta às transformações tecnológicas e discursivas já consolidadas em outros campos do saber.

3.4 Lacunas e silenciamentos

Os estudos apresentam as possibilidades de uso da IAGen na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como suas contribuições para a prática pedagógica, tendo em vista um

¹¹ Elaboração própria, com apoio do ChatGPT (OpenAI), a partir dos dados do levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES.

ensino que atenda à realidade digital. Apesar disso, apontam questões relevantes quanto aos desafios e dificuldades para a implementação desse recurso na educação, tais como a formação docente, as condições estruturais das escolas, o acesso à tecnologia e a necessidade de atualização do currículo.

A partir da análise dos materiais, verificou-se que a IAGen tem sido inserida no espaço educacional apenas como ferramenta pedagógica. A IAGen é vista como um instrumento que possibilita a personalização do ensino, com potencial para tornar a aula mais dinâmica e incentivar o engajamento dos/as estudantes. No entanto, essa perspectiva não demonstra preocupação com uma formação humana crítica e reflexiva.

Em decorrência disso, a incorporação desse recurso na educação tem sido uma demanda para atender às necessidades do mercado de trabalho, o que desconsidera a emancipação crítica do/a educando/a. As análises realizadas também apontam a carência de recursos e de formação docente para o uso da IAGen na prática pedagógica. Os resultados destacam que as lacunas na formação inicial e continuada de professores/as comprometem a utilização da ferramenta em sala de aula. Além disso, as dificuldades de acesso a recursos tecnológicos no espaço escolar revelam a exclusão digital.

De acordo com os estudos, questões como distorção de dados, privacidade e autoria de materiais têm pautado as discussões sobre o uso desse recurso pelos/as estudantes. É preciso que haja uma orientação para que o/a aluno/a utilize a tecnologia de forma ética. Os/as docentes, por sua vez, apresentam posições tanto favoráveis quanto desfavoráveis ao uso da IAGen e reforçam a importância de ambientes que proporcionem o diálogo e a troca de experiências para a construção de um olhar crítico sobre a ferramenta. Os resultados demonstram, ainda, a preocupação dos/as professores/as com a substituição de seus papéis por máquinas, reforçando a necessidade de a IAGen não ser vista como substituta, mas como um recurso que pode contribuir para a prática pedagógica. Além disso, as pesquisas mostram que se deve investir em formações para o desenvolvimento de habilidades e competências digitais por parte do/a docente. A seguir, apresenta-se um quadro com os principais resultados da pesquisa (Figura 3):

Figura 3 – Principais resultados da pesquisa¹²



Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base nos resultados da revisão bibliográfica realizada na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES.

Os materiais analisados neste estudo produzem sentidos sobre a IAGen, atribuindo características como inovação, performatividade, eficiência e engajamento, em detrimento de outras questões. Esses sentidos incidem diretamente sobre o currículo, na medida em que orientam a seleção de conteúdos, a organização das práticas pedagógicas e os modos de ensinar e aprender mediados pela tecnologia. Os resultados demonstram a preponderância de uma perspectiva tecnicista e de um ensino digital que atende às demandas neoliberais, em que o currículo passa a operar como dispositivo de adaptação às exigências de desempenho e produtividade. Conforme aponta Silva (1999), compreender o currículo implica entender sua dimensão produtiva no contexto das relações de poder. Nesse contexto, também se faz necessário pensar a docência com uma consciência crítica que questione os discursos sobre currículo e IAGen que vêm predominando no ambiente educacional.

Diante disso, compreende-se que a IAGen vem sendo incorporada à educação com base em discursos tecnicistas e neoliberais. A desigualdade no acesso a recursos digitais, a carência na formação docente e as questões relativas à privacidade e à ética são desafios que permeiam

¹² Mapa mental elaborado pela autora com auxílio da plataforma digital *Canva*, a partir dos resultados da pesquisa (2025).

a incorporação dessa ferramenta. Sendo assim, reforça-se a importância de pensar o currículo e a docência no contexto digital, abrindo espaço para novas discussões e para uma compreensão mais profunda da IAGen no contexto educativo.

A partir desse Estado da Arte, observou-se que a maior parte das pesquisas se concentra na dimensão técnica da IAGen, com ênfase em suas potencialidades, havendo pouca problematização acerca de sua inserção no campo educacional como discurso. Além disso, observou-se também uma lacuna no que se refere à análise dos discursos sobre a IAGen em materiais pedagógicos amplamente acessados por professores/as da Educação Básica, como os da revista *Nova Escola*.

Esse cenário evidencia a necessidade de deslocar o olhar analítico para além das funcionalidades da IAGen, atentando para os modos como essa ferramenta vem sendo discutida e posicionada no campo educacional. Nesse contexto, torna-se relevante compreender de que modo esses discursos participam da produção de sentidos sobre o currículo e a docência, contribuindo para a constituição de determinadas formas de exercício do trabalho docente.

Conforme apontado neste Estado da Arte, verificou-se que a integração da IAGen na educação produz repercussões significativas não apenas no nível do uso em sala de aula, mas também na produção de saberes, normas e expectativas sobre o fazer docente. Com isso, analisar os discursos que atravessam os planos de aula e reportagens da revista *Nova Escola* torna-se fundamental para compreender como determinadas verdades sobre essa ferramenta vão sendo produzidas e legitimadas. Assim, a análise volta-se para os enunciados que circulam nesses materiais, buscando compreender como participam da produção curricular e da constituição de posições de sujeito docente. O capítulo seguinte apresenta o referencial teórico que sustenta essa leitura, articulando Estudos Culturais, currículo, discurso, saber-poder, sujeito e cibercultura.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A análise desenvolvida nesta pesquisa fundamenta-se em um conjunto de perspectivas teóricas que possibilitam compreender a emergência da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) no campo educacional para além de sua dimensão técnica ou instrumental. Parte-se do entendimento de que as tecnologias digitais não ingressam na escola como recursos neutros, mas como artefatos culturais atravessados por disputas políticas, econômicas e pedagógicas que produzem saberes, regulam práticas e participam da constituição de modos específicos de pensar, ensinar e aprender.

Nesse contexto, os Estudos Culturais em Educação constituem o principal eixo teórico desta investigação, uma vez que permitem compreender a educação como um campo de produção cultural no qual diferentes discursos disputam legitimidade e produzem efeitos sobre o currículo, a docência e os sujeitos. Sob essa perspectiva, a revista *Nova Escola* é compreendida como um artefato cultural que participa ativamente da circulação de discursos sobre a IAGen, produzindo representações acerca do trabalho docente, do currículo e das formas consideradas desejáveis de ensinar na contemporaneidade.

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Michel Foucault acerca do discurso, das relações entre saber e poder e dos processos de subjetivação. Tais referenciais possibilitam compreender que os discursos não apenas representam a realidade, mas produzem objetos, instituem regimes de verdade, legitimam determinados conhecimentos e convocam os sujeitos a ocuparem posições específicas no interior das práticas discursivas. Nesse sentido, os materiais produzidos pela *Nova Escola* não são tomados apenas como instrumentos de divulgação pedagógica, mas como enunciados que participam da produção de sentidos sobre a educação, a inovação, o currículo e o trabalho docente.

Articuladas às discussões pós-críticas do currículo desenvolvidas por autores como Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Mara Corazza, Marlucy Paraíso e Alfredo Veiga-Neto, essas perspectivas permitem compreender o currículo como um artefato cultural, discursivo e político, permanentemente atravessado por disputas em torno da seleção, da organização e da legitimação dos saberes escolares. Nessa direção, interessa compreender como os discursos sobre a IAGen, ao circularem na mídia educativa, participam da produção curricular, prescrevendo práticas, legitimando conhecimentos e interpelando determinadas posições de sujeito docente.

Por fim, as discussões sobre cibercultura contribuem para situar a circulação desses discursos no contexto da cultura digital contemporânea, marcada pela intensa produção e

compartilhamento de informações, pela multiplicação dos espaços de enunciação e pela crescente presença de plataformas digitais na formação e na prática pedagógica. Assim, o referencial teórico construído neste capítulo oferece as ferramentas conceituais que sustentam a análise dos materiais produzidos pela *Nova Escola*, possibilitando compreender de que modo seus discursos sobre a IAGen participam da produção de sentidos acerca da docência, do currículo e da educação na contemporaneidade.

4.1 Estudos Culturais

A inserção das tecnologias digitais, especialmente da IAGen, no campo educacional tem provocado transformações significativas, incidindo tanto sobre as práticas de ensino quanto sobre as formas de aprender. Nessa conjuntura, faz-se necessário compreender que tais mudanças não se dão de maneira neutra, mas são atravessadas por disputas, conflitos e diferentes modos de produção de significados. Como destacam Santos, Karnopp e Wortmann (2022, p. 69), “expor estruturas de poder e dominação é importante, mas também é preciso ouvir vozes opostas e buscar entender o que as motiva”. Os Estudos Culturais em Educação emergem, nesse contexto, como uma perspectiva teórica que se dedica a analisar as estruturas de poder, investigando como se organizam as formas de dominação presentes nas práticas culturais e sociais. Essa abordagem permite compreender de que maneira determinados discursos se legitimam, produzem regimes de verdade e constituem formas de subjetivação. No âmbito desta pesquisa, tal perspectiva contribui para analisar como os discursos veiculados pela plataforma *Nova Escola* sobre a incorporação da IAGen participam da produção de sentidos acerca de um ensino entendido como inovador, eficiente e capaz de responder aos desafios da educação brasileira contemporânea.

Consequentemente, a revista *Nova Escola* é compreendida como um artefato cultural que participa ativamente da construção de sentidos e das formas de ser, pensar e agir no mundo educacional. Os Estudos Culturais em Educação (ECE), portanto, constituem um campo analítico fundamental para esta investigação, pois permitem problematizar as narrativas sobre IAGen disseminadas pela plataforma, interrogando os modos como tais discursos produzem relações de poder, posicionamentos docentes e expectativas de desempenho.

Dessa maneira, a revista pode ser entendida para além dos “avanços” que proclama oferecer à educação. Ela opera como um veículo de comunicação que participa da produção de sentidos sobre a IAGen, regulando modos de representação, práticas pedagógicas e racionalidades que permeiam o campo educacional. Assim, a plataforma não apenas informa:

ela faz circular discursos, prescreve e interpela, produzindo compreensões específicas sobre o que é ser professor/a na contemporaneidade e como a IAGen deve integrar-se à prática docente.

Santos, Karnopp e Wortmann(2022) discutem os Estudos Culturais em Educação (ECE) como uma prática transdisciplinar, capaz de ultrapassar fronteiras disciplinares e abrir espaço para o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Essa postura investigativa, marcada pela abertura comunicativa, permite o reconhecimento dos agentes, das disputas e dos objetos que compõem o campo. Segundo os autores, “a transversalidade do campo dos ECE precisa de uma reflexividade crítica reforçada para explicar o que é e por que é necessária como uma força motriz para a diversidade interativa, a construção de significado e a crítica comunicativa” (Santos; Karnopp; Wortmann, 2022, p. 69).

Tal compreensão reafirma a necessidade de uma reflexividade crítica que impeça a redução da análise da revista *Nova Escola* a uma visão única e homogênea. Os mesmos autores descrevem a mídia digital como um espaço marcado pela efemeridade, aceleração, confusão e múltiplas camadas, indicando que sua análise requer abordagens diferenciadas oferecidas pelos ECE. A IAGen encontra-se inserida nesse cenário digital complexo, no qual discursos, práticas e racionalidades são constantemente produzidos e circulados. A *Nova Escola* participa desse ambiente ao definir compreensões sobre o que significa ser docente, escola e estudante em tempos digitais.

Desse modo, a perspectiva dos ECE permite problematizar como os discursos veiculados na plataforma participam da produção curricular na Educação Básica, ao atribuírem sentidos à IAGen, mobilizarem saberes pedagógicos e interpelarem posições de sujeito docente. Nessa direção, Costa e Veiga-Neto (2004, p. 79) afirmam: “A influência da mídia sobre nós não se reveste de nenhuma forma de violência; pelo contrário, ela é, na maioria das vezes, prazerosa, contando com nossa adesão”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a internalização dos discursos midiáticos ocorre pelo consentimento dos sujeitos, que recebem tais discursos como se fossem seus. Esse processo permite compreender como a mídia atua como dispositivo de regulação. No caso do artefato cultural analisado nesta pesquisa, tal noção auxilia na compreensão de como a revista *Nova Escola* participa da constituição dos modos de ser e agir dos sujeitos docentes, ao produzir discursos que orientam expectativas, comportamentos e formas de atuação na escola contemporânea.

Santos, Karnopp e Wortmann(2022) também reforçam a importância de investigar a dimensão produtiva dos discursos midiáticos. Os ECE, tradicionalmente, direcionam seu foco para os eixos de dominação e opressão nas sociedades, privilegiando muitas vezes apenas as análises da recepção desses materiais. No entanto, como destacam os autores, “‘mídia’,

‘internet’ e ‘representações’ são feitas por sujeitos, que afetam e são afetados pelo contexto” (Santos; Karnopp; Wortmann, 2022, p. 134).

A partir dessa compreensão, torna-se fundamental deslocar o olhar exclusivamente da recepção para considerar também quem produz esses discursos, sob quais condições e quais interesses orientam tais produções. Essa ampliação evidencia que os discursos que circulam em revistas educacionais, como a *Nova Escola*, não são espontâneos nem neutros: são resultado de processos culturais, disputas e escolhas que refletem determinadas racionalidades políticas e pedagógicas.

Segundo Costa e Veiga-Neto (2004), a mídia exerce sua influência de maneira não coercitiva, operando por meio de práticas que produzem prazer, identificação e adesão dos sujeitos. Nessa lógica, indivíduos internalizam discursos midiáticos como se fossem seus, incorporando mecanismos de disciplina que não dependem da força, mas do consentimento. Essa forma de subjetivação, articulada à noção foucaultiana de *tecnologias do eu*, permite compreender como a mídia atua como um dispositivo de regulação, produzindo modos específicos de ser e agir na contemporaneidade. Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível analisar “quais grupos produzem os discursos midiáticos, quais perspectivas são privilegiadas e quais são silenciadas” (Santos; Karnopp; Wortmann, 2022, p. 134).

Como mencionado anteriormente, no caso da revista *Nova Escola*, trata-se da Associação *Nova Escola*, organização vinculada à Fundação Lemann, instituição privada que atua no campo educacional brasileiro. Com efeito, analisar os discursos veiculados pela revista *Nova Escola* implica também problematizar os interesses e as instituições que atravessam essa produção. Nessa lógica, as produções culturais deixam de ser tomadas como neutras para serem compreendidas como atravessadas por relações de poder que definem hierarquias de visibilidade, legitimidade e autoridade discursiva.

No caso da revista *Nova Escola*, essa perspectiva possibilita questionar como o artefato cultural produz sentidos sobre IAGen, currículo e docência, especialmente porque se trata de uma revista que ocupa posição privilegiada no campo educacional brasileiro. Ao difundir determinados discursos como “inovadores”, “necessários” ou “inevitáveis”, a plataforma participa da construção de regimes de verdade que orientam políticas, práticas e expectativas sobre o que deve ser a educação na era digital.

4.2 Currículo

Paraíso (2009, p. 278) entende que “um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades.” A partir disso, compreende-se o currículo como um conjunto de conhecimentos, experiências e práticas que estão diretamente implicados na produção de sujeitos. Historicamente, parte-se do sentido etimológico de *curriculum* como campo semântico de “corrida”, “percurso”, “caminho” para compreender o currículo como trilha instituída na educação: um itinerário que organiza etapas, conteúdos e metas e que, por isso, é sempre efeito de seleções e prescrições. Paraíso (2025) retoma o sentido etimológico da palavra currículo, vinculado a curso, corrida ou percurso, para mostrar que essa noção de caminho foi incorporada ao campo pedagógico para se referir ao trajeto a ser percorrido pelos/as estudantes ao longo da escolarização.

Essa ideia de currículo evidencia a sua não neutralidade: decisões de escolha, sequenciação e avaliação exprimem relações de poder ao definirem quem traça o caminho, o que deve ser ensinado e como se verifica a aprendizagem. Essa compreensão, no entanto, entra em tensão com abordagens pós-críticas que tomam o currículo como prática cultural e histórica atravessada por poder, identidade e saber. A perspectiva pós-crítica compreende o currículo como artefato discursivo: um arranjo de seleções/prescrições que produz efeitos de verdade, regula práticas e constitui posições de sujeito no interior das relações de poder (Silva, 2005). Paraíso e Caldeira (2010, p. 18) destacam que “o currículo é um território contestado; um artefato em que parte importante das lutas culturais é empreendida e as identidades são produzidas”. Nessa perspectiva, as autoras permitem compreender o currículo como território permeado por relações de poder, por meio do qual se exerce controle sobre o que deve ser ensinado nos diferentes níveis de escolaridade.

Com base nessa reflexão, compreende-se que o currículo resulta de processos de seleção, organização e legitimação de saberes considerados relevantes para serem trabalhados em sala de aula. Como apontam Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 7), “investigar os saberes presentes no currículo tem a ver com a análise das disputas que se estabelecem para que algo seja reconhecido como verdadeiro, necessário e digno de compor aquele currículo”. Assim, a constituição curricular envolve disputas em torno da definição e organização dos conhecimentos que devem compor o ensino.

Nessa direção, Corazza (2001, p. 10) propõe compreender o currículo como linguagem e prática social, indicando que ele se constitui no interior de sistemas de significação “ou de

significações, que disputa com outros sistemas”. A autora afirma ainda que ele “se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (Corazza, 2001, p. 10). Com base nessa concepção, entende-se que o currículo se corporifica em instituições, saberes, normas, regulamentos, programas e valores que participam da produção de determinados modos de ser sujeito no contexto escolar. Tal compreensão evidencia que a constituição curricular envolve decisões sobre quais conhecimentos são selecionados, legitimados e organizados.

Conforme Paraíso (2025, p. 79), “o currículo é analisado como um artefato em que parte significativa das lutas culturais é empreendida.” A contribuição dos Estudos Culturais em Educação (ECE) reforça esse entendimento ao conceber o currículo como espaço permeado pelas lutas de representação entre diferentes grupos. Seguindo essa lógica, os meios de comunicação e as novas tecnologias também são considerados artefatos culturais que reproduzem e produzem determinados conhecimentos legitimados como corretos.

Silva (1999) destaca que o currículo se caracteriza como um campo de disputa em que diferentes grupos lutam pela imposição de seus valores e concepções de mundo. Por conseguinte, a seleção do que incluir ou excluir do currículo é reflexo de interesses específicos e relações de poder. Nesse cenário, compreender currículo implica considerar os modos pelos quais determinados saberes são validados e passam a ser mobilizados no campo educacional. Assim, tendo em vista as discussões em torno da IAGen na educação, tais disputas também passam a envolver novos saberes e práticas pedagógicas que orientam o trabalho docente.

Dessa forma, o currículo constitui um campo que não se restringe a um simples conjunto de conteúdos a serem ensinados. Ele é historicamente atravessado por tensões e disputas de poder. Para Silva (1999, p. 135), “todas as formas de conhecimento são vistas como resultado dos aparatos, discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas que fizeram com que fossem construídas como tais.” Partindo dessa concepção, entende-se que os saberes que compõem o currículo são produzidos no interior de determinados contextos históricos e sociais.

A leitura foucaultiana mediada por Veiga-Neto (2007) reforça a passagem de “o que o currículo reflete” para “o que o currículo faz”, deslocando o foco de currículo como representação para currículo como prática discursiva. Conforme aponta o autor, a prática discursiva é constituída por um conjunto de enunciados que “moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (Veiga-Neto, 2007, p. 93). A partir dessa lente, mostra-se imprescindível indagar as técnicas de prescrição, seleção e avaliação por meio das quais os regimes de verdade autorizam certos enunciados e silenciam outros. Em termos de governo (condução de condutas), o currículo opera como arranjo discursivo que

mobiliza documentos, tempos, espaços e artefatos para produzir regularidades e expectativas, sem que isso signifique determinismo, já que há sempre jogos de forças (Veiga-Neto, 2007).

Na contemporaneidade, os aparatos e discursos que atravessam a cultura digital também atuam na constituição de novos modos de organizar e compreender o currículo. Em face desse quadro, observa-se que plataformas digitais como a *Nova Escola* constroem e veiculam materiais que passam a reorganizar os percursos formativos, produzindo equivalências entre escolas e redes e configurando expectativas de formação que tendem a orientar práticas discursivas (Apple, 2002; Moreira, 2007). Nesta pesquisa, essa perspectiva orienta a análise dos modos como a revista *Nova Escola*, enquanto artefato cultural-pedagógico, opera na seleção e na prescrição de saberes, na atribuição de sentidos à IAGen e na interpelação de posições de sujeito docente. Tal discussão torna-se relevante em um cenário educacional atravessado por plataformas, revistas pedagógicas e guias digitais que participam ativamente da constituição curricular.

Silva (2005) aprofunda a crítica à ideia de neutralidade do currículo, destacando ser necessário entender esse instrumento no contexto das disputas de poder e dos interesses que estão por trás das definições curriculares. Portanto, o conhecimento não é algo neutro, mas resultado de uma construção social e histórica que produz o currículo e os saberes legitimados em determinado momento. No contexto contemporâneo, com o avanço da IAGen, emergem novos discursos que passam a incidir sobre o currículo e o trabalho docente. A partir dessa compreensão, interessa-nos investigar como os discursos sobre IAGen, veiculados nos planos de aula e reportagens da *Nova Escola*, operam na seleção de saberes, no estabelecimento de sequências e metas e na modulação de critérios que passam a definir o que conta como inovação no campo curricular.

As teorias pós-críticas, ao desconstruírem os sentidos atribuídos ao currículo, desvelam as estratégias utilizadas para privilegiar alguns saberes em detrimento de outros. O currículo, portanto, caracteriza-se como artefato produtor de subjetividades por meio de discursos, sendo estruturado de acordo com o sujeito que se deseja formar. Paraíso (2025, p. 83) afirma: “Como o currículo é sempre resultado de uma trama de signos, de uma seleção de linguagens, uma junção de discursos híbridos oriundos de vários campos discursivos, então ele sempre traz essas marcas dos conflitos na produção do sujeito”.

A partir desse entendimento, esta pesquisa busca compreender como esses conflitos se manifestam no contexto da circulação de discursos sobre IAGen no campo educacional. Para isso, analisam-se materiais como planos de aula e reportagens produzidos pela revista *Nova Escola*, com o objetivo de observar de que modo esses discursos propagados sobre IAGen não

apenas prescrevem e selecionam saberes, sequências, metas e posições docentes, como também produzem silenciamentos ao excluir determinados saberes. Além disso, tais dinâmicas convocam determinados posicionamentos de sujeito, na medida em que a docência é frequentemente interpelada como a de um profissional “facilitador” tecnicamente competente para integrar ferramentas digitais às práticas pedagógicas.

Esse artefato estabelece conexões diretas com os sujeitos e com o contexto em que se insere, permitindo desvendar, desconstruir e evidenciar suas marcas e tramas produtivas. Para Veiga-Neto (2007), na perspectiva foucaultiana, o pensamento se constitui por meio da linguagem; é ela que molda a forma como se atribui sentido ao mundo. Consequentemente, é possível pensar que, além de produzir sentido, o currículo produz sujeitos. Essa linguagem também é construída a partir dos interesses de determinados grupos que selecionam e organizam o currículo de acordo com suas intencionalidades (Paraíso, 2025). Nesse sentido, entende-se o currículo como constituído por uma linguagem que organiza significados, normas e orientações educacionais. Nessa direção, ao deslocar a ênfase de “teoria” para “discurso”, Silva (2005) sustenta que “um discurso [...] produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (Silva, 2005, p. 12-13). Assim, em educação, não se trata de o currículo “espelhar” uma realidade dada, mas de analisar como nele se produzem sentidos sobre a IAGen, mobilizando saberes pedagógicos e interpelando posições de sujeito docente.

Em consonância com essa visão, Corazza (2001) compreende o currículo como linguagem, reconhecendo nele os significados produzidos por meio de sons, imagens, falas, posições discursivas, metáforas, invenções e representações. A autora discute: “O que é um currículo? O que um currículo quer? Que sujeito ele quer? [...] Do que quer um currículo?” (Corazza, 2001, p. 19). Para a autora, esse artefato não apenas nomeia, mas também produz verdades que legitimam o conhecimento. Essa abordagem, fundamentada no pós-estruturalismo, compreende o currículo como prática social, histórica e cultural. Silva (2001) discute que a criação do currículo é dotada de estilos e artifícios que produzem sentidos, identidades e poderes. Esses sentidos estão sempre implicados pelas relações de poder. Corazza (2001) contribui para essa reflexão, ao afirmar que o currículo não apenas representa, mas produz saberes, regula comportamentos e fala. Como aponta a autora, o currículo possui voz, ele diz e é atravessado também pelo silenciamento. Logo, o currículo é um campo de enunciação permeado por intencionalidades, ele não só revela, mas também oculta e exclui.

Segundo Paraíso (2025), o currículo pode ser compreendido como artefato cultural que produz aquilo que fala. Nesse processo, a cultura exerce papel fundamental, uma vez que as

disputas políticas e sociais se entrelaçam para valorizar determinados saberes e conhecimentos de grupos específicos. Como afirma a autora: “Ao transitar, circular, movimentar, o currículo diz e é dito” (Paraíso, 2025). Dessa forma, ele se manifesta em múltiplos espaços, como mídia, cinema, ruas, museus e formações, constituindo-se como território em disputa, moldado conforme o projeto de sociedade vigente e construído a partir da seleção de conhecimentos e sujeitos que se pretende formar.

Essa compreensão permite observar o currículo em constante movimento. Corazza (2001) aponta que sua linguagem não apenas “representa”, mas fabrica este mundo. Portanto, esse artefato tem um aspecto gerativo, com suas próprias estratégias de enunciação. Ao levantar a questão “O que é currículo?”, a autora não apresenta respostas definitivas, pois, na perspectiva pós-crítica, não se pode ter uma verdade absoluta sobre a sua significação. Desse modo, a autora mostra o currículo como campo aberto e múltiplo, um espaço de problematização, que se constitui na multiplicidade de discursos que o atravessam. Assim como pode ser espaço de inclusão, também pode excluir e silenciar por meio de práticas discursivas.

Esse entendimento é reforçado por Silva (1999), que, em diálogo com os Estudos Culturais em Educação (ECE), destaca o currículo como campo de disputa simbólica no qual diferentes grupos lutam pela imposição de seus valores e concepções de mundo. Logo, o currículo deve ser entendido como artefato imerso em conflitos ideológicos, políticos e sociais, em que a seleção de conteúdos reflete interesses específicos e relações de poder. Como afirma o autor: “Todas as formas de conhecimento são vistas como resultado dos aparatos, discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas que fizeram com que fossem construídas como tais” (Silva, 1999, p. 135). Essa crítica à neutralidade curricular converge com a perspectiva foucaultiana, segundo a qual o conhecimento não é neutro, mas social e historicamente produzido. O autor chama a atenção para a perspectiva do conhecimento como algo neutro e “pronto” que só precisa ser transmitido aos estudantes.

Nessa perspectiva, quando o/a professor/a assume essa postura de treinador/a ou executor/a do trabalho pedagógico, acaba reproduzindo os saberes hegemônicos, sem questionar os interesses e as repercussões dessa escolha política em sala de aula. Logo, torna-se fundamental discutir a emergência da IAGen no campo educacional, pois essas tecnologias passam a integrar os discursos que participam da produção do currículo escolar. Assim, ao mesmo tempo em que são apresentadas como ferramentas de apoio ao ensino, elas também produzem novas disputas em torno da produção curricular. Moreira (2021, p. 45) discute que “como o currículo é o núcleo organizacional e intelectual da escola, sua análise envolve os processos de seleção e organização do conhecimento.” Nesse sentido, não se trata apenas de

um reflexo do mundo, mas de uma prática que institui sua própria lógica de organização. Diante disso, a construção do currículo não se restringe à organização de conteúdos, mas ocorre em constante interação com contextos culturais, sociais e políticos.

Os discursos de IAGen são incorporados como promessa de “melhoria de aprendizagem” e “eficiência avaliativa”, promessas que precisam ser analisadas quanto aos seus efeitos de seleção, sequenciação e padronização. Dessa forma, entende-se que não se trata apenas da mera inserção dessa ferramenta no espaço educacional, pois essa tecnologia é perpassada por discursos que definem os saberes legítimos, modelam comportamentos e definem o tipo de sujeito docente que se pretende formar. Por isso, neste trabalho, interessa analisar como os discursos mobilizados nas reportagens e nos planos de aula da revista *Nova Escola* participam da produção de sentidos, saberes e posições docentes no contexto da emergência da IAGen na produção curricular.

Moreira e Candau (2007) lembram que interrogar o currículo é interrogar os processos de seleção e organização do conhecimento escolar, tarefa que exige atentar aos critérios (explícitos e implícitos) que tornam certos objetos ensináveis e outros descartáveis. Essa percepção instiga a não aceitar o currículo como produto pronto, mas a enxergar sua dimensão como prática política e cultural que envolve intencionalidades e negociações. Nessa chave interpretativa, compreender a revista *Nova Escola* como artefato implica desvelar como os discursos ocultam as relações de poder, produzem e naturalizam determinados saberes e práticas docentes condizentes com um currículo prescrito.

Essa problematização chama à ruptura com a noção de currículo como algo natural e neutro. Como destaca Silva (2013, p. 14), “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades”. Nessa perspectiva, reconhecer a sua construção social, histórica e política permite problematizar que as decisões curriculares participam da produção de sentidos, saberes e modos de subjetivação no campo educacional.

Por essa via, o currículo expressa interesses, disputas e negociações que estão em permanente conflito entre diferentes grupos que buscam legitimar determinados valores e saberes no interior da escola. De acordo com Silva (2005, p. 16), “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. E também afirma: “no fundo das teorias do currículo está [...] uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (Silva, 2005, p. 15), reforçando que o que se seleciona como “conhecimento escolar” molda nossos modos de ser e agir.

4.3 Discurso

Adota-se, nesta pesquisa, o termo “discurso” no sentido foucaultiano: um conjunto de enunciados historicamente regulados que não apenas descrevem, mas produzem objetos, saberes e posições de sujeito. Na arqueologia de Foucault, o discurso é prática que institui verdades e organiza campos de conhecimento; seu funcionamento envolve condições de existência dos enunciados, regras de formação e procedimentos de validação. Em termos de currículo, isso significa que documentos, guias, plataformas e avaliações não refletem uma realidade pedagógica prévia; eles ajudam a fabricá-la ao definir o que conta como conteúdo, competência, método e evidência de aprendizagem (Foucault, 1996; 2008; Veiga-Neto, 2007).

Segundo Foucault (2008), os discursos “formam sistematicamente os objetos de que falam”. Nessa esteira, eles não podem ser entendidos apenas como um conjunto de palavras, pois apresentam caráter transformador, estão em constante circulação e participam da elaboração do conhecimento. Veiga-Neto (2007) entende o discurso como um conjunto de enunciados, pois, para o autor, o enunciado tem autonomia para organizar e legitimar determinados saberes. Paraíso (2007, p. 67) contribui para esse entendimento: “O discurso funciona como um sistema de controle, seleção e exclusão de enunciados; mas também de sua produção, sua reativação e recriação”. Dessa maneira, o efeito do discurso está no funcionamento dos enunciados, que desempenham papel crucial nas práticas discursivas e no exercício do poder.

Foucault (1996, p. 2) aponta: “suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos”. A partir dessa afirmação, compreende-se o discurso como regulador do que pode ser dito, quem pode falar e quais saberes são reconhecidos como legítimos. Dessa maneira, o discurso se caracteriza como resultado de mecanismos sociais que determinam os saberes úteis e os que devem ser excluídos. Na arqueologia de Foucault, o discurso é prática que institui verdades e organiza campos de conhecimento. O seu funcionamento envolve condições de existência dos enunciados, regras de formação e procedimentos de validação. Em termos de currículo, isso significa que documentos, guias, plataformas e avaliações não refletem uma realidade pedagógica prévia; eles ajudam a fabricá-la ao definir o que conta como conteúdo, competência, método e evidência de aprendizagem (Foucault, 1996; 2008; Veiga-Neto, 2007).

Veiga-Neto (2007, p. 95) aponta também que “o arquivo pode ser entendido como um jogo de relações num discurso”. Nessa perspectiva foucaultiana, o currículo é entendido como um conjunto de regras que delimitam o que pode ser dito e as formas de manifestação do

discurso. Para Foucault (2008, p. 151-152), “o arquivo é o sistema geral da formação e transformação dos enunciados”. E ainda acrescenta: “a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos”. O conjunto de discursos que forma o arquivo é regulado por determinadas regras que controlam a forma de pensar, perceber, julgar e agir. Logo, o arquivo não se resume ao que é dito, mas se constitui como um conjunto de discursos produzidos e legitimados de acordo com o momento histórico.

Nesse sentido, concebe-se o arquivo não como um depósito de textos, mas como sistema geral de formação e transformação dos enunciados em uma época: aquilo que permite o surgimento, a circulação e a mutação do dizível pedagógico (Foucault, 2008). No campo educacional contemporâneo, com as transformações do regime discursivo em razão dos avanços das tecnologias digitais, novos ditos emergem, indicando modos de organizar o ensino, orientar práticas docentes e redefinir expectativas de aprendizagem. Nesse contexto, a emergência da IAGen no espaço educacional tem suscitado novos ditos que reconfiguram o discurso sobre o currículo educacional e sobre quais práticas passam a ser consideradas inovadoras e necessárias no trabalho docente.

Em meio a esse panorama, surge o termo *episteme*, usado por Foucault (1999) para se referir às regras que orientam a produção de discursos considerados verídicos e que delimitam aqueles tidos como falsos. Tem-se a *episteme* como solo histórico de racionalidade que define as condições de possibilidade dos saberes e distingue o verdadeiro do falso segundo critérios vigentes. Assim, a formação do indivíduo ocorre em meio às construções discursivas que produzem sujeitos e posições de sujeito. Nessa linha de raciocínio, os discursos se caracterizam como dinâmicos, dependentes da estrutura e da organização da prática discursiva. Os sentidos produzidos por esse artefato estão em constante processo de mudança, a depender das estratégias utilizadas na trama discursiva. Logo, essa noção de discurso tem como foco a compreensão dos instrumentos que estabelecem verdades em um contexto de relações de poder, que produzem subjetividades e legitimam saberes. Mudanças de arquivo (a cultura digital com IAGen) alteram quem pode falar, o que deve ser dito e como isso adquire valor pedagógico, reconfigurando o currículo (Veiga-Neto, 2007).

No campo educacional, esse controle aparece quando a autoridade de certos enunciados, como “inovação”, “competências”, “uso pedagógico de IAGen”, é ancorada em materiais como planos de aula e reportagens, ganhando estatuto de verdade (Foucault, 1996; Silva, 2005; Moreira, 2001). Com isso, o currículo opera como dispositivo: prescreve rotas (metas, sequências), seleciona conteúdos e posiciona sujeitos docentes, inclusive pelo que não diz (silenciamentos) (Corazza, 2001; Paraíso, 2010). Quando a IAGen entra no discurso

pedagógico, ela não é apenas tecnologia; torna-se aparato discursivo que redistribui autoridades enunciativas (quem fala com legitimidade), competências “digitais” e posições docentes. Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que o currículo, ao ser atravessado pelo discurso tecnológico, produz novas verdades que determinam formas de ensinar, aprender e práticas inovadoras que devem ser adotadas pelos/as docentes.

Ademais, os discursos não se organizam de maneira neutra, pois, para que sejam selecionados, devem carregar consigo uma condição de raridade e legitimidade. Essa concepção instiga a refletir sobre a quem é dado o direito de produzir esses enunciados e de ter suas posições e falas validadas. O enunciado é uma forma discursiva que não se reduz à fala, mas se constitui como campo autônomo, só sendo dado como verídico quando aceito dentro de uma rede discursiva (Veiga-Neto, 2007). Deleuze (2005, p. 17) reforça esse pensamento ao afirmar: “O enunciado não é lateral, nem vertical, ele é transversal, e suas regras são do mesmo nível que ele”. A transversalidade do enunciado está no fato de ser atravessado por diferentes campos discursivos. Os enunciados não estão organizados de forma vertical ou hierárquica, mas encontram-se atravessados por forças produtivas. Ao observar um enunciado, torna-se possível identificar diferentes campos discursivos que disputam lugar e moldam o discurso.

Macedo (2006) enfatiza que o discurso não deve ser entendido como algo fixo, mas atravessado pelas lutas culturais de diferentes grupos. Paraíso (2015) contribui com esse pensamento ao destacar ser necessário analisar criticamente os discursos presentes no currículo, para desvelar os saberes historicamente marginalizados ou valorizados. Silva (1999, p. 42) aponta que “os discursos, tais como as representações, situam-se num campo estratégico de poder”. Nessa lógica, compreende-se o discurso como prática que não apenas reproduz a realidade, mas que também produz, institui verdades, regula, fala, silencia e controla as posições de sujeito. Veiga-Neto (2007) discute que a compreensão dos símbolos e sentidos da linguagem do discurso exige um exercício de desvelamento das verdades ocultas. Portanto, a leitura dessas produções não pode ocorrer de qualquer maneira, pois é preciso que haja a inserção do leitor no discurso para que este possa apreender os seus sentidos. A tarefa de compreender a lógica interna dos discursos está em entender como eles funcionam.

Paraíso (2025) discute ainda que a mídia determina a prática pedagógica a partir da prescrição de conhecimentos considerados apropriados para o/a docente adquirir e ensinar. Nesse contexto, considera-se a cibercultura como um espaço em que as produções midiáticas ampliam a circulação de enunciados que participam da produção de sentidos sobre o currículo e os modos de exercer o trabalho docente na contemporaneidade. O/a professor/a é, assim, constituído/a conforme determinadas normas e expectativas desejáveis. Logo, a formação se

direciona ao preparo técnico, e a educação é concebida como um produto a ser consumido, sem contemplar a formação crítica e emancipadora. No ensino tradicional, o/a professor/a era visto como detentor do conhecimento e atuava como transmissor de conteúdos. Com a inserção da IAGen no campo educacional, exige-se que o docente esteja adaptado a essa realidade e desenvolva uma prática pedagógica que atenda às demandas de um ensino digital.

4.4 Saber e poder

Nesta pesquisa, parte-se de Foucault para compreender que saber e poder não são esferas separadas, mas se implicam: o saber é produzido em práticas e instituições que o tornam verdadeiro, enquanto o poder opera por meio de saberes que conduzem condutas, organizam tempos, espaços e corpos. A análise genealógica usada por Foucault não busca uma origem estável, mas mapeia emergências, dispersões e contingências pelas quais certos enunciados ganham autoridade e outros são marginalizados. Essa compreensão permite analisar como se legitimam verdades no cotidiano escolar e por meio de quais dispositivos elas se estabilizam.

Segundo Veiga-Neto (2007), o saber é produzido por forças que legitimam determinado conhecimento. O saber está ligado ao poder, uma vez que ele surge dentro das relações que o atravessam e opera como instrumento transmissor do próprio poder a que é submetido. Todos/as estão submetidos/as às relações de poder, sendo este entendido como uma força que funciona produzindo divisões internas nos sujeitos e em suas relações com os outros. Diante disso, o saber é entendido como uma construção histórica e como produtor das suas próprias verdades, que surgem nas práticas discursivas e não discursivas. Foucault (2012) corrobora esse pensamento ao afirmar que poder e saber caminham entrelaçados, de forma que um sustenta o outro.

Em lugar de explicar o poder a partir de uma fonte soberana única, Foucault fala em microfísica do poder: uma capilaridade que atravessa relações e práticas mínimas nas quais se combinam normas, vigilâncias e exames. O foco passa a ser o funcionamento: como se produzem sujeitos, rotinas e verdades por técnicas de prescrição, normalização e controle (Foucault, 2012). De acordo com Foucault (2006), não se trata só de disciplinar indivíduos, mas de governar populações por dispositivos que articulam estatísticas, metas e indicadores predefinidos. Em educação, isso aparece quando práticas curriculares e avaliativas se alinham a regimes de verdade que definem o que se entende por aprendizagem, eficiência e inovação.

Assim, Foucault (2006) rompe com a ideia de sujeito que domina e sujeito dominado, uma vez que todos se encontram envolvidos nessa relação. O autor centra seus estudos no

conceito de micropoder ou poder molecular. Nessa compreensão, a microfísica é usada para entender de que forma esse poder exerce controle, domestica e organiza os corpos, os quais constituem uma força produtiva constantemente moldado e regulado por meio de um sistema político que não apenas exerce controle, mas configura o corpo como um instrumento de produção. Ademais, o poder político é o que determina as normas e práticas que tornam o corpo produtivo (Veiga-Neto, 2007).

Foucault (2006) discute ainda o poder como uma força que atua nos corpos e analisa, de forma detalhada, como ele se manifesta numa dimensão microscópica. Segundo o autor, as relações de poder não se limitam às dominações de classe, pois o poder está distribuído numa rede de pequenos poderes que operam desde as microrrelações, manifestando-se em diferentes esferas da vida cotidiana, como na família, na educação, na sexualidade e nas formas de exclusão social. Veiga-Neto (2007) corrobora esse pensamento, ao discutir o poder como uma relação que visa “conduzir as condutas”, tanto de si quanto dos demais. Esse poder se manifesta de forma sutil nos comportamentos, vontades, modos de ser e de pensar. Sob essa perspectiva analítica, governo de si, descrito pelo autor, refere-se à forma como as pessoas são levadas a agir sobre si mesmas e na relação com os outros. Sendo assim, as relações de poder não ocupam posição de superestrutura, tampouco se configuram como uma oposição entre dominadores e dominados. Foucault (2006) busca compreender como o poder opera nas práticas cotidianas, tendo em vista que as relações de poder são construídas na vida social.

Nessa perspectiva, o saber atua por meio da legitimação das práticas de poder, de forma que o sujeito aceite e se submeta ao controle sem resistência. Em decorrência disso, o saber age como ferramenta naturalizadora e como mecanismo que produz o consentimento de todos os que estão no meio dessas relações. Veiga-Neto (2007) aborda o saber como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder: “essas forças, a que ele chama de poder, atuam no que de mais concreto e material temos, nossos corpos” (Veiga-Neto, 2007, p. 118). Assim sendo, para que o poder seja aceito, ele se comporta não apenas como uma força que proíbe, mas atua de forma difusa, como uma rede que induz ao prazer, produz discursos e práticas que atravessam o corpo social sem necessariamente recorrer à repressão (Foucault, 2012).

Para Foucault (2006), as relações de poder não são absolutas, mas estão em constante movimento e são marcadas por forças de enfrentamento que podem, inclusive, ser revertidas. Nessa conjuntura, o autor aborda que a resistência é um ato sempre presente e abre possibilidades para espaços de enfrentamento e contestação do que está posto. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 118), para Foucault, o poder se configura como “um operador que funciona

dividindo, envolvido numa prática divisória que fraciona cada um de nós, tanto internamente em si mesmo quanto em relação aos demais”. O poder é visto, nesse sentido, como um campo de disputas que se reconfigura quanto maior for a resistência. As relações de poder exercidas nas diferentes esferas da vida constituem, portanto, uma relação política. Assim, o enfrentamento dessas práticas de poder implica a transformação das microrrelações, pois é delas que o poder emana.

Sob essa ótica foucaultiana, não há poder sem resistências: onde normas e métricas se consolidam, emergem contracondutas que deslocam, reapropriam e reconfiguram práticas. A compreensão dessa dimensão produtiva é fundamental nesta pesquisa para compreender como o controle se dá na formação dos sujeitos e na organização das relações sociais. Como afirma Veiga-Neto (2007, p. 126), “a trama da rede de poderes se constrói, altera, rompe em alguns pontos e se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de forças”. A partir dessa percepção, entende-se que o poder não apresenta caráter fixo, uma vez que ele está numa rede dinâmica que se constitui por meio de um jogo constante de forças. Essa concepção permite compreender que a rede de poderes está em permanente transformação, sendo o poder algo que se encontra em movimento, produzido e reproduzido nas relações de força.

Nesta pesquisa, esse entendimento vem contribuir para analisar quais enunciados sobre IAGen circulam na revista *Nova Escola* (planos de aula e reportagens); como tais enunciados prescrevem e selecionam saberes “inovadores”; e que posições docentes são interpeladas e com quais critérios de verdade, eficácia e inovação. Em consonância com isso, trata-se de explicitar os discursos produzidos sobre IAGen, os saberes excluídos e silenciados, o que tais discursos afirmam, as formas de prescrição e seleção, os modos de interpelação dos sujeitos, bem como as exclusões e os silenciamentos produzidos.

4.5 Sujeito e posições de sujeito

Compreende-se sujeito, conforme Paraíso (2025, p. 80), “como sem essência, como um efeito das práticas discursivas que o nomeiam; como produzido discursivamente sempre em meio a relações de poder”. Sob esse prisma, o sujeito não é uma produção neutra, mas resultado das práticas discursivas que estão associadas a interesses sociais, políticos e econômicos e situadas historicamente. Essa ideia converge com a perspectiva de sujeito de Foucault (1995), o qual é produzido no contexto das relações de poder. Segundo o autor, o poder atua nas diversas esferas da vida cotidiana do indivíduo e impõe uma “lei de verdade” que deve ser reconhecida pelos próprios sujeitos e pelos outros.

Nessa linha de pensamento, a construção do sujeito se dá conforme os regimes de verdade de cada época. Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 14) compreendem que “o sujeito tem uma história e essa história é marcada por incoerências, lutas, disputas e cisões que o marcam e o definem com características específicas”. Corazza (2001) colabora com essa discussão ao afirmar que a constituição do sujeito se dá por meio das experiências que o atravessam, conforme a forma como é produzido no jogo de verdade, o qual varia de acordo com o momento histórico. Esses jogos de verdade se configuram como dispositivos que formam sujeitos, estando vinculados a práticas, discursos e relações de poder considerados desejáveis em determinado período.

Logo, o sujeito não existe antes da linguagem; sua existência emerge a partir de sua dinâmica enunciativa, ou seja, é por meio da linguagem que a pessoa surge como sujeito. Essa concepção permite compreender o sujeito como efeito das relações de poder que atravessam o currículo. Paraíso (2025, p. 82) entende o currículo como artefato produtor de sujeitos: “Ele é visto como artefato que investe para produzir o corpo dócil, vigiado, o sujeito individualizado e governado, porque define, localiza e investe na produção de sujeitos”. Sendo assim, o currículo não apenas molda a forma de ser, pensar e agir do sujeito, mas institui posições de sujeito. Seguindo essa linha de pensamento, a revista *Nova Escola* pode ser entendida como portadora de um currículo que prescreve as posições sobre como o sujeito docente deve ser, pensar e quais práticas são consideradas adequadas. Nesse sentido, ela se configura como um artefato que investe na produção de sujeitos ao definir e prescrever os modos de agir e ser docente.

Na perspectiva de Rose (2001b), o sujeito deve ser pensado com foco nas “capacidades” que o ser humano adquire no interior das conexões históricas e sociais que estabelece. Essas “capacidades” se referem às formas de agir e pensar que emergem das práticas discursivas. De acordo com o autor, “os humanos, ao se relacionarem consigo mesmos sob formas particulares, dotam-se de determinadas capacidades, tais como: compreender a si mesmos; falar a si mesmos; colocar a si mesmos em ação; julgar a si mesmos” (Rose, 2001b, p. 145). Entende-se, portanto, que o sujeito é movido por um agenciamento de sua própria sujeição, sendo possível pensar os discursos sobre IAGen propagados na revista *Nova Escola* como produtores de “capacidades” que modelam o sujeito docente, determinando as formas de ser, agir e pensar de acordo com as expectativas.

A construção do sujeito, para Leal (2025, p. 38), é perpassada pelos discursos: “na perspectiva foucaultiana, os modos de subjetivação consistem na maneira como os sujeitos se tornaram sujeitos e as práticas que os constituíram num dado momento da história”. Entende-

se que essa construção se configura de acordo com os diferentes contextos nos quais o indivíduo está inserido. Corazza (2001, p. 61) reforça essa perspectiva ao afirmar que o sujeito não nasce pronto: “aqui, o sujeito não integra nenhuma teoria *a priori* de sujeito. Não é um dado, uma essência, um fundamento, um universal”. Rose (2001b) também corrobora essa discussão, ao afirmar que a subjetividade humana não é fixa e não nasce de forma natural, pois a subjetividade constitui-se a partir dos discursos que vão sendo dobrados internamente por meio de uma força exterior. Nesse sentido, esses sujeitos são posicionados de forma que atendam ao conjunto de estratégias que são usadas para administrar e regular os modos de ser e existir.

De acordo com Corazza (2001), a subjetivação é formada por meio das experiências humanas e é constituída em diferentes espaços e de múltiplas formas. Logo, entende-se que essa produção não se dá de forma definitiva, mas por meio de processos contínuos de subjetivação que atravessam práticas e discursos. Desse modo, a subjetividade resulta da fabricação dos modos de ser, pensar e agir estabelecidos nessas relações de poder. Esses modos de ser e agir do indivíduo não são inerentes ao corpo, não são algo natural. Eles estão em constante transformação conforme as diferentes relações entre seres humanos, espaços, máquinas e ferramentas (Rose, 2001b). A formação do sujeito não se dá de forma isolada; a subjetividade constitui-se ao longo das interações e conexões que tornam possível o desenvolvimento de determinadas capacidades. Nessa percepção, os sujeitos são vistos como agentes mobilizados por práticas, objetos, discursos e relações de poder.

Nessa direção, Rose (2001b) destaca que a subjetividade não constitui uma essência natural do ser humano, tampouco uma capacidade latente que o indivíduo já possui; ao contrário, resulta das conexões e agenciamentos que ocorrem no interior dessas relações. Dessa maneira, a linguagem assume papel primordial, não apenas como meio de comunicação, mas também como meio de constituição da própria subjetividade. Segundo Paraíso (2007, p. 174), “o processo de subjetivação conta com a aceitação dessas sugestões e prescrições porque expressa nossa vontade moderna de poder e agência”, ou seja, o processo de subjetivação ocorre também por meio da participação dos sujeitos na mobilização desses discursos. O discurso interpela o sujeito de forma que este se sinta como agente, identificando-se nas práticas que veicula. A autora destaca ainda que os sujeitos são levados a examinar-se, exigir-se, corrigir-se e dedicar-se.

Essas práticas prescrevem as posições de sujeito desejáveis para o/a docente. Silva (1996) discute que os discursos produzem modos específicos de subjetividade, e essas narrativas posicionam os sujeitos em lugares particulares. Ademais, Paraíso (2007) caracteriza as tecnologias de subjetivação como dispositivos que utilizam estratégias, táticas e técnicas para

produzir os sujeitos docentes de acordo com as expectativas sociais. Esse processo ocorre por meio de práticas que funcionam como reguladoras de conduta, as quais não apenas disseminam conteúdos, mas também governam e determinam as posições de sujeito. Nessa direção, os/as professores/as são compreendidos como sujeitos interpelados por discursos que circulam no campo educacional. Esses discursos participam de processos de subjetivação que operam na fabricação de sujeitos e no governo das condutas, produzindo determinadas formas de ser professor/a.

Foucault (1993) também contribui com essa discussão, ao discorrer que, além dos mecanismos externos, as “técnicas do eu” se caracterizam por práticas de autogoverno, ou seja, permitem que o indivíduo atue sobre a sua própria conduta. Com base nisso, observam-se duas dimensões das tecnologias de subjetivação: uma que parte do meio externo e outra que opera a partir do autocontrole exercido pelo indivíduo sobre si mesmo. Portanto, o sujeito é tanto constituído pelas práticas de dominação que o controlam quanto pela autorregulação. Na percepção de Corazza (2001, p. 64), “implica-se no governo de si por si, em articulação com as relações com os outros. Sujeito, cuja ‘arte de governo’ destina-se a dirigir a própria conduta e as dos outros.” Rose (2001b) corrobora esse pensamento, ao afirmar que o próprio indivíduo internaliza as regras e prescrições normativas e as aplica sobre o seu próprio corpo. Nesse sentido, além de se tornar agente do poder, o sujeito também passa a vigiar a si próprio.

Nessa perspectiva, as tecnologias de subjetivação operam de modo que os sujeitos se tornem ativos nesse processo, ou seja, sejam capazes de se autorregular com base em determinados padrões. Paraíso (2007) contribui com essa discussão ao afirmar que as mídias educativas utilizam tais estratégias ao inserir os docentes em um jogo de autoavaliação e autorreconhecimento. Sendo assim, pode-se dizer que a Nova Escola é uma plataforma em que os/as professores/as são posicionados como sujeitos a serem moldados conforme um modelo ideal de docência. O discurso veiculado nessa revista produz determinados tipos de sujeitos a partir de valores, normas e técnicas específicas que seduzem e modelam o/a docente. A partir disso, o/a professor/a não é apenas controlado externamente pela mídia, mas também passa a exercer sobre si mesmo um controle interno, buscando atender às demandas do discurso educativo sobre IAGen propagado pela Nova Escola.

Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 15) discorrem que “as posições de sujeito têm a ver com o que Foucault nomeia como processos de objetivação, ou seja, aqueles que objetivam o indivíduo, dando a eles determinadas características ou marcas”. Entende-se aqui que os discursos participam ativamente da constituição do sujeito, atribuindo modos específicos de ser e agir. Conforme afirma Veiga-Neto (2000, p. 56-57), o sujeito está sendo constantemente

bombardeado por séries discursivas que o convocam a ocupar determinadas posições. Nessa mesma linha de pensamento, Paraíso (2007) explica que os sujeitos são constituídos por meio de um conjunto de regras e discursos que disciplina os corpos, determinando posições que podem ser assumidas na sociedade, ou seja, as práticas discursivas e não discursivas apresentam normas e regulamentos que exercem poder sobre o indivíduo.

Paraíso (2007) também reforça a perspectiva de sujeito docente como não constituída de forma natural, mas atravessada por discursos que convocam o/a docente a se tornar sujeito de determinado tipo. Por conseguinte, a mídia educativa participa de forma ativa na construção e propagação de discursos pedagógicos, culturais e políticos. Inserida nessa dinâmica, a revista *Nova Escola*, por meio da divulgação de planos de aula e reportagens, constitui-se como espaço de enunciação de determinados discursos que são legitimados e exercem poder na constituição da subjetividade docente.

De acordo com Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 15), “a posição de sujeito é um lugar vazio, disponibilizado em um determinado discurso, para que um indivíduo ocupe”. Essa posição é ocupada temporariamente pelo sujeito de acordo com as prescrições definidas pelo discurso, e é determinada pelas relações históricas e discursivas de determinado período. Paraíso (2007, p. 68) também destaca que as posições de sujeito “tornam possíveis nomeá-lo, categorizá-lo, atribuir-lhe uma função, restringir e incentivar suas práticas, seus discursos e suas ações”. Diante disso, entende-se que o sujeito não existe de forma independente, uma vez que são as práticas discursivas que determinam o lugar que esse sujeito vai ocupar. Esses discursos não apenas delimitam a função desse sujeito, mas instigam o desenvolvimento de uma posição específica a ser assumida. Nessa direção, os discursos produzidos pela *Nova Escola* determinam as posições de sujeito a serem assumidas, ao prescreverem as práticas, os comportamentos e os saberes desejáveis ao/a docente.

Nesse contexto, o currículo se constitui como um artefato cultural que mobiliza posições de sujeito, por meio da seleção de conteúdos que devem ser ensinados de acordo com a subjetividade que se pretende formar. Consequentemente, o tipo de sujeito que se deseja produzir está sempre atravessado por relações de poder. Sobre a subjetividade, assim, Paraíso (2007, p. 166) diz: “defendo que a subjetividade do[a] docente é montada e regulada por meio da ativação de motivações, desejos e sonhos pessoais e profissionais, individuais e coletivos.” Seguindo essa linha de pensamento, o discurso produzido pela mídia educativa se constitui como um currículo de formação docente, atuando na constituição do sujeito e na produção de posições de sujeito. A autora destaca ainda que esse discurso exerce efeito significativo nas posições assumidas, uma vez que o sujeito é produzido discursivamente.

Essa compreensão se aproxima da perspectiva de Foucault (2008, p. 107) quando este afirma que o sujeito é uma posição que se assume no interior das práticas enunciativas. Nas palavras do autor, “a posição do sujeito está ligada à existência de uma operação ao mesmo tempo determinada e atual: em ambas, o sujeito do enunciado é também o sujeito da operação (aquele que estabelece a definição é também aquele que a enuncia)”. Desse modo, os discursos que circulam na mídia educacional atuam na convocação dos/as docentes para ocupar determinadas posições no interior dessas práticas discursivas. Nesse enquadramento, a revista *Nova Escola* se configura como um artefato cultural que produz discursos sobre a educação, além de prescrever saberes e práticas adequados para o sujeito docente no espaço escolar.

De acordo com Rose (2001b), o ser humano está localizado dentro de um plano de organização que é movido por determinados agenciamentos. Esses agenciamentos operam por meio de vetores, forças e interconexões que subjetivam o indivíduo. Portanto, a formação do sujeito ocorre no interior desses agenciamentos, movida por múltiplas forças externas, como práticas, discursos e relações sociais. É nesse interior que são produzidos os “efeitos de sujeito”, ou seja, os sujeitos passam a se reconhecer e operar como determinados tipos de sujeito. A subjetivação, assim, é compreendida como resultado dessas relações. Nesse processo, os sujeitos tornam-se responsáveis por suas próprias práticas, embora respondam a regras e expectativas socialmente produzidas.

Esse agenciamento encontra-se em domínios específicos ou, como diz mais propriamente Rose (2001b, p. 177), “a agência é, sem dúvida, uma ‘força’, mas é uma força que surge não de qualquer propriedade essencial de ‘o sujeito’, mas das formas pelas quais os humanos têm se reunido em um agenciamento”. Dessa forma, os sujeitos são interpelados por um certo tipo de liberdade; entretanto, essa liberdade se inscreve em determinadas normas e técnicas que devem ser observadas em contexto específico. Compreende-se, assim, o sujeito como um ser livre no interior de um determinado tipo de liberdade prescrita, agindo por meio de parâmetros e discursos estabelecidos. O autor também destaca que a agência resulta das tecnologias de subjetivação, compreendendo as tecnologias enquanto “meios inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas” (Rose, 2001a, p. 37). Dessa forma, é possível compreender como a mídia atua na constituição e regulação dos sujeitos.

Nessa direção, a *Nova Escola* pode ser entendida como um artefato cultural que ativa uma tecnologia de subjetivação que utiliza técnicas para governar o sujeito docente. Isso se dá por meio da prescrição de formas de condução da prática docente, direcionando como o/a professor/a deve construir o plano de aula, definindo modos de comportamento e práticas

específicas a serem adotadas em sala de aula. Por meio dessas orientações, a revista determina modos de ensinar, de organizar a aula e de conduzir as atividades em sala. Diante disso, verifica-se que essa revista atua diretamente na formação e atuação do sujeito docente, produzindo referências sobre como o/a professor/a deve se posicionar na prática pedagógica.

4.6 Cibercultura

Nesse cenário, Lévy (1999), a partir de suas discussões sobre a cibercultura, contribui para a compreensão do ambiente digital contemporâneo. O autor explica que os dispositivos digitais operam capturando informações por meio de gestos, sons, movimentos e sinais corporais, transformando-os em fluxos digitalizados. Para Lévy (1999), vive-se em uma “realidade ampliada”, caracterizada pela presença de múltiplos dispositivos que “se comunicam e estão interconectados a nosso serviço”, compondo um ecossistema técnico em expansão contínua. Essa noção de ambiente ampliado reverbera no campo educacional, que passa a ser concebido como um espaço híbrido, expandido e atravessado por práticas que extrapolam os limites físicos da escola.

Assim, torna-se necessário deslocar o olhar para além dos muros escolares, observando de que maneira essas dinâmicas se manifestam em redes digitais, como ocorre na plataforma *Nova Escola*. Lévy (1999, p. 92) define ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Trata-se de um ambiente marcado pela plasticidade, fluidez, interatividade e pela capacidade de processamento em tempo real, constituindo-se como um espaço no qual circulam fluxos contínuos de informações.

Sob a perspectiva dos ECE, o ciberespaço pode ser compreendido como um território permeado por disputas, regimes de verdade e mecanismos de controle. Nesse contexto ampliado, a plataforma *Nova Escola* se insere como mídia educativa, operando em um ambiente comunicativo interconectado e participando ativamente da circulação de discursos sobre educação, currículo e tecnologias. Nesse território digital, diferentes forças são mobilizadas na produção de materiais pedagógicos, influenciando a constituição do conhecimento escolar, orientando práticas pedagógicas e instituindo normas por meio dos discursos que fazem circular.

As mídias de massa, conforme Lévy (1999), desenvolveram formas universalizadas de comunicação, estruturadas para atingir um público o mais amplo possível. Essas mídias são produzidas de modo a encontrar o “denominador comum” mental de seus destinatários (Lévy,

1999, p. 116). Com efeito, operam por meio de dispositivos comunicativos que, ao mesmo tempo, simplificam e expandem suas mensagens, produzindo aquilo que o autor denomina de “público indiferenciado” das mídias de massa (Lévy, 1999, p. 116). Tais meios, portanto, atuam na produção de mensagens que constroem um público homogêneo e universal, gerando efeitos de totalização.

De forma semelhante, a revista *Nova Escola* atua discursivamente no campo educacional, produzindo conteúdos voltados para um suposto “público universal docente”. Os materiais publicados, direcionados ao conjunto dos/as “docentes brasileiros/as”, apresentam uma formulação pedagógica que opera uma padronização destinada a torná-los transmissíveis, inteligíveis e aplicáveis a qualquer professor/a. Assim, aproximam-se do processo descrito por Lévy (1999), pois fabricam discursivamente um sujeito docente idealizado, ou seja, eficiente, inovador, tecnologicamente competente e preparado para atender às demandas da educação digital. Conforme observa Bueno (2007, p. 305), “o/a professor/a[a] presumidamente voluntarioso de *Nova Escola* absorve os efeitos das demandas repressivas impostas pelo ritmo de acumulação do capital como um problema exclusivamente seu”, ou seja, a figura docente apresentada pela *Nova Escola* é de um/a professor/a voluntarioso, disposto a atualizar constantemente suas práticas e a incorporar as tecnologias digitais em sala de aula.

Em outra passagem, Lévy (1999, p. 119) esclarece que “a cibercultura dá forma a um novo tipo de universal: o universal sem totalidade”, isto é, um universal que não se apoia na homogeneização, mas na multiplicidade. Esse novo universal emerge de um espaço comunicativo que conecta qualquer indivíduo a qualquer outro, favorecendo a circulação de discursos, a interação entre comunidades e a coexistência de diferentes perspectivas. Nesse ambiente, a cultura digital rompe com a lógica centralizadora e vertical da difusão do conhecimento, substituindo-a por fluxos múltiplos e disputados. Na perspectiva dos ECE, trata-se de um campo marcado por pluralidade discursiva, tensões, disputas simbólicas e circulação policêntrica de sentidos.

É nesse contexto que a revista *Nova Escola* pode ser compreendida como parte desse “universal sem totalidade”: embora exerça forte influência hegemônica sobre o campo educacional, também é atravessada por múltiplas vozes, discursos e embates. Além disso, como destaca Lévy (1999), o ciberespaço possibilita que “cada um emita para quem estiver envolvido ou interessado”, o que permite compreender os/as professores/as não apenas como consumidores/as dos materiais difundidos pela plataforma, mas como produtores/as ativos/as de conteúdos pedagógicos, práticas e sentidos sobre o uso da IAGen na educação. Por conseguinte, o espaço digital da revista não é apenas um local de transmissão, mas de produção,

circulação e disputa de saberes, no qual professores/as participam da significação do que a IAGen representa e de como deve ser incorporada ao cotidiano escolar.

Após a apresentação do referencial teórico, que fundamentou a compreensão da revista *Nova Escola* como artefato cultural e mídia educativa, bem como a discussão sobre as tecnologias de subjetivação e a influência da cibercultura no campo educacional, o próximo capítulo detalha o percurso metodológico da pesquisa. Nele, são explicitados o campo empírico eleito, a constituição do corpus, os critérios de seleção dos materiais analisados, os procedimentos de análise adotados e as práticas éticas observadas, estabelecendo uma conexão direta entre as bases teóricas discutidas e a abordagem metodológica utilizada na investigação.

5 METODOLOGIA

A revista *Nova Escola* foi tomada, nesta pesquisa, como campo empírico e artefato cultural vinculado à Associação *Nova Escola*, organização de impacto social sem fins lucrativos voltada ao fortalecimento de professores/as da Educação Básica (Associação *Nova Escola*, s. d.). Para fins desta investigação, considerou-se a trajetória institucional da revista, criada em 1986 no âmbito da Fundação Victor Civita, bem como sua atuação contemporânea em ambiente digital, por meio do *site*, do acervo de edições, de reportagens, de planos de aula alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de cursos, de materiais de apoio, de comunidade de educadores/as e de recursos de circulação rápida, como propostas de planejamento por WhatsApp.

O público privilegiado da revista foi compreendido como constituído por professores/as, gestores/as e demais educadores/as da Educação Básica, embora seus conteúdos também circulassem entre pesquisadores/as, redes de ensino, formadores/as e estudantes de licenciatura. Seu modo de funcionamento foi analisado a partir da articulação entre divulgação jornalística, produção de materiais didáticos, prescrição de práticas pedagógicas e oferta de formação continuada. A plataforma reuniu gêneros discursivos distintos, mas complementares: as reportagens produziram efeitos de informação, atualização e legitimação; os planos de aula, por sua vez, funcionaram como escrita prescritiva e modelizadora, organizando objetivos, etapas, recursos, procedimentos e orientações para a ação docente.

Nas reportagens, a revista informou, apresentou tendências educacionais, convocou especialistas e legitimou determinadas formas de ser, pensar e agir. Nos planos de aula, por sua vez, a plataforma organizou objetivos, etapas, recursos, orientações e sugestões de intervenção, oferecendo ao/à docente um roteiro para a prática pedagógica. Esses modos de endereçamento à docência fizeram com que a *Nova Escola* não apenas comunicasse informações, mas também propusesse formas de agir, planejar, ensinar, avaliar e posicionar-se diante das demandas contemporâneas da escola.

Diante dessa compreensão, torna-se imprescindível adotar outro modo de pesquisar e investigar, pois a própria natureza do objeto, isto é, a revista *Nova Escola* como artefato cultural e discursivo, demanda uma abordagem que vá além da mera aplicação de métodos tradicionais. Nesse sentido, teoria e metodologia não se separam: é a perspectiva pós-crítica que orienta tanto o olhar analítico quanto as escolhas metodológicas, pois reconhece que o processo de investigação é produzido em diálogo com as questões emergentes, com as problematizações e com o próprio campo discursivo analisado. Assim, o percurso metodológico se constrói de

maneira processual, flexível e articulada à teoria, reafirmando que, na pesquisa pós-crítica, teoria e metodologia caminham juntas, mutuamente implicadas na produção de sentidos e no modo de abordar os fenômenos investigados.

5.1 Perspectiva teórico-metodológica, objeto e questão de pesquisa

Esta pesquisa mobilizou aportes teóricos pós-críticos e dos Estudos Culturais em Educação, tomando a revista *Nova Escola* como artefato cultural que atuou discursivamente na produção curricular. Essa compreensão deslocou a revista do lugar de simples veículo de informação pedagógica e permitiu analisá-la como instância que produz sentidos, regula práticas, convoca sujeitos e disponibiliza modos de compreender a docência e o currículo em tempos de IAGen. Nessa perspectiva, o currículo foi compreendido como prática social, discursiva e política, atravessada por relações de saber-poder, por disputas de significação e por processos de subjetivação (Caldeira; Oliveira; Leal, 2025).

As teorias pós-críticas foram mobilizadas porque permitiram interrogar os modos pelos quais determinados saberes se tornaram legítimos, desejáveis e necessários no campo educacional. Paraíso (2012, p. 24) observa que essas teorizações “não possuem um método recomendado”, pois os modos de pesquisar são produzidos em relação às perguntas, aos problemas e aos objetos de investigação. Assim, o percurso metodológico adotado não partiu de um modelo fixo previamente definido; decorreu da questão de pesquisa, da compreensão da *Nova Escola* como artefato cultural e da análise de seus materiais como práticas discursivas que participaram da fabricação de sentidos sobre currículo e docência.

Os Estudos Culturais em Educação (ECE) ampliaram os objetos considerados pedagógicos e curriculares, pois, na compreensão de Paraíso (2012), partem da perspectiva de que existem diversos artefatos culturais capazes de ampliar os objetos curriculares. Nessa direção, os artefatos culturais, além de se constituírem como pedagógicos, informaram e regularam modos de funcionamento das escolas e dos currículos, invadindo o campo educacional formal e produzindo referências sobre o que ensinar, como ensinar e quem deve ensinar. Em diálogo com os Estudos Culturais em Educação, considerou-se que existem “modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais” (Paraíso, 2012, p. 24). Dessa maneira, a plataforma, ambiente de divulgação de recursos educacionais, foi analisada como instância envolvida na elaboração de referências relacionadas ao conteúdo a ser ensinado, às metodologias de ensino, às tecnologias a serem integradas à instituição educacional e ao perfil de professor/a considerado/a ideal na era da IAGen.

A partir dessa lente, diferentes artefatos culturais ensinaram, orientaram condutas, produziram identificações e modelaram modos de ver e agir. A *Nova Escola*, portanto, foi compreendida como artefato cultural que “produz sentidos, práticas e sujeitos de um determinado tipo; faz com que desejemos coisas, muda as nossas percepções, nos modela e nos seduz” (Paraíso, 2007, p. 24), o que significa reconhecer que seus materiais acompanharam o debate educacional sobre IAGen e ajudaram a instituir determinadas formas de nomear, valorar, problematizar e curricularizar essa tecnologia na Educação Básica.

Diante dessa compreensão, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como os enunciados sobre IAGen presentes nas reportagens e nos planos de aula da revista *Nova Escola* participaram da produção curricular na Educação Básica, ao atribuírem sentidos à tecnologia e interpelarem posições de sujeito docente? Em correspondência direta com essa questão, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar como a revista *Nova Escola* participou da produção curricular na Educação Básica ao atribuir sentidos à IAGen e disponibilizar posições de sujeito docente por meio dos enunciados presentes em suas reportagens e planos de aula.

Em articulação com essa perspectiva, a análise do discurso foi mobilizada como ferramenta teórico-metodológica decorrente do próprio modo como o objeto foi compreendido. Como a revista foi tomada como artefato cultural que participou da produção curricular, tornou-se necessário investigar os ditos que nela circularam, as regularidades que os sustentaram, os saberes que autorizaram certas formulações e as posições docentes que esses materiais tornaram possíveis.

A noção de discurso, central para esta pesquisa, não foi entendida como sinônimo de fala, texto, opinião ou intenção individual. Na perspectiva foucaultiana, o discurso foi tomado como prática que produziu objetos, saberes, relações de poder e modos de subjetivação. Para Foucault (2008, p. 55), os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, permitindo compreender que os materiais da *Nova Escola* não apenas falaram sobre IAGen, mas participaram da constituição discursiva da IAGen como conteúdo curricular, recurso de planejamento, apoio ao trabalho docente, promessa de personalização da aprendizagem e problema ético que exigiu mediação crítica. Nessa mesma direção, Paraíso (2025, p. 80) contribui ao apontar que “o discurso é entendido como uma prática produtiva, constitutiva”. Partindo desse entendimento, o estudo voltou-se para as regularidades enunciativas, buscando analisar como os ditos sobre IAGen nas reportagens e nos planos de aula da revista *Nova Escola* participaram da produção curricular na Educação Básica, bem como as relações de poder que sustentaram esses discursos e as posições de sujeito disponibilizadas.

Partiu-se, portanto, da compreensão de discurso como conjunto de enunciados que operou como regime de verdade, instituindo regras e produzindo objetos, saberes e posições de sujeito (Foucault, 2008). Paraíso (2007, p. 68) destaca essa dimensão produtiva do discurso: “a importância do discurso não está no significado das palavras, mas sim no papel produtivo que exerce nas práticas sociais”. É nesse sentido que Fischer (2001, p. 198) colabora ao dizer que a análise deve permanecer no nível de existência das palavras e das coisas ditas e adverte também que, na análise foucaultiana, “nada há por trás das cortinas”. Essa compreensão impediu que a pesquisa procurasse uma intenção oculta por trás dos textos ou uma verdade escondida além da materialidade analisada. O trabalho analítico voltou-se, então, para títulos, subtítulos, imagens, legendas, orientações didáticas, comandos, prescrições, argumentos de especialistas, quadros explicativos e modos de organização das páginas, observando como esses elementos fizeram circular determinados sentidos sobre IAGen, currículo e docência.

Paraíso (2012) acrescenta que descrever é uma estratégia de análise, e não uma etapa meramente preliminar, uma vez que a descrição permite mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Por isso, nesta pesquisa, a descrição dos materiais da *Nova Escola* não se limitou a registrar o que apareceu na plataforma; buscou evidenciar regularidades, deslocamentos, tensões e modos de endereçamento ao/à professor/a. Logo, Oliveira, Silva-Silva e Sales (2024, p. 28) reforçam a importância de um “demorar nas observações” para compreender as linguagens, suas funções e seus possíveis efeitos nos ambientes digitais. Essa demora analítica foi necessária porque os materiais da plataforma articularam texto, imagem, orientação prática e prescrição pedagógica.

Realizou-se uma análise próxima à noção foucaultiana de arquivo, pois o arquivo não foi tratado como depósito neutro de textos, mas como sistema que regulou o aparecimento, a circulação e a permanência dos enunciados, pois, para Foucault (2008, p. 174), “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito”. Com base nessa compreensão, o *corpus* desta pesquisa foi organizado como arquivo discursivo composto por reportagens e planos de aula de circulação pública na *Nova Escola*. Esse arquivo permitiu observar quais formulações sobre IAGen se repetiram, quais sentidos foram estabilizados, quais disputas apareceram e quais modos de ser professor/a foram valorizados.

Diante do exposto, a fundamentação teórico-metodológica delineada até aqui permitiu situar a pesquisa no campo dos Estudos Culturais em Educação e das teorias pós-críticas, evidenciando como o discurso da revista *Nova Escola* foi compreendido e analisado em sua dimensão produtiva. Este percurso de análise, ancorado na abordagem foucaultiana, orientou a delimitação do campo empírico e dos critérios para a constituição do *corpus*, possibilitando a

passagem do plano teórico para a investigação concreta dos materiais que circularam na Educação Básica. A seguir, detalha-se como se deu a escolha do campo empírico e o recorte realizado, bem como os procedimentos adotados para garantir rigor e coerência à análise proposta.

5.2 Campo empírico e recorte da Educação Básica

O campo empírico desta pesquisa foi constituído pela revista *Nova Escola*, disponível em: <https://novaescola.org.br/>. A escolha da *Nova Escola* ocorreu em razão da relevância e da grande visibilidade da revista no campo pedagógico brasileiro, especialmente entre os/as docentes atuantes na Educação Básica. O estudo concentrou-se nas reportagens e nos planos de aula porque esses espaços virtuais abordaram discursos direcionados à IAGen, à docência e ao currículo. Assim, o trabalho de campo ocorreu por meio do acesso, acompanhamento, leitura e registro dos conteúdos disponíveis nos planos de aula e nas reportagens da plataforma.

O recorte voltado à Educação Básica foi adotado porque os materiais analisados foram produzidos e endereçados prioritariamente a professores/as, gestores/as e demais educadores/as desse nível de ensino. A escolha desse recorte permitiu observar como a IAGen foi discursivamente inserida em orientações, práticas e propostas pedagógicas destinadas ao cotidiano escolar, sobretudo no que se refere ao planejamento docente, à organização curricular, às metodologias de ensino e às formas de mediação pedagógica. Em função disso, a Educação Básica não apareceu apenas como contexto de aplicação dos materiais, mas como espaço no qual a revista *Nova Escola* participou da produção de sentidos sobre inovação, currículo, docência e uso educacional da IAGen.

Assim, partiu-se do entendimento da *Nova Escola* como campo permeado por intencionalidades, produtor de saberes e regulador de práticas (Corazza, 2001). Nessa perspectiva, o discurso foi compreendido não apenas como representação da realidade, mas como prática que produziu objetos, saberes e posições de sujeito (Foucault, 2008). Dessa maneira, analisar os discursos sobre a IAGen implicou investigar quais verdades foram produzidas sobre essa tecnologia pela revista *Nova Escola*, que constituiu, portanto, campo frutífero para esta pesquisa por ocupar lugar privilegiado como dispositivo pedagógico da mídia (Fischer, 2002). Sob esse ponto de vista, o veículo foi entendido não apenas como produtor de conteúdos, mas como agente ativo na construção de regimes de verdade que incidiram sobre modos de pensar, ensinar e governar docentes. Esse movimento implicou olhar para a IAGen não apenas como ferramenta tecnológica, mas também como objeto discursivamente

produzido, considerando os interesses e os efeitos decorrentes de sua circulação no campo educacional.

Dessa forma, ao delimitar o campo empírico e justificar o recorte voltado à Educação Básica, tornou-se fundamental explicitar os critérios e procedimentos adotados para a constituição do *corpus* desta pesquisa. A organização cuidadosa dos materiais analisados permitiu estabelecer um arquivo discursivo coerente com os objetivos do estudo, viabilizando uma análise sistemática dos enunciados sobre IAGen presentes na revista *Nova Escola*. A seguir, detalham-se os passos metodológicos para seleção, registro e tratamento dos dados, fundamentais para garantir a robustez e a rastreabilidade das interpretações apresentadas.

5.3 Constituição do corpus e delimitação do arquivo discursivo

O *corpus* foi composto por 6 reportagens e 4 planos de aula publicados no *site* da *Nova Escola* entre 2024 e 2025. Esse recorte temporal foi definido em razão da emergência recente da IAGen no debate educacional e da concentração de materiais sobre o tema nesse período. A pesquisa não buscou reunir todas as publicações sobre tecnologias digitais disponíveis na plataforma. O recorte privilegiou textos nos quais a IAGen apareceu explicitamente e relacionada à Educação Básica, ao currículo, à prática pedagógica, ao planejamento docente, à personalização da aprendizagem, à ética, ao viés algorítmico, às alucinações e à curadoria crítica.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: materiais publicados no *site* da *Nova Escola* no período de 2024 a 2025; reportagens que abordaram IAGen no campo educacional; planos de aula que mobilizaram saberes e práticas docentes relacionados à tecnologia; conteúdos que estabeleceram relação direta entre IAGen, currículo, docência, planejamento, Educação Básica ou prática pedagógica. Foram excluídos materiais que mencionaram tecnologias digitais de forma genérica, sem referência direta à IAGen, bem como conteúdos que não dialogaram com práticas docentes, organização curricular ou modos de atuação do/a professor/a.

A coleta dos materiais ocorreu por meio de levantamento sistemático na plataforma *Nova Escola*. Foram utilizadas a busca interna do *site* e a navegação pelas seções de reportagens e planos de aula. Os descritores empregados foram articulados ao objeto da pesquisa, com atenção a termos como “IAGen”, “ChatGPT”, “educação”, “professor/a”, “planejamento” e “plano de aula”. Durante o levantamento, observou-se que as publicações sobre o tema ainda

eram incipientes, o que reforçou a relevância de investigar como a revista participou da emergência discursiva da IAGen no campo educacional.

Para assegurar rastreabilidade, cada material selecionado foi registrado em quadro de organização do *corpus*, com metadados referentes a título, autoria, data de publicação, gênero textual, endereço eletrônico, data de acesso e código de identificação. Os arquivos foram organizados em pastas digitais, fichamentos e quadro analítico, seguindo a estrutura: 01_reportagens; 02_planos_de_aula; 03_prints_imagens; 04_fichamentos_recortes; 05_quadro_analitico. Esse procedimento permitiu relacionar cada publicação ao respectivo conjunto de *prints*, fichamentos, trechos destacados e enunciados posteriormente analisados.

Esse processo analítico exigiu observação atenta e aprofundamento da leitura para compreender as especificidades das linguagens e sua composição múltipla no ciberespaço, conforme indicam Oliveira, Silva-Silva e Sales (2024). Assim, para assegurar aderência à materialidade textual, foram mobilizados os seguintes procedimentos: inicialmente, realizou-se a leitura exploratória e o recorte de enunciados. Procedeu-se à leitura integral dos materiais selecionados, com destaque para trechos em que a IAGen foi nomeada, prescrita, valorizada ou problematizada. O recorte priorizou títulos, subtítulos, imperativos didáticos e passagens de formulação normativa, por concentrarem operadores de enunciabilidade e efeitos de verdade. Em seguida, foram identificados os enunciados-âncora. Em cada eixo, selecionou-se ao menos um enunciado literal do *corpus*, frequentemente concentrado em título/*lead* ou em formulação de prescrição, que condensou a regularidade. O enunciado-âncora operou como ponto de partida para descrever a recorrência do dizer e suas articulações.

As capturas de tela foram tratadas como parte da materialidade discursiva do *corpus*. Elas registraram títulos, subtítulos, chamadas, imagens, legendas, quadros explicativos, orientações didáticas, organização da página e demais elementos gráficos presentes no momento da coleta. Nesta pesquisa, as imagens não foram utilizadas como ilustrações externas ao texto; foram compreendidas como componentes do modo de circulação dos sentidos, pois um título em destaque, uma chamada visual, uma organização por etapas ou um quadro de orientação também participaram da forma como a plataforma endereçou o/a professor/a e construiu a IAGen como objeto curricular.

A delimitação do *corpus* e do arquivo discursivo estabeleceu os fundamentos para a condução das etapas analíticas, permitindo que o material selecionado fosse examinado com rigor e clareza metodológica. Essa organização possibilitou a sistematização dos dados e a definição dos critérios de inclusão, o que favoreceu a construção de um percurso analítico consistente e alinhado aos objetivos da pesquisa. A seguir, serão detalhados os procedimentos

de análise adotados para interpretar os discursos sobre IAGen, currículo e docência presentes nos materiais da revista *Nova Escola*.

5.4 Procedimentos de análise

A análise dos materiais ocorreu em movimentos sucessivos de leitura, recorte, descrição e problematização. A primeira leitura teve caráter exploratório e permitiu reconhecer a estrutura geral de cada publicação, seus temas centrais, seus modos de endereçamento ao/à professor/a e sua relação com a IAGen, o currículo e a prática pedagógica. Na segunda leitura, foram destacados trechos em que a IAGen foi nomeada, valorizada, prescrita, problematizada ou associada a determinadas competências docentes. A atenção recaiu sobre títulos, subtítulos, orientações didáticas, verbos no imperativo, modalizadores, recomendações e expressões recorrentes.

Na terceira etapa, foram definidos enunciados-âncora. Esses enunciados corresponderam a formulações literais do *corpus* que condensaram regularidades discursivas e permitiram abrir a análise para relações mais amplas entre IAGen, currículo e docência. A escolha dos enunciados-âncora ocorreu a partir de sua recorrência nos materiais, de seu caráter prescritivo e de sua relação com a questão de pesquisa.

Na quarta etapa, foram mapeadas cadeias lexicais e campos semânticos. Observaram-se termos e operadores recorrentes, como “ferramenta”, “apoio”, “aliada”, “copiloto”, “personalização”, “eficiência”, “ética”, “curadoria”, “viés”, “alucinação”, “deve”, “precisa”, “é importante”, “ganhar tempo” e “usar de forma crítica”. Esses termos foram analisados em relação aos enunciados nos quais apareceram, às posições de sujeito que convocaram e aos efeitos que produziram na construção discursiva da IAGen.

Na quinta etapa, os enunciados foram analisados a partir das regras de formação que os tornaram possíveis. Foram observados quatro aspectos: o objeto produzido pelo discurso, isto é, como a IAGen foi constituída; as modalidades de enunciação, isto é, quais vozes e instâncias legitimaram o dizer; os conceitos mobilizados, como competência digital, eficiência, personalização, pensamento computacional, ética e curadoria; e as estratégias discursivas, como prescrever, orientar, responsabilizar, legitimar, regular e governar práticas docentes. Essa forma de análise dialoga com a compreensão foucaultiana de que o enunciado não é uma frase isolada, mas envolve referente, posição de sujeito, campo associado e materialidade (Fischer, 2001).

Na sexta etapa, os enunciados foram organizados em eixos de regularidade, que não representaram categorias estáticas nem temas definitivos, mas atuaram como eixos de

consistência enunciativa, possibilitando a organização da análise do *corpus*. A partir desse entendimento, os eixos de regularidade foram estruturados em IAGen como objeto de conhecimento; IAGen como aliada, apoio e copiloto do trabalho docente; IAGen como promessa de ensino personalizado, flexível, inclusivo e interativo; e IAGen como campo atravessado por viés algorítmico, alucinações e exigências de curadoria crítica.

A sétima etapa consistiu na problematização dos efeitos de verdade e das posições de sujeito docente. A análise buscou compreender como determinados enunciados fizeram a IAGen aparecer como necessária, inovadora, eficiente, ética, arriscada ou inevitável na Educação Básica. Também foram interrogados os modos de ser professor/a disponibilizados pelos materiais, entre eles o/a professor/a maduro/a digitalmente, o/a professor/a prompeteiro/a, que domina comandos, o/a professor/a mediador/a e o/a professor/a curador/a. Essas posições não foram tomadas como identidades prontas, mas como efeitos de interpelação produzidos no interior dos discursos analisados.

Durante todo o percurso, foram produzidas anotações, fichamentos e registros analíticos. Essas notas funcionaram como registros de campo em ambiente digital e contribuíram para organizar observações sobre navegação, recorrência de termos, composição visual das páginas, modos de endereçamento e relações entre texto e imagem. Não houve observação de comunidades virtuais, interação com participantes ou análise de comentários de usuários/as; por isso, os registros foram utilizados apenas como apoio à sistematização do percurso analítico e à descrição da materialidade discursiva da plataforma.

Finalizados os procedimentos de análise, torna-se relevante refletir sobre os aspectos que garantem a confiabilidade do percurso, bem como reconhecer os limites e cuidados éticos inerentes à pesquisa. A seguir, serão discutidos os critérios de rastreabilidade, as precauções metodológicas e as implicações éticas do trabalho com materiais digitais públicos, assegurando transparência e responsabilidade no tratamento do *corpus*.

5.5 Confiabilidade, limites e cuidados éticos

A confiabilidade do percurso analítico foi sustentada por procedimentos de rastreabilidade e sistematização do *corpus*. Cada material recebeu código de identificação, registro de metadados, fichamento, *prints* correspondentes e associação aos enunciados destacados. Além disso, a análise foi conduzida com base em enunciados literais, cadeias lexicais, campos semânticos, regras de formação e eixos de regularidade, o que permitiu manter

a relação entre o material coletado e a análise construída, reduzindo o risco de generalizações desvinculadas da materialidade discursiva.

O estudo apresentou limites próprios de uma investigação qualitativa centrada em materiais digitais de circulação pública. O *corpus* não representou a totalidade dos discursos educacionais sobre IAGen, nem pretendeu esgotar todos os modos pelos quais essa tecnologia tem sido discutida na Educação Básica. O recorte permitiu analisar um conjunto específico de reportagens e planos de aula da *Nova Escola*, observando como esse artefato cultural participou da produção curricular e interpelou posições docentes em determinado momento histórico. Tratou-se, portanto, de uma análise situada, vinculada ao arquivo discursivo constituído para esta pesquisa.

Do ponto de vista ético, foram utilizados apenas materiais de circulação pública disponíveis na plataforma *Nova Escola*. Não houve interação com participantes humanos, entrevistas, aplicação de questionários, coleta de dados pessoais, observação de usuários/as ou análise de comentários de leitores/as. Mesmo trabalhando com materiais públicos, a pesquisa preservou autoria, título, fonte, data de publicação e data de acesso das publicações analisadas, respeitando normas de citação e direitos autorais, o que reforçou o compromisso com a transparência metodológica e com o tratamento responsável do arquivo analisado.

Sob a perspectiva da análise do discurso, optou-se por examinar apenas materiais de circulação pública disponíveis na plataforma *Nova Escola*, sem recorrer à interação direta com participantes humanos, entrevistas, questionários, coleta de dados pessoais, observação de usuários/as ou análise de comentários de leitores/as. Essa abordagem discursiva, ao privilegiar textos já publicados e acessíveis, permitiu observar como sentidos são produzidos, negociados e estabilizados no contexto da cibercultura. Mesmo utilizando exclusivamente materiais públicos, o estudo garantiu a preservação da autoria, título, fonte, datas de publicação e de acesso, respeitando as normas de citação e direitos autorais, o que reforça o compromisso ético e a transparência metodológica na análise dos enunciados que circulam no espaço digital. Assim, a análise do discurso possibilitou verificar as formas pelas quais as práticas, valores e posicionamentos são construídos, tensionados e legitimados no ambiente da cibercultura educacional.

Após a análise criteriosa dos procedimentos metodológicos, limites e cuidados éticos apresentados, torna-se possível avançar para a compreensão das regularidades enunciativas presentes nos discursos sobre a IAGen na revista *Nova Escola*. Essa transição marca o deslocamento do foco da pesquisa, que sai da reflexão sobre a confiabilidade e a ética no tratamento dos materiais e adentra a exploração das estruturas discursivas que configuram

sentidos e posicionamentos acerca da tecnologia, evidenciando como ela é legitimada, problematizada e inserida no contexto educacional brasileiro.

6 REGULARIDADES ENUNCIATIVAS NA DISCURSIVIDADE DA IAGen NA NOVA ESCOLA

Este capítulo desenvolveu-se a partir da concepção foucaultiana de regularidade enunciativa, que compreende os discursos não como dispersos ou aleatórios, mas organizados por regras que definem o que pode ser dito, como e por quem. Nesse sentido, foram observadas quatro regularidades articuladas nos ditos da revista *Nova Escola*: (1) a IAGen como objeto de conhecimento, que a inscreve no currículo como conteúdo a ser ensinado e aprendido, legitimando saberes técnicos e competências digitais; (2) a IAGen como “aliada”, “apoio” e “copiloto” do trabalho docente, que a posiciona como tecnologia de otimização pedagógica, reorganizando práticas e expectativas sobre o fazer docente; (3) a IAGen como promessa de personalização, flexibilidade, inclusão e interatividade, associada às plataformas adaptativas e às trilhas individuais de aprendizagem; e (4) o conflito ético e a crítica à neutralidade, que introduz tensões ao evidenciar vieses algorítmicos, limites da tecnologia e a necessidade de curadoria crítica. Essas regularidades, por não operarem de forma isolada, articulam-se na produção de um regime de verdade que, simultaneamente, prescreve a incorporação da IAGen como saber legítimo, naturaliza seu uso como suporte indispensável à docência e, ao mesmo tempo, convoca o/a professor/a a assumir uma postura ética e reflexiva diante de seus riscos. Na discussão do capítulo, portanto, mostra-se como esses núcleos de sentido produzem uma racionalidade pedagógica específica, na qual inovação, responsabilização docente e vigilância ética se entrelaçam na constituição de modos contemporâneos de pensar o currículo e a docência em tempos de IAGen.

Importa frisar, desde já, um ajuste conceitual: tais eixos não são nomeados como “discursos”, como se cada um deles constituísse, por si só, uma formação discursiva autônoma; nesta pesquisa, são organizados como recorrências de certos modos de dizer que coexistem nas reportagens e nos planos de aula, permitindo descrever como e sob quais condições a IAGen passa a ser enunciada, valorizada, prescrita e problematizada na revista *Nova Escola*.

De acordo com Foucault (2008, p. 163), a regularidade enunciativa “não pode, pois, valer como índice de frequência ou de probabilidade; especifica um campo efetivo de aparecimento. Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado”. Nessa perspectiva, entende-se que a regularidade enunciativa não corresponde a uma simples frequência estatística, conforme aponta o autor, mas a um “campo efetivo de aparecimento”. Nessa lógica, identificar regularidades não significa mera repetição de termos, mas a evidência da estruturação de um regime de verdade sobre a IAGen.

Nessa direção, em vez de buscar uma definição única de IAGen, a análise volta-se para a materialidade do dito, ou seja, para os termos efetivamente mobilizados, para a frequência com que certos verbos e expressões reaparecem, para os modalizadores (“deve”, “precisa”, “é importante”), para os encadeamentos argumentativos que sustentam a enunciação. O objetivo é, portanto, descrever as condições de enunciabilidade e as regras de formação pelas quais certos enunciados se tornam possíveis, circulam com efeito de verdade e passam a orientar prescrições curriculares e práticas docentes no objeto de investigação (Foucault, 2008; Fischer, 2001).

Sob essa lógica, cada eixo foi analisado por um procedimento explícito e que se reitera: identificação de um enunciado-âncora literal, tal como aparece no *corpus*; análise da cadeia lexical e do campo semântico que se organiza em torno desse enunciado; e explicitação das regras de formação (objeto, modalidades de enunciação, conceitos acionados e estratégias), delimitando o que se torna dizível e o que tende a ser silenciado. Essa sistematização evita que a análise se reduza a uma síntese temática e permite apreender o modo como se estabilizam determinadas regularidades enunciativas em torno da IAGen nos ditos veiculados pela *Nova Escola*.

A partir dessa organização analítica, observam-se as regularidades enunciativas que produzem sentidos sobre a IAGen por meio de expressões recorrentes nos próprios materiais, entre as quais se destacam: (a) a IAGen como conteúdo/objeto curricular que “deve aparecer” na sala de aula; (b) a IAGen como “aliada”, “apoio” e “copiloto” do trabalho docente; (c) a promessa de um “ensino mais personalizado, flexível, inclusivo e interativo”, frequentemente associada a plataformas adaptativas (*Grockit*, *ScootPad*, *Geekie Games*) e a “trilhas” de aprendizagem; e (d) a IAGen como tecnologia atravessada por “viés algorítmico”, “alucinações” e exigências de “curadoria crítica”, instaurando um campo de problematização ética e de crítica à neutralidade. A ordenação analítica que se segue inicia-se pela regularidade da IAGen como objeto de conhecimento, por concentrar enunciados prescritivos que definem sua presença no currículo, e, a partir daí, desdobra os demais eixos conforme as regularidades se articulam e se deslocam no arquivo.

Assim, as regularidades enunciativas surgem aqui, além de explicitarem sentidos, para tensionar a discursividade em sua heterogeneidade. A análise considera, portanto, que os enunciados não compõem um bloco homogêneo; eles coexistem por relações de coerência e reforço, mas também por relações de incompatibilidade e disputa: “formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento” (Foucault, 2008, p. 66). Desse modo,

pretende-se mostrar como a IAGen é produzida discursivamente nesses materiais e, simultaneamente, como essa produção se sustenta entre promessa de eficiência e exigência de crítica; entre apoio ao trabalho docente e risco de delegação; entre inclusão/personalização e regimes de monitoramento e padronização.

Diante dessas considerações, torna-se fundamental aprofundar a análise da primeira regularidade enunciativa identificada nos materiais da *Nova Escola*: a IAGen como objeto de conhecimento. Essa abordagem permite observar como a tecnologia passa a ocupar um lugar central no currículo, não apenas como ferramenta auxiliar, mas como conteúdo que exige compreensão, reflexão e apropriação crítica por parte de estudantes e docentes. A seguir, será detalhado como essa passagem se materializa nos discursos, marcando a IAGen como elemento estruturante das práticas pedagógicas contemporâneas.

6.1 “Mais que uma ferramenta... deve aparecer como conteúdo”: IAGen como objeto de conhecimento

Ao discutir a IAGen como objeto de conhecimento, o debate concentra-se não apenas no uso da ferramenta, mas também em sua inserção no currículo escolar. “Um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (Corazza, 2001, p. 10). Em decorrência disso, compreende-se que o currículo não consiste apenas na seleção de conteúdos, mas na incorporação de um conjunto de sentidos, valores e expectativas sobre o conhecimento que deve ser ensinado e aprendido pelos/as estudantes.

Paraíso (2009, p. 278) endossa essa concepção ao afirmar que “um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar.” Nesse sentido, o currículo não se configura como espaço fechado, mas integra um movimento mais amplo, constituindo-se como território de disputas, produção de sentidos e modos de vida que se tornam valorizados no espaço escolar. Assim, quando a integração da IAGen no campo curricular torna-se uma exigência, entende-se que não se trata apenas da inserção de um conteúdo, mas de um processo que participa da construção de saberes considerados relevantes, do que se entende por conhecimento válido e dos sujeitos que se pretende formar, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Reportagem: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula



Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22404/inteligencia-artificial-educacao-como-conteudo-ferramenta>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Inicia-se por essa regularidade enunciativa porque ela concentra, de modo reiterado nas reportagens e nos planos de aula da revista *Nova Escola*, a prescrição de que a IAGen não deve permanecer apenas no estatuto de ferramenta, mas precisa ser tomada como conteúdo escolar, isto é, como objeto legítimo de ensino. Trata-se, portanto, de descrever como essa passagem (de “ferramenta” para “conteúdo”) se torna enunciável e se estabiliza no arquivo, produzindo efeitos sobre a seleção curricular, expectativas de aprendizagem e atribuições dirigidas a estudantes e docentes.

O enunciado-âncora que organiza essa regularidade enunciativa aparece de forma explícita no título da reportagem: “Mais que uma ferramenta, a inteligência artificial deve aparecer como conteúdo em sala de aula” (Coutinho, 2025b, s. p., grifo nosso). O funcionamento enunciativo do título ocorre por duas operações simultâneas:¹³

- a) Operação de deslocamento – a construção “mais que uma ferramenta” recusa a redução da IAGen ao uso instrumental e abre o campo para uma segunda determinação (“conteúdo”), estabelecendo que “ferramenta” é um lugar insuficiente para nomear o objeto.

¹³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22404/inteligencia-artificial-educacao-como-conteudo-ferramenta>. Acesso em: 27 jun. 2026.

- b) Operação de prescrição – o sintagma “deve aparecer” institui um regime de obrigatoriedade, não como sugestão pedagógica, mas como forma de dizer que transforma a presença da IAGen no currículo em norma.

O conjunto de palavras que aparece no enunciado-âncora e se repete ao longo do eixo pode ser identificado por núcleos como “mais que”; “ferramenta”; “deve”; “aparecer”; “conteúdo”; “sala de aula”; “não é suficiente”; “é preciso”; “entender”; “como funciona”; “mecanismos”. Essa recorrência evidencia que a IAGen não é apenas tematizada; ela é curricularizada por meio de um vocabulário de necessidade, insuficiência e prescrição. A partir disso, entender a IAGen como curricularizada significa reconhecer que ela é construída nos ditos como conteúdo legítimo e ensinável.

O currículo, conforme Lopes e Macedo (2001, p. 41), “é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”. Logo, ao ser curricularizada, a IAGen opera como prática de poder e significação, participando da redefinição do que conta como conhecimento válido, normalizando a prática docente e ditando como deve ser o ensino. Moreira e Candau (2007, p. 18) colaboram com esse pensamento, ao compreenderem o currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Partindo do entendimento de currículo como espaço de produção de sentidos, práticas e subjetividades, o currículo opera nos modos de ser, pensar e agir. Dessa forma, ao enunciar a IAGen como parte das *experiências pedagógicas*, evidencia-se que a IAGen passa a compor as experiências formativas na escola, participando da construção das identidades docentes e discentes conforme as demandas tecnológico-educacionais. Essa configuração enunciativa produz um deslocamento significativo: a IAGen deixa de ser apenas ferramenta tecnológica externa ao currículo e passa a ocupar posição de objeto formal de conhecimento. Na concepção de Moreira e Candau (2007, p. 22), o conhecimento escolar surge “como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade”. Assim, com base nessa concepção, infere-se que a inserção da IAGen no currículo implica sua transformação em objeto de conhecimento escolar selecionado, organizado e legitimado no interior das relações de poder.

A partir dessa perspectiva, a reportagem produz sentidos de inserção e permanência da IAGen no currículo da Educação Básica quando explicita: “Além de ser experimentada com

os[as] estudantes, é muito importante que a IA seja abordada como um objeto de conhecimento” (Coutinho, 2025b, s. p.). Ao sustentar que não basta “experimentar”, o enunciado desloca a IAGen do campo da mera prática metodológica para o domínio do conteúdo legitimado, produzindo um efeito de verdade ao prescrever sua inscrição formal no currículo escolar. O que se observa não é simplesmente a inclusão de um novo tema, mas a formação de um domínio discursivo no qual a IAGen passa a ser estabilizada como saber escolar, com contornos relativamente definidos e com legitimidade pedagógica. Do ponto de vista arqueológico, interessa notar que tal estabilização implica condições históricas específicas:

Porque a Educação aprende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar (Corazza, 2010, p. 152).

Com base nesse ponto de vista, entende-se o currículo como historicamente situado e atravessado por disputas, relações de poder que variam conforme o contexto histórico. Nesse sentido, o currículo não é composto por conteúdos prontos para serem apenas transmitidos ao educando, mas corresponde a uma produção que se dá em “contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (Moreira; Candau, 2007, p. 9). O currículo tem, portanto, “uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira; Tadeu, 2013). Consequentemente, a emergência da IAGen como objeto curricular não ocorre de maneira neutra, mas em um contexto marcado pela centralidade das tecnologias digitais na organização da vida social e pela valorização de competências associadas ao pensamento computacional. A partir dessa compreensão, o discurso pedagógico reconhece a existência da IAGen e a reinscreve como necessidade formativa, naturalizando sua presença no currículo. Portanto, a IAGen é produzida como objeto de saber escolar por meio de uma rede de enunciabilidade que delimita seus contornos, suas funções e sua pertinência educativa. Essa regularidade contribui para a constituição de um regime de verdade no qual aprender sobre IAGen aparece como requisito de atualização curricular e de adequação da escola às demandas contemporâneas.

No dito, a expressão “deve aparecer” não se configura como sugestão, mas como operador normativo que introduz um regime de obrigatoriedade quanto à presença da IAGen no currículo escolar. O enunciado participa, assim, da estabilização de um regime de verdade que delimita o que passa a ser reconhecido como ensino legítimo, ao mesmo tempo em que marginaliza saberes e práticas que não se alinham a essa prescrição. Desse modo, o título da reportagem destaca a centralidade da IAGen na escola contemporânea e contribui para a sua constituição como objeto de saber escolar relevante e atualizado.

A valorização da IAGen como conteúdo não se restringe à celebração de ferramentas tecnológicas; ela se articula a processos de seleção curricular e a condições concretas de acesso, formação e legitimação pedagógica. Compreende-se a IAGen como artefato cultural cuja função ultrapassa o plano técnico, participando da produção curricular ao orientar modos de agir e pensar do sujeito docente, ao estabelecer formas específicas de ensinar e aprender e ao delimitar saberes considerados válidos. Sob essa ótica, a IAGen opera como elemento inscrito em uma rede de saber-poder que organiza práticas e regula condutas no interior da escola.

Conforme aponta Paraíso (2025, p. 81), o currículo é “fabricado, feito, modelado, sempre envolto em relações de poder de diferentes tipos”. Nessa mesma direção, Moreira e Tadeu (2013, p. 14) dialogam com essa ideia: “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. A partir desse entendimento, compreende-se o currículo não como elemento inocente ou desinteressado de transmissão do conhecimento, mas como imbricado em relações de poder e vinculado às racionalidades específicas de seu tempo. Nesse quadro, a IAGen, como objeto de conhecimento, passa a concorrer com outros saberes por espaço, redefine prioridades formativas e reorganiza também os componentes curriculares.

Os autores discutem ainda que “o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto ‘oficial’, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 37). Portanto, com base nessa proposição, o currículo oficial reforça conteúdos e formas de organização alinhadas a determinadas visões de mundo, participando da hierarquização do que conta como conhecimento legítimo e ensinável. Nesse movimento, a IAGen deixa de figurar como recurso opcional e passa a configurar-se como conteúdo desejável e necessário, contribuindo para a reorganização das práticas pedagógicas. Observa-se, assim, a intensificação de mecanismos de padronização e orientação das práticas educativas, com efeitos sobre a autonomia docente e sobre os modos de ensinar e aprender, agora atravessados por uma racionalidade tecnológica.

Na compreensão de Foucault (2006, p. 319), “racionalidade é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana”. Nessa perspectiva, a racionalidade tecnológica pode ser compreendida como uma forma de governamentalidade que, mediada por ferramentas tecnológicas, orienta e reorganiza as práticas pedagógicas. Assim explicam Dardot e Laval (2016, p. 16), ao discutirem o neoliberalismo como racionalidade: ele “também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”. E reforçam ainda que, “com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais, nada menos, que a forma de nossa

existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos”.

Observa-se, conforme com Apple (2002), como a educação é transformada em mercadoria a partir das imposições do neoliberalismo sobre as formas de organização e funcionamento escolar. De modo análogo ao meio corporativo, na escola, os/as estudantes são convocados/as a se tornarem empreendedores/as de si mesmos, sendo constantemente demandados/as por produtividade. “Trata-se de uma lógica que generaliza a concorrência como norma de conduta e toma a empresa como modelo de subjetivação, produzindo sujeitos que se autogerenciam, se autoavaliam e se percebem como capital a ser continuamente investido e valorizado” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Sob essa perspectiva, a racionalidade atua governando condutas e ditando como devem ser as práticas pedagógicas no interior da escola.

Nesse enquadramento, a incorporação da IAGen no currículo expressa a inscrição da escola em uma racionalidade na qual o uso dessa ferramenta passa a operar como critério normativo da formação docente e do educando. Compreende-se, portanto, a racionalidade tecnológica como desdobramento da racionalidade neoliberal, na medida em que articula tecnologias digitais à organização das práticas pedagógicas, operando por modos específicos de ensinar, aprender e governar a conduta dos sujeitos.

Nesse arranjo, a incorporação da IAGen como objeto de conhecimento não ocorre em um vazio, mas em meio a disputas simbólicas e materiais. Ela passa a concorrer com outros saberes por espaço, tempo e legitimidade no interior da escola; disputa centralidade com conhecimentos tradicionais consolidados; reposiciona áreas disciplinares; e redefine prioridades formativas. Com isso, a curricularização da IAGen evidencia não apenas uma atualização temática, mas um rearranjo nas hierarquias do saber escolar, no qual determinados conhecimentos ganham estatuto de urgência, enquanto outros podem ser deslocados, silenciados ou reconfigurados.

Nesse discurso, a tecnologia é descrita como resposta às demandas da educação na era digital, legitimando determinadas formas de ensino e aprendizagem. Tal formulação implica a necessidade de atualização curricular contínua, alinhada às transformações tecnológicas. Compreende-se o currículo, de acordo com Silva (2005), não apenas como instância que incorpora a IAGen, mas como campo atravessado por relações de poder que definem o que conta como conhecimento válido. A racionalidade tecnológica presente nos enunciados analisados participa, portanto, da definição de quais saberes são reconhecidos como legítimos e de quais práticas são valorizadas como eficientes.

O enunciado: “Os alunos[as] precisam entender o que é a IA e como ela funciona. É uma ingenuidade pedagógica acreditar que, só por meio da utilização do recurso, a criança ou o jovem vai entender seus mecanismos” (Coutinho, 2025b, s. p.) reforça a centralidade de competências específicas associadas à compreensão do dispositivo. O deslocamento operado por esse dito consiste na simples utilização da ferramenta, que é insuficiente, sendo necessário incorporá-la como conteúdo estruturado de ensino. Assim, não basta inserir a tecnologia no espaço escolar de modo instrumental; impõe-se a exigência de compreensão de seus mecanismos e fundamentos.

A regularidade enunciativa pode ser descrita por regras de formação (no sentido arqueológico) que organizam o campo do dizível:

- a) Objeto (o que a IAGen “é”, quando recortada no arquivo): a IAGen é recortada como conteúdo curricular e como conhecimento escolar legítimo, e não apenas como recurso didático. O título e os enunciados correlatos produzem a IAGen como um objeto que “deve” estar na sala de aula na forma de conteúdo, isto é, como algo a ser ensinado, discutido e compreendido.
- b) Modalidades de enunciação (quem fala e com que autoridade): a reportagem jornalístico-educacional opera como instância de orientação docente e mobiliza vozes de expertise (especialistas, documentos curriculares, consultorias, linguagem técnica), produzindo um efeito de evidência (aquilo que “deve aparecer” é apresentado como atualização necessária do ensino).
- c) Conceitos (vocabulário que delimita o dizível): observam-se conceitos e operadores recorrentes que delimitam o campo de enunciabilidade do “ensino atualizado” sobre tecnologia, “competências”, “pensamento computacional”, “mecanismos”, “funcionamento”, e termos de problematização (como “viés algorítmico”), os quais funcionam como marcas de um “ensino crítico” que não se satisfaz com a mera operacionalidade.
- d) Estratégias (para que serve dizer assim): produz-se uma estratégia de governo curricular ao transformar a incorporação da IAGen em prescrição (“deve”, “precisa”, “não é suficiente”), deslocando para a escola, para docentes e estudantes a tarefa de adaptação. Ao mesmo tempo, essa estratégia tende a silenciar, como pano de fundo, condições materiais de implementação (infraestrutura, desigualdades de acesso, tempos de formação), mesmo quando a prescrição se apresenta como universal.

Desse modo, o enunciado sustenta a incorporação da IAGen ao currículo como objeto formal de conhecimento, orientando a formação de habilidades e competências consideradas

adequadas às demandas tecnológicas contemporâneas. A regularidade desses ditos evidencia a constituição de um domínio discursivo no qual a aprendizagem sobre IAGen aparece como requisito de atualização e adequação do ensino às exigências da era digital, conforme a Figura 5.

Figura 5 – Reportagem: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula

Além da BNCC Computação, os professores podem olhar também para as habilidades da própria BNCC e se perguntarem: como posso adicionar uma camada tecnológica a este conteúdo? Por exemplo, em Matemática, ao ensinar tabelas, é possível falar também sobre banco de dados e sua relação com a IA. “Para o professor, já é um sacrifício cumprir todos os conteúdos. Então, não precisamos ficar inventando novos. É oportuno tentar inserir a tecnologia e a IA naquilo que está no currículo”, aconselha Sabrina. Ela lembra que nem sempre esse trabalho depende da existência de uma infraestrutura tecnológica. “Quando você coloca a tecnologia como objeto de conhecimento, muitas das práticas independem de tecnologia, porque você está explorando o conceito”, afirma.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22404/inteligencia-artificial-educacao-como-conteudo-ferramenta>. Acesso em: 26 jun. 2026.

No dito, a incorporação da IAGen como objeto de conhecimento nos materiais da *Nova Escola* articula-se às prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que opera como instância normativa organizadora do currículo a partir de competências e habilidades, definindo os conhecimentos considerados relevantes para a formação do educando. Em decorrência, para além de um documento normativo, “a BNCC é o resultado de constantes reformulações de políticas curriculares de ideário neoliberalista, instituídas sob uma ordem globalizada” (F. Ribeiro, 2021, p. 61). Essa compreensão desloca a BNCC para um contexto mais amplo de reestruturação das políticas educacionais alinhadas a uma agenda neoliberal e dialoga com Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 11), quando reiteram que “as técnicas de poder operadas na produção do currículo conduzem as ações docentes e discentes na educação”. Nessa lógica, tal documento passa a organizar a conduta do/a professor/a e do/a estudante ao estabelecer competências, habilidades e expectativas de aprendizagem.

Na reportagem¹⁴ da *Nova Escola* sobre a BNCC Computação, observa-se a materialização desse processo discursivo: “mais do que nunca, os[as] professores[as] precisam estudar os fundamentos da Ciência da Computação, desplugando-se de uma educação

¹⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21910/bncc-computacao-competencias-digitais-formacao-docente>. Acesso em: 27 jun. 2026.

tecnicista, conseguindo entender a importância do tema na formação dos[as] estudantes para um mundo que é altamente digital e tecnológico” (Coutinho, 2024, s. p.). Somado a isso, “o texto prevê que os estudantes desenvolvam tanto habilidades relacionadas ao raciocínio lógico e sistematização de informações como aquelas relacionadas ao uso da tecnologia no dia a dia e às suas implicações políticas, éticas e sociais” (Coutinho, 2024, s. p.). É nesse contexto que emerge a BNCC Computação como um desdobramento normativo que determina a integração de conhecimentos relacionados às tecnologias e ao pensamento computacional na Educação Básica.

A BNCC Computação apresenta o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, lógica, programação, análise de dados e compreensão crítica das tecnologias. A partir da visão de Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 11), “a forma como se dirigem as ações e os modos de ser e pensar de docentes e discentes no currículo é operada por uma série de técnicas, procedimentos e estratégias que atuam na produção de subjetividades”. Portanto, a inserção da Computação como componente estruturado não ocorre de forma desinteressada; ao contrário, mostra uma valorização de competências digitais associadas à produção de subjetividades que atendam às demandas mercadológicas da cultura digital.

A mobilização da BNCC revela, portanto, um movimento de regulação curricular. Conforme aponta Hypolito (2019, p. 194), a constituição da BNCC se deu “com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário”. Nesse cenário, o currículo passa a ser reorganizado segundo lógicas de padronização e controle articuladas aos interesses do mercado: “Decisões coletivas sobre a educação, antes garantidas pelo Estado, são tornadas individuais, reguladas por mecanismos privados e corporativos de mercado” (Lopes; Macedo, 2011, p. 241). Dessa forma, esse controle se dá por meio de parcerias público-privadas, que envolvem a terceirização da produção de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços educacionais. Como efeito, observou-se uma reconfiguração da autonomia das escolas da rede pública, na medida em que parte do controle curricular passa a ser deslocado para instâncias externas.

Para legitimar a IAGen como objeto de conhecimento, recorre-se à BNCC, que reforça a inserção de conhecimentos tecnológicos em sala de aula. Trata-se de uma estratégia que inscreve a tecnologia no interior de um documento oficial que atua como instância autorizada na produção curricular brasileira. Dardot e Laval (2016, p. 17) discorrem que o neoliberalismo se configura como uma racionalidade que “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”. Hypolito (2019, p. 199) dialoga com

essa perspectiva quando comenta que a “BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento”. Nessa dinâmica, esse documento acaba por definir competências necessárias, além de delimitar conteúdos, para a formação de sujeitos capazes de competir, adaptar-se e gerir a si mesmo/a de acordo com as demandas do mercado global.

Por isso, Oliveira (2021, p. 42) comenta que “o currículo como discurso tem, portanto, pretensões de verdade, as quais demandam e disponibilizam posições de sujeito específicas.” Quando diz que o currículo possui *pretensões de verdade*, amplia-se a sua compreensão para além da organização de conteúdos e disciplinas, entendendo-o como um artefato “com capacidade de governar condutas e produzir posições de sujeito” (Oliveira, 2021, p. 42). Com base nesse pensamento, compreende-se que as competências gerais da BNCC não são apenas diretrizes pedagógicas, mas operam também na estruturação dos modos desejáveis de ser estudante e de ser professor/a. “Com a objetivação das competências nas aspirações escolares, configura-se central familiarizar os estudantes desde cedo aos mecanismos do sistema de mercado, reforçar a competitividade, individualismo e responsabilidade de ganho” (F. Ribeiro, 2021, p. 66). Esse conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes relacionados ao termo competência reforça, portanto, um perfil considerado desejável e adequado às exigências das posições de sujeito contemporâneas.

A Competência Geral 5 da BNCC estabelece que os/as estudantes devem “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (Brasil, 2018, p. 9). Tal formulação sustenta discursivamente a inscrição da IAGen no conjunto de saberes garantidos pelo currículo, uma vez que o simples uso da tecnologia não é considerado suficiente. Com isso, torna-se necessário que estudantes compreendam seu funcionamento, seus modos de operação e suas implicações, deslocando-a do estatuto de ferramenta para o de objeto formal de conhecimento.

Esta regularidade também permite evidenciar disputas internas que atravessam a discursividade analisada. Três tensões aparecem de forma particularmente produtiva:

- a) Ferramenta vs. Conteúdo – o dito “mais que uma ferramenta” só existe porque “ferramenta” é um lugar já estabilizado e, ao mesmo tempo, recusado como insuficiente. A regularidade discursiva, portanto, se organiza sobre um conflito de nomeação: a IAGen deve ser usada, mas não pode ser apenas “recurso”.
- b) Uso/experimentação vs. compreensão/mecanismos – ao declarar “ingenuidade pedagógica” e confiar apenas no uso, o enunciado produz uma fronteira do ensino legítimo. Isso desloca o papel docente para além da adoção de tecnologia; exige

mediação conceitual e crítica, o que implica tempo de estudo, condições de trabalho e formação.

- c) Universalização da norma vs. condições concretas – a força prescritiva (“deve aparecer”, “precisam entender”) tende a funcionar como se as condições fossem dadas. É aqui que a regularidade se torna particularmente sensível ao tensionamento: a mesma prescrição que pretende atualizar o currículo pode operar silenciando desigualdades de infraestrutura, acesso e formação, produzindo uma responsabilização difusa de docentes e estudantes pela adaptação, conforme a Figura 6.

Figura 6 – Reportagem 1: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula

De toda forma, as habilidades previstas apoiam o ensino da IA como um objeto de conhecimento. Por exemplo: já na [Educação Infantil](#), o documento prevê a criação e testagem de algoritmos “brincando com objetos do ambiente e com movimentos do corpo”. “Isso contribui para a criança desenvolver um [pensamento matemático](#) que ajuda a compreender algoritmos, padrões e sequências lógicas que fazem parte da construção da IA”, afirma Gracieli.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22404/inteligencia-artificial-educacao-como-conteudo-ferramenta>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Ademais, as diretrizes associadas à chamada BNCC Computação indicam que, desde a Educação Infantil, a criança deve interagir com artefatos computacionais e criar ou testar algoritmos. Essa concepção é reforçada nas etapas seguintes, nas quais se valoriza o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão da Computação como área de conhecimento, à análise crítica, à criatividade, à resolução de problemas, ao protagonismo e à ética. Nesse panorama, constitui-se um espaço de enunciabilidade no qual a IAGen é adotada, no interior das tecnologias digitais, como saber necessário e legitimado pelas competências definidas nesse documento normativo, conforme a Figura 7.

Figura 7 – Reportagem: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula

professores. A especialista aponta três formas principais que a IA pode aparecer em sala de aula:

- **Ensinar com IA:** usar ferramentas e permitir que os estudantes as explorem.
- **Ensinar sobre a IA:** desenvolver habilidades e competências relacionadas à estrutura tecnológica por trás das ferramentas de IA, abordando temas como algoritmos, *machine learning* e robótica.
- **Ensinar para a IA:** preparar os estudantes para lidarem com a IA, desenvolvendo pensamento ético e crítico sobre ela.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22404/inteligencia-artificial-educacao-como-conteudo-ferramenta>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Ao ser enunciada como objeto de conhecimento e reafirmada a partir das competências e habilidades da BNCC, a IAGen participa da produção de normatividades que definem o que significa ser estudante e docente competente na era digital. A IAGen inscreve-se em uma racionalidade tecnológica que orienta práticas, reorganiza o currículo e redefine expectativas formativas. Tais prescrições podem ser compreendidas como parte de uma racionalidade de governo que desloca para os sujeitos a responsabilidade pela adaptação às transformações tecnológicas, vinculando personalização, eficiência e otimização à capacidade individual de mobilizar competências.

F. Ribeiro (2021, p. 62) também destaca que “a inserção das competências na formação escolar versa centralmente sobre a reafirmação da subordinação do conhecimento à hierarquia social, associado à empregabilidade”. Nessa linha argumentativa, infere-se que as competências constituem um arranjo discursivo que aproxima o currículo escolar das lógicas de eficiência, desempenho e produtividade. Consequentemente, ao promover a IAGen como objeto de conhecimento, o currículo participa da produção de subjetividades alinhadas às necessidades do mercado; as competências da BNCC passam, assim, a atuar como tecnologia de governo das condutas de estudantes e docentes, configurando sujeitos alinhados às demandas contemporâneas.

Para Martins e Duarte (2010, p. 21), “diante de um mundo em ‘constantes transformações’, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua ‘transitoriedade’, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas”. Esse entendimento dialoga com o enunciado da reportagem, que enfatiza a urgência de adequação docente ao mundo

digital, produzindo uma posição de sujeito docente que deve se atualizar continuamente para atender às exigências do mercado. “Se ele[a] não compreende, como vai formar o/a aluno/a[a] para compreender? reflete Daniele” (Coutinho, 2024, s. p.). Nesse enunciado, a IAGen aparece associada à formação de competências específicas consideradas indispensáveis ao seu uso.

Observa-se, assim, a consolidação de uma racionalidade curricular orientada pela centralidade das competências, na qual o conhecimento é progressivamente articulado às demandas de adaptabilidade e desempenho. De acordo com o documento, competência é entendida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para atender às demandas da vida em sociedade, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018). Essa concepção desloca o entendimento de currículo para uma lógica de aplicabilidade, no interior da qual a IAGen passa a figurar como conteúdo associado ao desenvolvimento de competências consideradas necessárias em uma sociedade digitalizada.

Apple (2002, p. 58) observa que, em contextos marcados pela competitividade, os/as alunos/as são perspectivados como futuros trabalhadores que devem adquirir “destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência”. Por essa razão, a IAGen, ao ser descrita como objeto de conhecimento, ancora-se na promessa de eficiência e participa de um movimento mais amplo de redefinição das expectativas sobre o trabalho docente e sobre a formação discente. Ainda que apresentada como apoio, sua presença contribui para reconfigurar práticas e metas educacionais, orientando a formação de sujeitos considerados competentes para responder às demandas contemporâneas.

Nessas condições, a IAGen é apresentada como elemento que participa da produção de verdades, legitima determinados saberes e contribui para a reorganização curricular (Veiga-Neto, 2007). Nos materiais analisados, observam-se enunciados que tendem a simplificar o processo de inserção da tecnologia em sala de aula, apresentando-o como imediato e facilmente implementável, frequentemente sem considerar as condições materiais das escolas, as desigualdades de acesso e a formação docente. Apple (2002) argumenta que reformas educacionais passam a ser concebidas em diálogo com demandas econômicas e produtivas, o que permite compreender como determinados modelos de ensino podem alinhar-se a expectativas de mercado. Nesse movimento, intensifica-se a ênfase na adaptação dos sujeitos às transformações tecnológicas e na formação de competências consideradas estratégicas (Duarte, 2010), conforme a Figura 8.

Figura 8 – Reportagem: Mais que uma ferramenta, a IAGen deve aparecer como conteúdo em sala de aula

O termo “inteligência artificial” só aparece na BNCC Computação na etapa do Ensino Médio, mas, antes disso, muitas outras habilidades relacionadas à exploração do tema são abordadas. Os algoritmos, por exemplo, aparecem desde a **Educação Infantil**. “É importante que o estudante consiga desenvolver uma forma estruturada de pensar e de organizar a solução para os problemas identificados. A BNCC Computação mostra inicialmente o que é uma sequência de passos, o que é um algoritmo e como a gente pode seguir instruções”, explica Rozelma França, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco e uma das acadêmicas envolvidas na elaboração da BNCC Computação. Ela diz que as habilidades se ampliam ao longo da trajetória escolar: no Ensino Médio, os estudantes conseguem estruturar algoritmos usando diferentes técnicas da computação e incorporando elementos mais avançados da IA.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22404/inteligencia-artificial-educacao-como-conteudo-ferramenta>. Acesso em: 26 jun. 2026.

A reportagem reforça que a IAGen deve ser abordada desde a Educação Infantil, ao afirmar que “o termo ‘inteligência artificial’ só aparece no Ensino Médio, mas as habilidades relacionadas surgem desde a Educação Infantil na BNCC” (Coutinho, 2025b, s. p.). Esse enunciado evidencia a articulação entre currículo e atualização tecnológica, produzindo a ideia de que a adequação à agenda do século XXI constitui exigência formativa. Observa-se, assim, a consolidação de um domínio discursivo no qual a aprendizagem sobre IAGen aparece como condição de atualização do ensino, vinculada ao desenvolvimento de competências consideradas compatíveis com os desafios contemporâneos.

Nesse cenário, o pensamento computacional ganha centralidade e é mobilizado como competência necessária à formação dos/as estudantes. Conforme Coutinho (2024, s. p.), o pensamento computacional “aborda o raciocínio lógico e a construção de soluções para os mais diversos problemas. As habilidades referentes a esse eixo incluem a descrição de processos, organização e sistematização de informações, entre outros”.

No enunciado: “Manusear ferramentas não é suficiente [...] é preciso pensamento computacional para compreender o viés algorítmico” (Coutinho, 2025b, s. p.), reforça-se a exigência de formação técnica específica associada ao uso da IAGen. O deslocamento operado por esse dito consiste em afirmar que a simples utilização instrumental não basta, sendo necessária a compreensão de seus mecanismos internos. Ao mesmo tempo, a recorrência desse

tipo de formulação tende a marginalizar discussões relativas às condições materiais de acesso à tecnologia e à formação docente.

A tecnologia, nesse enquadramento discursivo, não é apresentada como mera ferramenta neutra, mas como sistema que produz efeitos sociais e políticos. Como argumentam Mendonça, Filgueiras e Almeida(2025, p. 49), sistemas algorítmicos constituem “uma linguagem de ação social, bem como novos significados e formas de relações de poder”. Sob essa perspectiva, o debate veiculado pela *Nova Escola* participa de um processo de seleção discursiva que delimita os saberes considerados legítimos para integrar o currículo. Os conteúdos produzidos pela plataforma operam, assim, na estabilização de determinadas verdades sobre a IAGen, ao mesmo tempo em que outras abordagens e problematizações permanecem menos visíveis.

Ao afirmar a IAGen como horizonte necessário de atualização escolar, intensificam-se prescrições sobre o que deve ser ensinado e sobre quais competências passam a ser exigidas de docentes e estudantes. Essa regularidade pode produzir efeitos de deslocamento, nos quais a responsabilidade pela adaptação às transformações tecnológicas recai predominantemente sobre os sujeitos escolares.

Como se observa no enunciado “Não é descartar o que já fazemos, mas trazer mais elementos tecnológicos para promover aprendizagens mais profundas e críticas” (Bernardo, 2023, s. p.), reforça-se a associação entre incorporação tecnológica e qualificação da aprendizagem. Esse dito participa da constituição de um regime de verdade que vincula o uso da IAGen à ideia de profundidade e criticidade. Como efeito, práticas pedagógicas sem mediação tecnológica tendem a ser posicionadas como insuficientes ou defasadas. A inserção da IAGen passa, então, a ser apresentada como condição para a promoção de aprendizagens consideradas mais eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas.

Nesse movimento, observa-se a consolidação de uma racionalidade tecnológica que redefine critérios de “boa prática” no ensino, associando inovação, criticidade e eficiência ao uso de dispositivos digitais. Tais formulações podem ser compreendidas como parte de uma racionalidade de governo que reorganiza expectativas formativas e redefine parâmetros de desempenho escolar.

As discussões sobre competências e adaptabilidade dialogam com análises que apontam para transformações mais amplas no campo educacional. Duarte (2010) observa que, em determinados contextos, a ênfase em competências e no “saber fazer” pode produzir uma reconfiguração do currículo orientada pela lógica da aplicabilidade imediata. Diante dessa

configuração, o conhecimento historicamente sistematizado tende a ser articulado a demandas pragmáticas, vinculadas à resolução de problemas e à empregabilidade.

Assim, a incorporação da IAGen ao currículo pode ser analisada como parte de um processo mais amplo de reorganização discursiva da educação, no qual inovação, eficiência e desempenho tornam-se operadores centrais. A modernização educacional, frequentemente associada ao discurso de atualização tecnológica, passa a articular-se a transformações sociais marcadas pela globalização econômica e pela intensificação de lógicas competitivas (Duarte, 2010).

Silva (2005) contribui para compreender o currículo como prática atravessada por relações de poder que definem quais conhecimentos são legitimados e quais sujeitos são produzidos como competentes. Nessa linha de raciocínio, a IAGen inscreve-se no discurso pedagógico como elemento que participa da seleção, hierarquização e estabilização de saberes. Sua inserção no currículo não se reduz, portanto, a escolha metodológica ou técnica, mas integra um processo discursivo mais amplo de definição do que conta como conhecimento válido.

Ao produzir e estabilizar padrões de uso, esses enunciados operam como mecanismos de regulação das práticas pedagógicas e de constituição de subjetividades docentes e discentes alinhadas a determinadas racionalidades educacionais. Desse modo, torna-se pertinente problematizar não apenas a adoção da IAGen em si, mas os efeitos curriculares, políticos e sociais que acompanham sua inscrição como objeto de conhecimento na Educação Básica.

Por conseguinte, ao descrever as regularidades desse eixo, a análise não se limita a afirmar que “a IAGen vira conteúdo”, mas mostra como essa verdade se fabrica por modalidades normativas, por cadeias lexicais que autorizam certos modos de ensinar e desautorizam outros. Essa descrição prepara a passagem para os eixos seguintes, nos quais a IAGen deixa de ser apenas objeto curricular e passa a ser enunciada também como “aliada”, “apoio” e “copiloto” do trabalho docente, bem como tecnologia atravessada por riscos e disputas éticas.

6.2 “[...] Também pode ser uma aliada do/a professor/a em sala de aula”: IAGen como “aliada”, “apoio” e “copiloto” do trabalho docente

Este eixo de regularidade enunciativa reúne enunciados que posicionam a IAGen como suporte ao trabalho docente, fazendo-a circular como “aliada”, “apoio” e, em alguns trechos do *corpus*, como “copiloto”. Nessa regularidade, a IAGen é enunciada menos como ameaça e mais como parceira funcional, especialmente em tarefas associadas ao cotidiano profissional, como planejamento, elaboração de materiais, pesquisa, revisão e organização do trabalho escolar.

A recorrência desses modos de dizer não estabiliza uma “definição” de IAGen; antes, organiza um regime de enunciabilidade no qual a docência é narrada como uma prática que deve incorporar a tecnologia para operar com mais eficiência, agilidade e previsibilidade.

Neste eixo, observam-se, de modo recorrente:

- a) a nomeação cooperativa da IAGen por termos do campo semântico da parceria e do auxílio (“aliada”, “apoio”, “ajudar”, “contribuir”), que enquadra a tecnologia como elemento legítimo do fazer docente;
- b) a definição prática da IAGen a partir de sua utilidade em tarefas concretas (“planejamento”, “elaboração de aulas”, “pesquisa”, “revisão”, “instrumentos avaliativos”, “relatórios”, “correções”), deslocando a discussão para o terreno da rotina de trabalho;
- c) a inscrição do trabalho docente numa lógica de produtividade (“ganhar tempo”, otimizar/organizar a rotina), que aproxima a docência de racionalidades de eficiência;
- d) a produção de uma posição-sujeito docente como gestor/a curador/a (aquele/a que testa, seleciona, orienta, valida e responde pelos efeitos do uso), preservando a centralidade humana ao mesmo tempo em que redistribui responsabilidades; e
- e) a naturalização de condições materiais e formativas (internet, dispositivos, competência digital), frequentemente tratadas como pressuposto do enunciado, isto é, como se estivessem dadas, o que tende a silenciar desigualdades de infraestrutura e de formação, conforme a Figura 9.

Figura 9 – Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação



Endereço da página:
<https://novaescola.org.br/conteudo/21620/conheca-o-chatgpt-e-suas-possibilidades-de-uso-na-educacao>
 Publicado em NOVA ESCOLA 22 de Março | 2023

Tecnologia

Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação

A plataforma de inteligência artificial que está se popularizando em todo o mundo também pode ser uma aliada do professor em sala de aula

Nairim Bernardo

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21620/conheca-o-chatgpt-e-suas-possibilidades-de-uso-na-educacao>. Acesso em: 26 jun. 2026.

No enunciado analisado, a IAGen é construída como ferramenta de apoio ao trabalho docente, capaz de auxiliar em tarefas de planejamento, pesquisa e elaboração de atividades. O/a

professor/a é descrito/a como aquele/a que experimenta o uso da tecnologia antes de introduzi-la em sala de aula, produzindo o efeito de que a IAGen atua como aliada estratégica do/a docente. Apresentada como suporte em diferentes áreas do conhecimento e aplicável a múltiplos componentes curriculares, a tecnologia reforça sua posição como recurso que potencializa a prática pedagógica.

Conforme destaca Leal (2025, p. 107), “Os[as] professores[as] são convocados[as] a adquirirem essas competências para fazer funcionar a economia de dados na racionalidade neoliberal”. Nesse enquadramento discursivo, o/a professor/a é interpelado/a como sujeito ágil, capaz de responder às demandas educacionais com eficiência, agilidade e previsibilidade, com apoio da IAGen. Contudo, essa busca por resultados imediatos “sacrifica o trabalho crítico, articulado e comprometido, substituindo-o por um trabalho rápido, que reforça uma aprendizagem superficial” (Oliveira; Carvalho, 2025, p. 150). A IAGen, quando enunciada como ferramenta aliada ao trabalho docente, reitera, portanto, a fragilização do trabalho intelectual ao reforçar a figura do ‘professor prático, executor, regulado’. A materialidade lexical do enunciado-âncora aciona uma cadeia semântica que organiza a regularidade: aliada; ajudar; apoiar; contribuir. A “aliança” não se estabelece por simetria (como entre dois sujeitos equivalentes), mas por utilidade: a IAGen é enunciada como elemento que serve ao/a professor/a em tarefas específicas. É nesse ponto que a regularidade se afasta de uma descrição temática (“uso de IA na educação”) e se configura como um modo recorrente de dizer que produz efeitos: ao reiterar “ajudar/apoio/aliada”, o *corpus* estabiliza a IAGen como suporte legítimo e faz o trabalho docente aparecer como um conjunto de operações que pode ser racionalizado e otimizado.

Oliveira e Carvalho (2025) desenvolvem uma reflexão sobre como a IAGen tem sido incorporada ao trabalho docente ao problematizarem a naturalização da rapidez na produção de materiais pedagógicos. Para os autores, essa concepção de docência está “alinhada aos ditames neoliberais de demanda e produção, correlato ao neoliberalismo, na formação de um[a] professor[a] prático, executor, regulado” (Oliveira; Carvalho, 2025, p. 147). Essa lógica dialoga com a racionalidade neoliberal que, conforme discutido anteriormente, valoriza os interesses do mercado e institui a eficiência e a otimização do trabalho docente.

O uso do verbo “ajudar” desempenha papel central nessa construção. Ao afirmar que a ferramenta possui “grande potencial para ajudar no desenvolvimento”, o enunciado opera uma estratégia de normalização, inscrevendo a IAGen em uma racionalidade pedagógica que torna sua inserção no cotidiano escolar incontestável. Esse modo de dizer desloca a discussão para a formação de sujeitos capazes de utilizar a tecnologia de maneira autônoma e eficiente,

consolidando uma racionalidade tecnológica na qual a mediação tecnológica se torna desejável e progressivamente necessária.

Entretanto, Oliveira e Carvalho (2025, p. 160) destacam que, quando o/a professor/a automatiza o planejamento e a avaliação, pode deixar de refletir sobre os objetivos do trabalho docente e passar a aceitar “verdades absolutas”. Com base nessa reflexão, entende-se que não se trata apenas do uso da IAGen como apoio ao trabalho pedagógico, mas das implicações que esse uso pode produzir sobre a autonomia docente e sobre o pensamento reflexivo e intelectual na prática educativa.

Giroux (1997), ao discutir sobre a desvalorização e desabilitação do trabalho docente, aponta que uma das maiores ameaças ao/a docente tem sido o crescimento de ideologias instrumentais, e no cerne dessa lógica está “a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas”. O autor ressalta, ainda, que as racionalidades tecnocráticas e instrumentais “desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do/a professor/a[a] com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e ao julgamento e implementação de instrução em sala de aula” (Giroux, 1997, p. 159). Partindo desse entendimento, verifica-se que, quando a IAGen é enunciada como aliada, reforça-se uma lógica de automatização do trabalho, na qual o/a professor/a tende a ocupar posição de executor de tarefas. Assim, ao operar como ‘aliada’, também funciona como reguladora da prática docente, enfraquecendo o papel docente de problematizar e tensionar saberes mobilizados na escola.

Essa dinâmica pode ser observada na reportagem “Economia de tempo e mais criatividade: como a IA pode ajudar professores no planejamento das aulas?”, na qual o docente é convocado a experimentar a ferramenta. Tal convocação aparece no enunciado: “O professor[a] não pode esquecer que o responsável é ele e que precisa avaliar criticamente as devolutivas da IA generativa” (Nova Escola, 2025b, s. p.). Essa forma de enunciação ganha densidade quando o corpus especifica onde e como a “aliança” se realiza: a IAGen é descrita como dispositivo que “ajuda” na elaboração de aulas e na pesquisa de conteúdos, e o/a professor/a é descrito como quem deve experimentar a ferramenta antes de levá-la aos estudantes, isto é, como um sujeito que testa e controla o uso pedagógico. A partir daí, a docência é deslocada para uma posição em que “usar IA” passa a integrar uma competência profissional esperada: o/a docente torna-se o operador que deve dominar a ferramenta, orientar o/a estudante e responder pelos resultados do uso. Esse movimento constitui uma posição-sujeito docente coerente com o eixo: não a de “substituído”, mas a de responsável por integrar, gerir e validar o uso da tecnologia.

Nesse cenário, a IAGen, quando enunciada como aliada, passa a integrar um conjunto de competências profissionais esperadas do/a professor/a para incorporação dessa ferramenta em sua prática pedagógica. Ao considerar, com Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 12), que “o currículo regula e dirige subjetividades por meio de táticas que naturalizam certas formas de ser, viver e saber e como isso constitui sujeitos governáveis”, observa-se que a IAGen se inscreve na constituição de determinadas formas de ser docente, operando por meio de técnicas de regulação que incidem sobre o próprio modo de exercício da docência.

Por essa via, a IAGen participa da produção de “sujeitos governáveis, ou seja, sujeitos moldados para responder às expectativas normativas da escola, da ciência e do Estado” (Caldeira; Oliveira; Leal, 2025, p. 12), a partir de sua capacidade de integrar ferramentas digitais às práticas curriculares. Nessa perspectiva, o/a professor/a é interpelado/a como sujeito que deve saber utilizar, experimentar, integrar e dominar ferramentas digitais no cotidiano escolar. A aliança anunciada entre docência e tecnologia, portanto, não elimina exigências; ao contrário, introduz novas competências e responsabilidades. A IAGen aparece, assim, como elemento que amplia o repertório pedagógico, mas também participa da redefinição do que passa a contar como ensino eficaz.

No entanto, é importante considerar os efeitos dessa racionalidade sobre o sentido da prática pedagógica, como alerta Franco (2015, p. 613): “A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa”. Logo, a prática pedagógica exige constante reflexão sobre as ações de ensino e intencionalidades que orientam o trabalho docente. Nesse sentido, uma formação meramente técnica, dissociada de uma postura reflexiva, pode reduzir o/a professor/a à condição de um reprodutor de conteúdos, esvaziando as possibilidades de uma aprendizagem crítica. Logo, o papel do/a docente não se limita ao manejo de ferramentas tecnológicas, mas envolve sua atuação como profissional ativo na construção de processos formativos críticos e reflexivos, conforme a Figura 10.

Figura 10 – Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação

Nas outras etapas, é interessante trabalhar a autonomia para o uso da plataforma. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, ela tem grande potencial para **ajudar** no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, pesquisa e interpretação de texto, além de toda uma variedade de questões sobre cultura digital.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21620/conheca-o-chatgpt-e-suas-possibilidades-de-uso-na-educacao>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Compreendendo o currículo como prática atravessada por relações de poder que definem quais saberes são legitimados (Veiga-Neto, 2007), observa-se que os enunciados analisados instituem a norma segundo a qual a qualidade do ensino associa-se à incorporação de suportes tecnológicos. A IAGen, ao ser construída como aliada, integra um regime discursivo no qual a eficiência pedagógica tende a ser vinculada à capacidade de mobilizar recursos digitais como apoio ao desenvolvimento das habilidades previstas em cada etapa da escolarização.

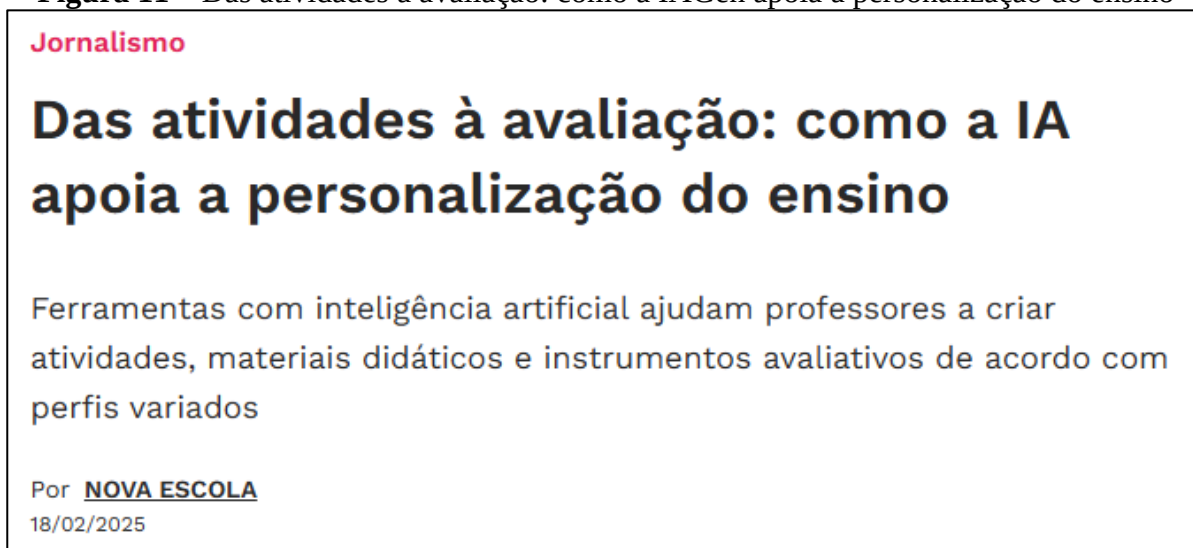
Na reportagem “Economia de tempo e mais criatividade: como a IA pode ajudar professores no planejamento das aulas?”, o enunciado “Entenda como ela pode contribuir para a sua rotina” reforça a concepção de IAGen como apoio e contribuição. De modo semelhante, a formulação “Com a chegada da Inteligência Artificial (IA), é possível ganhar tempo e qualidade em várias dessas tarefas” inscreve a ferramenta como meio de otimização do trabalho docente, ao associá-la à economia de tempo e à melhoria da qualidade das atividades realizadas.

Nesses ditos, a IAGen é construída como aliada do/a professor/a, apresentada como instrumento de potencialização da prática pedagógica. A recorrência de verbos como “contribuir”, “ajudar”, “apoiar” e “criar” evidencia uma regularidade enunciativa que posiciona a tecnologia no campo do suporte. Ao operar dessa maneira, o discurso organiza um regime de verdade no qual a incorporação da IAGen aparece como componente desejável da boa prática docente.

Franco (2015, p. 607), ao compreender a docência como experiência que exige reflexão permanente, afirma que “o sujeito professor[a] precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática”. Sob essa perspectiva analítica, quando o/a professor/a se torna alheio/a aos movimentos que estruturam sua própria prática, corre o risco de se afastar da dimensão crítica, fazendo com que seu trabalho se limite à reprodução de ações previamente estabelecidas. Oliveira e Carvalho (2025, p. 153) dialogam com essa compreensão ao argumentarem que, quando o sistema neoliberal transforma o/a professor/a em executor/a, nega sua autonomia, descredibiliza sua formação e o/a reduz à condição de aplicador/a de métodos produzidos a partir das demandas do mercado, afastando-o/a da condição de ser reflexivo. Nessa conjuntura, observa-se um esvaziamento do sentido da ação pedagógica. Essa dinâmica pode ser observada quando a IAGen é apresentada como aliada do trabalho docente, especialmente em enunciados que a posicionam como mecanismo de produção de materiais pedagógicos, como exemplifica o enunciado da reportagem: “Inteligência Artificial também pode apoiar os[as] docentes em preparação de instrumentos avaliativos, relatórios e correções” (Nova Escola, 2025b, s. p.). Nesse cenário, observa-se que,

ao enfatizar essas funções, o discurso desloca gradativamente o/a professor/a da posição de sujeito que produz e problematiza o conhecimento para a posição de executor que aplica materiais previamente organizados com o auxílio da tecnologia. No título “Das atividades à avaliação: como a IA apoia a personalização do ensino”, o verbo “apoiar” reforça essa atribuição de suporte pedagógico, ao associar a ferramenta à criação de atividades, materiais didáticos e instrumentos avaliativos. A IAGen é apresentada como recurso que auxilia na adaptação do ensino a “perfis variados” de estudantes, mobilizando uma lógica de personalização baseada na identificação e organização de diferenças previamente categorizadas, conforme a Figura 11.

Figura 11 – Das atividades à avaliação: como a IAGen apoia a personalização do ensino



Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22094/uso-da-ia-para-personalizacao-ensino>. Acesso em: 26 jun. 2026.

De acordo com Foucault (2008, p. 103), “o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos”. Ao afirmar que a IAGen “apoia a personalização do ensino”, o enunciado só se torna possível em um campo histórico que valoriza a adaptação pedagógica, a inovação tecnológica e a diferenciação de perfis como ideais educacionais. É nesse campo de emergência que a ferramenta adquire legitimidade e se inscreve em um regime discursivo que autoriza sua incorporação ao currículo.

Na reportagem, lê-se:

Dentre as muitas funcionalidades que a inteligência artificial (IA) pode ter na educação, uma das principais é ajudar os[as] professores[as] a personalizar o ensino, ou seja, tornar o processo de aprendizagem mais individual, de acordo com as necessidades de cada estudante (Nova Escola, 2025a, s. p.).

Nesse enunciado, o/a professor/a é posicionado/a como responsável pelo planejamento, pela mediação e pela avaliação, agora atravessados pela mediação tecnológica. A Lei nº 14.533/2023, ao instituir a Política Nacional de Educação Digital, estabelece no Art. 3º o eixo da Educação Digital Escolar com o objetivo de “garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares”, legitimando a tecnologia como componente estruturante da educação contemporânea. Tal referencial normativo contribui para consolidar o campo discursivo no qual a IAGen pode ser enunciada como ferramenta legítima de apoio pedagógico.

De modo semelhante, Brasil (2018, p. 473) traz que “é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas”. Essa formulação reforça a centralidade das tecnologias digitais como horizonte formativo, contribuindo para naturalizar a presença de ferramentas emergentes, como a IAGen, no ambiente escolar. Moraes (2001, p. 1) colabora com essa discussão: “o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimento e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças”. A partir dessa perspectiva, observa-se que é atribuída à escola a responsabilidade pela formação dos sujeitos para responder às exigências neoliberais em contextos marcados pela competitividade e transformação acelerada. Os sentidos que emergem desses discursos mostram modos específicos de compreender o papel da IAGen na escola, particularmente no âmbito da *Nova Escola*. A tecnologia é posicionada como mediadora da aprendizagem e como recurso que contribui para a criação, a organização e a adaptação de conteúdos. Ao ser apresentada como parceira ou “companheira de aprendizagem” (Bernardo, 2023, s. p.), a IAGen é construída discursivamente como presença ativa no processo educativo, legitimando sua inserção como dispositivo pedagógico.

Nessa configuração, o poder opera de maneira difusa, pela atribuição de sentidos que tornam a tecnologia progressivamente necessária à prática docente. Conforme Foucault (2006), as formas de governo não se exercem apenas por coerção direta, mas pela produção de normas que orientam condutas. A aliança anunciada entre docente e tecnologia não elimina exigências; antes, introduz novos parâmetros de competência e atualização profissional. Ao mesmo tempo, essa dinâmica se articula com o que Moraes (2001, p. 9) discute: a educação “[...] tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais”. Nesse cenário, quando a lógica mercadológica atravessa a educação, a IAGen aparece como aliada estratégica com a promessa de otimização do trabalho pedagógico.

É justamente nesse ponto que se observa a produção de determinadas condutas docentes, pois a qualidade do trabalho passa a ser avaliada, cada vez mais, pela capacidade do/a professor/a de integrar ferramentas digitais na prática pedagógica. Freire (2024, p. 162) observa que uma “epistemologia centrada nos dados” pode instaurar lógicas que privilegiam classificações e padrões em detrimento de saberes locais. Veiga-Neto (2007), ao compreender o currículo como campo atravessado por técnicas de prescrição, permite analisar como determinados enunciados são autorizados enquanto outros permanecem silenciados. Nesse entrecruzamento, o discurso que posiciona a IAGen como ferramenta necessária e benéfica reforça sua legitimidade pedagógica, ao mesmo tempo em que tende a silenciar desigualdades de acesso e condições estruturais para sua incorporação.

A ajuda oferecida pela IAGen ancora-se, assim, em sistemas baseados em lógicas algorítmicas que privilegiam quantificação, categorização e padronização de práticas educativas. A tecnologia, apresentada como aliada, integra uma racionalidade que associa eficiência, personalização e inovação à qualidade do ensino, conforme a Figura 12.

Figura 12 – Deslocamento do sentido de apoio para tarefas de gestão de trabalho escolar



Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18312/como-a-inteligencia-artificial-pode-colaborar-com-sua-aula>. Acesso em: 26 jun. 2026.

A regularidade também se manifesta quando o corpus desloca o “apoio” para tarefas de gestão do trabalho escolar. Em enunciado associado ao planejamento, a IAGen é apresentada como tecnologia que “pode apoiar os docentes em preparação de instrumentos avaliativos, relatórios e correções” (Nova Escola, 2025b, s. p.). O recorte do apoio (“instrumentos avaliativos”, “relatórios”, “correções”) não diz respeito apenas a “ensinar com tecnologia”, mas à reorganização da docência em torno da eficiência da rotina. Assim, o campo de enunciabilidade do “apoio” se amplia e passa a abranger dimensões administrativas e avaliativas do trabalho, produzindo um efeito de verdade segundo o qual é racional (e esperado) recorrer à IAGen para sustentar o cotidiano profissional.

Nesse ponto, torna-se possível descrever uma disputa interna que atravessa o próprio eixo: ao mesmo tempo em que a IAGen é estabilizada como “apoio”, preservando a centralidade

do/a professor/a, a regularidade reconduz o trabalho docente a uma racionalidade de produtividade. Em termos de tensionamento, a “aliança” se apresenta como proteção contra a substituição (“apoio”, “copiloto”), mas pode operar como mecanismo de intensificação e responsabilização, porque desloca para o sujeito docente a obrigação de incorporar a tecnologia para “dar conta” do trabalho. Essa racionalidade é compatível com leituras críticas sobre a centralidade contemporânea da eficiência e da competição, nas quais a formação escolar tende a ser alinhada a exigências de desempenho e produtividade.

A própria forma como o *corpus* organiza a presença da IAGen nos planos de aula explicita pressupostos materiais e formativos. No plano “Explorando a escrita de Diários com o Apoio da Inteligência Artificial”, a palavra “apoio” aparece no título, afastando a ideia de substituição e enquadrando a IAGen como auxílio à atividade. Nos “materiais sugeridos”, a IAGen é definida por sua função: “ChatGPT, Gemini ou outra ferramenta de IA capaz de sugerir ou revisar textos” (Vilalta, [s. d.], s. p.). Observa-se aqui uma cadeia lexical de assistência aplicada à escrita: apoio; sugerir; revisar; criar textos, que materializa a regularidade e delimita o “papel” da IAGen por operações linguísticas concretas (sugerir/revisar), e não por abstrações interpretativas.

No plano de aula “Explorando a escrita de Diários com o Apoio da Inteligência Artificial”, a IAGen é novamente enunciada como apoio à realização das atividades escolares. A escolha do verbo “apoiar” opera estrategicamente ao afastar a ideia de substituição docente e reforçar a tecnologia como auxiliar. Contudo, sua presença no título indica que a ferramenta integra a estrutura da atividade, não figurando apenas como recurso eventual.

Moran (2000) observa que, frequentemente, exige-se dos/as professores/as a incorporação de tecnologias digitais sem que lhes sejam garantidas condições estruturais e formação adequadas. O autor ressalta que, embora muitos/as docentes reconheçam a necessidade de mudanças, nem todos se sentem preparados/as para utilizar aparatos tecnológicos em sua prática pedagógica. Duarte (2010, p. 38) dialoga com essa problemática ao afirmar que “o/a professor/a deixa de ser um[a] mediador[a] entre o[a] aluno[a] e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um[a] organizador[a] de atividades”. Nessa perspectiva, o enunciado analisado contribui para a construção de um ideal de docência tecnologicamente atualizado, no qual o/a professor/a é convocado/a a integrar a IAGen às práticas de ensino. Ao mesmo tempo, ao projetar o/a docente como sujeito capaz de operar tais ferramentas, o dito também delimita quem pode ou não ocupar legitimamente essa posição no campo educacional, conforme a Figura 13.

Figura 13 – Plano de aula: Explorando a escrita de Diários com o Apoio da IAGen

Atividade

Tempo previsto: 40 minutos.

Explique que, nos mesmos quartetos, eles irão escrever uma página de diário.

Parte 1: Planejamento e Produção no Digital

- Divida a turma em grupos pequenos.
- Prepare o ambiente para o uso dos dispositivos móveis: computadores ou tablets. Já deixe o editor de texto aberto e com a página formatada para que os estudantes a usem.
- Apresente o editor de texto digital, caso, os estudantes nunca tenham trabalhado em um. As principais dificuldades podem surgir ao usar o teclado: como colocar letras maiúsculas, acentos e pontuação.
- No editor de texto digital, peça aos alunos que comecem a escrever sua página de diário pensando:

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/explorando-a-escrita-de-diarios-com-o-apoio-da-inteligencia-artificial/6687>. Acesso em: 26 jun. 2026.

No enunciado, o/a professor/a é convocado/a a organizar grupos, preparar previamente o ambiente e apresentar o editor de texto digital, evidenciando a antecipação técnica da prática docente. A tecnologia aparece como já integrada à rotina pedagógica, cabendo ao/à docente gerenciar o ambiente digital e orientar os/as estudantes.

A incorporação da IAGen como apoio à escrita exige planejamento prévio, domínio técnico e gestão dos dispositivos em sala de aula. Moreira e Kramer (2007) argumentam que, na contemporaneidade, demanda-se do/a professor/a um perfil flexível, adaptável e permanentemente atualizado, orientado por princípios como eficiência, produtividade e qualidade. Em face desse quadro, o uso da tecnologia aparece como competência esperada, contribuindo para a consolidação da imagem de um docente tecnologicamente preparado. No enunciado “Prepare o ambiente para o uso dos dispositivos móveis: computadores ou tablets. Já deixe o editor de texto aberto e com a página formatada para que os estudantes a usem” (Vilalta, [s. d.], s. p.), o verbo no imperativo “prepare” atribui diretamente ao/à docente a responsabilidade pela organização do ambiente tecnológico. Não se problematiza a existência ou disponibilidade dos equipamentos, pressupondo-se sua presença como condição dada. Tal formulação tende a silenciar desigualdades de acesso e condições materiais, sustentando a ideia de uma escola homogênea em termos de infraestrutura.

Além disso, o plano explicita um dispositivo classificatório que opera na constituição do sujeito docente: “O Nível de Competência Digital proposto para a aplicação deste plano é

Intermediário” (Vilalta, [s. d.], s. p.). Ao apresentar uma gradação (básico/intermediário/avançado) e descrever o que se espera do/a professor/a em cada nível, o *corpus* estabelece uma normatividade na docência: o/a professor/a adequado/a é aquele/a que reconhece o potencial das tecnologias digitais, ajusta o uso às necessidades da sala e começa a explorá-las em práticas pedagógicas. Dessa maneira, o “apoio” oferecido pela IAGen é condicionado por um regime de competências e por uma infraestrutura presumida (“computadores ou tablets com acesso à internet”), o que, novamente, tende a silenciar as assimetrias concretas de acesso e formação, conforme a Figura 14.

Figura 14 – Como a IAGen pode colaborar com sua aula

A importância da inteligência artificial para a Educação

A inteligência artificial pode nos ajudar com a criação de ambientes de ensino e aprendizado personalizados, permitindo que plataformas interativas e tutores inteligentes possam guiar os estudantes em sua jornada de desenvolvimento.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18312/como-a-inteligencia-artificial-pode-colaborar-com-sua-aula>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Portanto, verifica-se que o eixo “IAGen como aliada/apoio/copiloto” não é homogêneo: produz, simultaneamente, um efeito de legitimação do uso da IAGen como suporte racional ao trabalho docente e um efeito de normatização, ao transformar o domínio de ferramentas digitais e a reorganização da rotina em expectativa naturalizada. Essa contradição interna evidencia uma disputa: a IAGen enunciada como “apoio” acaba por preservar a centralidade do/a professor/a, mas os enunciados também reconfiguram a docência como prática que precisa ser continuamente atualizada e otimizada, o que pode deslocar responsabilidades institucionais (infraestrutura, formação, condições de trabalho) para a gestão individual do/a docente.

Por fim, esse eixo prepara a passagem para os próximos: ao estabilizar a IAGen como suporte legítimo do trabalho docente, o *corpus* cria as condições para que a tecnologia seja enunciada, adiante, como meio de “personalização”, “flexibilização” e “adaptação” do ensino e, ao mesmo tempo, abre espaço para o eixo do conflito, quando emergem limites, riscos e disputas éticas que tensionam a promessa de neutralidade e eficiência.

6.3 “Ensino mais personalizado, flexível, inclusivo e interativo”: plataformas adaptativas e “trilhas individuais de aprendizado”

Este eixo de regularidade enunciativa emerge de enunciados que associam a promessa de “ensino mais personalizado, flexível, inclusivo e interativo” à aplicação da IAGen,

deslocando tais atributos do campo da escolha pedagógica para o registro de uma condição técnica de possibilidade. Em vez de operar apenas como recurso acessório, a IAGen passa a ser enunciada como mediação necessária para que determinados modos de ensinar e aprender se efetivem.

Assim, os enunciados não apenas descrevem ferramentas; eles participam da produção de um regime de verdade no qual “personalizar”, “incluir”, “flexibilizar” e “interagir” são apresentados como efeitos alcançáveis por meio de plataformas, coleta de dados e percursos orientados.

Ao operar dessa forma, os enunciados produzem um efeito de verdade segundo o qual a tecnologia se configura como solução técnica para desafios educacionais historicamente complexos. A recorrência dessas formulações contribui para a construção de uma racionalidade tecnológica que orienta modos de ensinar e aprender, associando inovação tecnológica à promessa de inclusão e eficiência.

Neste eixo, observa-se:

- a) a formulação de um nexo de dependência entre qualidades desejáveis do ensino e a IAGen, por meio de construções que a apresentam como condição (“passam pela aplicação”);
- b) a centralidade das “plataformas adaptativas” e das “trilhas individuais de aprendizado” como operadores de inteligibilidade da personalização, articuladas à coleta e análise de dados;
- c) a reconfiguração do campo de enunciabilidade da aprendizagem, que passa a ser descrita por “interações”, “comportamento”, “dificuldades” e “percurso”, isto é, por elementos que podem ser capturados e processados;
- d) a plataforma/sistema como instância que “propõe”, “analisa”, “oferece percurso diferenciado” e “se adapta”; e o/a docente como aquele/a que monitora, interpreta e intervém com base em informações produzidas pela plataforma; e
- e) a estabilização de uma racionalidade tecnológica que apresenta a adaptação do ensino como resposta eficiente a dificuldades, em tensão com desigualdades materiais de acesso e com a opacidade dos critérios algorítmicos, conforme a Figura 15.

Figura 15 – Como a IAGen pode colaborar com sua aula

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18312/como-a-inteligencia-artificial-pode-colaborar-com-sua-aula>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Ao afirmar que “os movimentos para criar um ensino mais personalizado, flexível, inclusivo e interativo passam pela aplicação da inteligência artificial” (Garofalo, 2019, s. p.), o dito não funciona como simples sugestão: institui-se uma relação de dependência, produzindo um efeito de verdade segundo o qual personalização, flexibilidade, inclusão e interatividade se tornam alcançáveis prioritariamente pela via técnica. Nessa formulação, a IAGen deixa de ser apenas um instrumento entre outros e passa a operar como condição de realização de um ideal pedagógico, delimitando o que conta como ensino contemporâneo e eficiente.

A escolha do verbo “passam” é central porque transforma a IAGen em operador de passagem: é por meio dela (e de seus dispositivos correlatos) que o ensino pode adquirir as qualidades desejadas. Nessa lógica, a inclusão é enunciada como efeito de aplicação tecnológica; e a personalização tende a ser reconfigurada como operação de ajuste técnico, isto é, como adequação do percurso a partir de informações mensuráveis. Nesse movimento, a diferença e as singularidades do processo educativo são reescritas como perfis, ritmos e necessidades passíveis de leitura e gestão por sistemas.

De acordo com Nascimento et al. (2025, p. 4), “a personalização do ensino se refere a um processo em que as metodologias de ensino e as estratégias pedagógicas são ajustadas para responder às particularidades de cada aluno[a]”. Moran (2018, p. 3) acrescenta que “Na escola podemos oferecer propostas mais individualizadas, para cada estilo predominante de aprendizagem, monitorando-as, avaliando-as em tempo real”. Assim, observa-se que, para que sejam oferecidas ‘propostas mais individualizadas’, torna-se necessário o monitoramento e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, para potencializar intervenções pedagógicas.

Nesse contexto, a flexibilidade passa a ser entendida como elemento facilitador na superação das dificuldades específicas de cada educando, “contribuindo para uma progressão eficiente e personalizada” (Nascimento *et al.*, 2025, p. 16). Essa lógica se adensa quando se tem a personalização como efeito de “plataformas adaptativas” e “trilhas individuais”. Nessa regularidade, o “caminho” do/a estudante passa a ser descrito como percurso ajustável e individualizável, e a plataforma aparece como instância capaz de propor e reorganizar esse percurso. O núcleo do funcionamento é formulado na materialidade do enunciado que afirma: “A plataforma coleta dados em cada experiência do usuário, analisa e oferece um percurso diferenciado a partir de seus conhecimentos iniciais” (Garofalo, 2019, s. p.). Note-se que o sujeito aqui é “o usuário”: o/a estudante aparece como aquele/a que produz, por suas experiências e interações, o material (dados) que sustenta o ajuste do percurso. A aprendizagem é, assim, reconfigurada como trajetória gerida pela relação entre interação (produção de dados) e análise (processamento/decisão do sistema).

Nessa direção, a personalização apresentada nesse enunciado também inscreve os/as estudantes em padrões normativos produzidos por algoritmos que dependem de monitoramento e adaptação contínuos para definir o que passa a contar como necessidade de aprendizagem. A reflexão de Veiga-Neto (2008, p. 146) contribui para compreender esse movimento, ao dizer que “o controle não implica, necessariamente, uma ação contínua, mas sim e, necessariamente, uma ação continuada, infinita, de registros e armazenamento”. Desse modo, o acompanhamento ‘em tempo real’, conforme destacado por Moran (2018), passa a operar, no contexto da IAGen, por meio de uma memória algorítmica que armazena os dados dos/as estudantes ao longo do seu percurso formativo; assim, o aprender torna-se permanentemente rastreado, analisado e antecipado.

Conforme o enunciado da reportagem, Garofalo (2019, s. p.) destaca que “a infinidade de dados gerados é chamada de big data, um termo que se refere ao grande volume de dados gerados pelos sistemas. O que é importante, porém, não é a quantidade de dados e sim analisá-los para entender como orientar melhor o aprendizado do/a aluno/a”. Ao voltar-se para esse enunciado, verifica-se que é com base no registro e na análise desses dados que as plataformas se adaptam às necessidades dos/as estudantes. Logo, o enunciado sugere que as intervenções pedagógicas são orientadas pela identificação das necessidades, lacunas e potencialidades do sujeito. Leal (2025, p. 28) contribui para essa discussão, ao entender que “esses dados são produzidos nas relações de poder-saber, porque a seleção dos algoritmos, dos modelos de IA e dos dados de entrada dependem das escolhas e dos objetivos dos sujeitos e das instituições que fabricam o sistema de IA”. Dessa maneira, observa-se que o armazenamento de dados não

apenas possibilita a criação e otimização dos percursos de aprendizagem, mas também participa ativamente da constituição dos sujeitos ao sugerir caminhos, antecipar limites e definir trajetórias possíveis.

Diante disso, percebe-se que a personalização não se restringe à personalização do ensino, mas se inscreve em um campo mais amplo de monitoramento contínuo dos sujeitos por meio da coleta de dados realizada por plataformas adaptativas. Como discutem Caldeira, Oliveira e Leal (2025): “Nas sociedades contemporâneas [...] observar uma forma de governo neoliberal em que as ações dos sujeitos são conduzidas pela lógica do mercado, orientadas para o lucro e a concorrência”. A partir dessa perspectiva, compreende-se a IAGen como tecnologia que participa da produção de sujeitos governáveis, sustentada pela promessa de personalização da aprendizagem e pela coleta contínua de dados voltada à regulação de percursos formativos, introduzindo, assim, uma lógica de controle e de mensuração constante da aprendizagem.

Esse enquadramento constrói a tecnologia como mediação indispensável do processo educativo. A inclusão, nesse contexto, tende a ser apresentada como resultado da aplicação de mecanismos técnicos, o que pode deslocar para segundo plano fatores estruturais que atravessam o cotidiano escolar, como desigualdades de acesso, condições materiais de ensino e formação docente. O enunciado, portanto, estabelece parâmetros implícitos sobre como ensinar e quais recursos mobilizar para alcançar um ensino considerado personalizado e inclusivo.

Conforme Apple (2002, p. 58): “Porque o mundo se encontra cada vez mais competitivo, os[as] alunos[as] (perspectivados[as] como futuros[as] trabalhadores[as]) devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência”. Ao associar a IAGen à eficiência, à praticidade e à personalização, os enunciados reatualizam racionalidades de gestão e produtividade no campo educacional. Observa-se a consolidação de uma lógica na qual inovação tecnológica e desempenho passam a figurar como operadores centrais da qualidade do ensino que “tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem” (Lopes, 2018, p. 26). Em decorrência disso, esse movimento inscreve-se em um contexto mais amplo de modernização educacional, frequentemente articulado a discursos de eficiência e adaptação às transformações sociais contemporâneas.

Os discursos que apresentam a IAGen como solução emergem, portanto, em um cenário marcado por agendas de inovação e atualização tecnológica. Tais formulações operam por meio de mecanismos discursivos que privilegiam a eficiência e a adaptabilidade, ao mesmo tempo em que tendem a minimizar desigualdades estruturais do sistema educacional e condições

concretas de trabalho docente. Apple (2002) destaca que reformas educacionais frequentemente dialogam com interesses econômicos mais amplos, aspecto que permite compreender como determinadas tecnologias podem ser incorporadas ao currículo sob a promessa de modernização e competitividade.

Um segundo conjunto de enunciados reforça a centralidade do dado como condição de orientação pedagógica. Ao afirmar que “O importante, porém, não é a quantidade de dados, e sim é analisá-los para entender como orientar melhor o aprendizado do/a aluno/a[a]” (Garofalo, 2019, s. p.), o texto estabelece a análise de dados como base para compreender o processo de aprendizagem e desloca a orientação pedagógica para um regime guiado por informações geradas em plataformas digitais. Desse modo, “orientar melhor” se vincula ao processamento de informações capturadas em plataforma. Do mesmo modo, o enunciado “o/a professor/a[a] pode fazer uma análise do comportamento do aluno[a] na plataforma” (Garofalo, 2019, s. p.) reposiciona o/a docente: não mais apenas como aquele/a que observa e interpreta na interação face a face, mas como sujeito interpelado a ler e agir a partir de registros produzidos e organizados por um ambiente digital.

Nesse eixo, a posição-sujeito docente tende a ser reconfigurada para práticas de monitoramento e intervenção orientadas por relatórios, indicadores e padrões produzidos no interior do sistema. O que circula como “personalização” depende, portanto, da transformação do/a estudante em conjunto de rastros e do/a professor/a em analista/gestor do percurso mediado. Duarte (2010, p. 42) afirma:

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências.

Seguindo essa lógica, a personalização da aprendizagem passa a ser organizada a partir da identificação, mensuração e acompanhamento dessas competências. Assim, enunciam-se condições de possibilidade para um “ensino personalizado” que implicam, ao mesmo tempo, captação contínua, comparação e ajuste, isto é, um modo de funcionamento que aproxima personalização de governo da aprendizagem por meio de dados.

Dessa forma, a IAGen não atua apenas como ferramenta pedagógica, mas como tecnologia que participa da configuração do que passa a ser compreendido como aprendizagem eficaz e das trajetórias consideradas desejáveis para os estudantes, constituindo um campo no qual o poder opera de forma difusa. Na perspectiva de Veiga-Neto (2007), o poder visa conduzir condutas e se manifesta por meio de técnicas de governo que incidem sobre comportamentos, vontades e modos de ser e pensar. Foucault (2006) corrobora essa compreensão ao afirmar que

o exercício do poder se dá nas práticas cotidianas e se refere tanto ao governo de si quanto às formas pelas quais os sujeitos são conduzidos a agir em relação aos outros.

Esse governo se intensifica quando a melhoria do próprio sistema é vinculada ao aumento de interações. O enunciado “Quanto maior o volume de interações no ambiente, maior a capacidade do sistema de atualizar suas informações e se adaptar às reais necessidades dos estudantes” (Garofalo, 2019, s. p.) produz dois efeitos simultâneos: apresenta a intensificação de interações como condição para o aprimoramento técnico (o sistema “aprende” à medida que coleta mais) e naturaliza um regime de acompanhamento contínuo em que a adaptação às “reais necessidades” depende do aumento de registros. Nesse ponto, o enunciado tensiona a promessa de inclusão: ela é produzida como efeito de interações e dados, o que pressupõe acesso, infraestrutura, conectividade e permanência no ambiente digital, em condições desigualmente distribuídas.

Do ponto de vista da análise foucaultiana, esse eixo evidencia modos sutis de condução das condutas: ao deslocar o percurso de aprendizagem para “trilhas” e “percursos diferenciados”, o texto descreve a aprendizagem como algo que pode ser organizado por trajetórias previamente calculáveis, ajustadas e geridas por sistemas algorítmicos. Trata-se, portanto, de um regime de enunciabilidade em que aprender é tornar-se legível (por dados), e ensinar é orientar a partir da legibilidade produzida pela plataforma. O poder opera menos por coerção direta e mais por normalizações, pela constituição de parâmetros do que conta como “dificuldade”, “avanço” e “necessidade”, e pela indução de percursos considerados adequados.

Quando o discurso contemporâneo descreve a aprendizagem como algo que pode ser organizado por trajetórias previamente calculáveis, ajustadas e geridas por sistemas algorítmicos, não se está diante de uma ruptura absoluta, mas de uma reconfiguração de uma racionalidade já presente no campo curricular. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 21), “num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade.” Assim, esse pensamento permite compreender que o currículo se ajusta conforme as exigências de cada contexto histórico.

Nesse sentido, compreender o currículo implica reconhecê-lo como uma produção histórica e discursiva. Corazza (2001, p. 11) discorre que “ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado”. Ao mesmo tempo, Lopes (2018, p. 26) amplia essa discussão ao observar que o currículo é submetido à pretensão de “medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente

dominariam ou não tais saberes”. Atualmente, sob a mediação da IAGen, essa mesma lógica se atualiza: a escola é convocada a formar sujeitos capazes de atuar em uma sociedade orientada por dados, eficiência e inovação tecnológica. Nesse cenário, a promessa de personalização da aprendizagem por meio da IAGen tende a reforçar ainda mais práticas de monitoramento do desempenho, comparação e gestão de resultados.

É nesse contexto que se torna pertinente aproximar essa regularidade de leituras críticas sobre racionalidades de eficiência e produtividade na educação. Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 12) argumentam que “[...] a governamentalidade se atualiza nos currículos por meio de falas de responsabilização individual que deslocam os efeitos das políticas para as práticas dos sujeitos, criando lógicas meritocráticas que silenciam as desigualdades”. Quando a personalização é apresentada como solução técnica para dificuldades, desloca-se o foco do debate de condições estruturais (trabalho docente, desigualdades, políticas de financiamento, infraestrutura) para a promessa de ajuste individual por meio de plataformas. A partir disso, problemas complexos são reescritos como problemas de percurso, monitoramento e adequação técnica, o que tende a reforçar lógicas de responsabilização individual (do/a estudante por seu desempenho e do/a docente por sua gestão do percurso) ao mesmo tempo em que obscurece as dimensões sociais e materiais da educação.

Nessa direção, Dardot e Laval (2016, p. 18) contribuem para compreender como o governo das condutas opera pela produção de formas de autogoverno: “É certo que o governo, longe de remeter à disciplina para alcançar o mais íntimo do indivíduo, visa na verdade a obter um autogoverno do indivíduo, isto é, produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo”.

Quando plataformas adaptativas oferecem ‘trilhas individuais’ de aprendizagem, sugerem também modos específicos de o/a estudante se relacionar consigo: acompanhar seu desempenho, ajustar-se aos percursos, monitorar seus resultados e responsabilizar-se por sua trajetória. Os autores apontam ainda que governar implica “conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo” (Dardot; Laval, 2016, p. 18). Nessa esteira, a personalização pode funcionar como forma de controle que opera por meio do incentivo à melhoria permanente, convidando o sujeito a se autogerir e a ajustar continuamente seu desempenho às expectativas estabelecidas.

O eixo “ensino mais personalizado, flexível, inclusivo e interativo” não se apresenta como bloco homogêneo. Ele abriga uma contradição interna decisiva: a inclusão é prometida como efeito da adaptação e do percurso diferenciado, mas essa promessa depende da intensificação da coleta e da análise de dados, do aumento de interações e da disponibilidade de infraestrutura e competências para operar em ambiente digital (Mendonça; Filgueiras;

Almeida, 2025). Assim, ao mesmo tempo em que os enunciados anunciam a personalização como atenção às singularidades, eles a produzem como efeito de classificação, monitoramento e parametrização do aprender, isto é, como governo do percurso¹⁵ por meio de critérios que não são integralmente transparentes, dado que se sustentam na operação do sistema (Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025). Em função disso, o sentido de “inclusão” é colocado em disputa: ela aparece como adequação técnica do percurso, mas pode implicar intensificação de controle, normalização e produção de padrões de “necessidades” definidos no interior do ambiente algorítmico, conforme a Figura 16.

Figura 16 – Como a IAGen pode colaborar com sua aula

A infinidade de dados gerados é chamada de **big data**, um termo que se refere ao grande volume de dados gerados pelos sistemas. O que importante, porém, não é a quantidade de dados e sim analisá-los para entender como orientar melhor o aprendizado do aluno. Com as informações, as plataformas podem se adaptar às reais necessidades dos estudantes. O professor pode fazer uma análise do comportamento do aluno na plataforma, compreender quais são suas dificuldades de aprendizagem para oferecer conteúdos com potencial de avançar a aprendizagem e lidar com resoluções de problemas.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18312/como-a-inteligencia-artificial-pode-colaborar-com-sua-aula>. Acesso em: 26 jun. 2026.

O enunciado naturaliza a ideia de que sistemas digitais são capazes de captar dados e orientar a aprendizagem com eficiência e neutralidade. Essa perspectiva tende a silenciar dimensões socioeconômicas, culturais e subjetivas que atravessam o processo educativo. Ao mesmo tempo em que se promete inclusão e adaptação às singularidades dos estudantes, reforçam-se mecanismos de controle ao afirmar que “o importante, porém, não é a quantidade de dados, e sim analisá-los para entender como orientar melhor o aprendizado do/a aluno/a” e que “o/a professor/a[a] pode fazer uma análise do comportamento do aluno[a] na plataforma” (Garofalo, 2019, s. p.).

Esse controle opera por meio da produção de dados gerados nas interações com as ferramentas digitais, nas quais as ações dos/as estudantes são registradas e convertidas em informações analisáveis. A aprendizagem passa, então, a ser interpretada a partir de indicadores construídos pelo sistema, que identifica “dificuldades” e sugere conteúdos “com potencial de

¹⁵ O conceito de governamentalidade algorítmica baseia-se na noção foucaultiana de governamentalidade aplicada a sistemas digitais. Esses sistemas operam como tecnologias de governo que classificam, monitoram e parametrizam o comportamento dos estudantes, transformando questões pedagógicas em problemas técnicos de gestão de dados (Foucault, 2008; Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025).

avançar a aprendizagem”. Nesse movimento, estabelecem-se critérios normativos do que conta como desempenho adequado.

Além disso, a ideia de adaptação implica a existência de percursos previamente programados que conduzem a trajetória do/a estudante. No enunciado que descreve plataformas adaptativas como capazes de propor “trilhas individuais de aprendizado”, observa-se a construção discursiva de um modelo no qual o percurso formativo é orientado pela coleta e análise de dados:

O uso de plataformas adaptativas vem ganhando força na Educação, pois elas são capazes de propor trilhas individuais de aprendizado. A plataforma coleta dados em cada experiência do usuário, analisa e oferece um percurso diferenciado a partir de seus conhecimentos iniciais (Garofalo, 2019, s. p.).

Nesse dito, cada interação do/a estudante com a plataforma é registrada e transformada em dado. A personalização é construída como efeito do processamento algorítmico dessas informações. Observa-se a operação de mecanismos de normalização, na medida em que o aprender se configura como resposta aos critérios definidos pelo sistema. Produzem-se, assim, parâmetros de desempenho e modos legítimos de aprender que passam pelas trilhas determinadas pela plataforma. Ao enfatizar percursos individualizados, a aprendizagem é atribuída à capacidade do sujeito de ajustar-se às “trilhas individuais” propostas. Essa formulação pode deslocar para o estudante a responsabilidade pelo desempenho, ao mesmo tempo em que tende a minimizar condições estruturais que interferem no processo educativo.

No dito da reportagem¹⁶ “As plataformas podem se adaptar às reais necessidades dos estudantes”, observa-se que a IAGen aparece como solução capaz de ajustar conteúdos e ritmos de aprendizagem às necessidades individuais. De acordo com Nascimento et al. (2025, p. 10), “o uso de plataformas digitais e recursos tecnológicos, como softwares adaptativos, permite que os/as alunos/as avancem no seu próprio ritmo, superando barreiras que muitas vezes os modelos tradicionais de ensino não conseguem contemplar”. Entretanto, ao privilegiar dados mensuráveis e trajetórias automatizadas de aprendizagem, essa lógica tende a desconsiderar dimensões fundamentais na experiência escolar, como as relações afetivas, as histórias de vida, os sentimentos, os diálogos e as experiências construídas nas relações e interações cotidianas da comunidade escolar.

Diante desse cenário, embora o potencial de personalização e flexibilidade dos percursos formativos seja valorizado nos ditos, ficam de fora as experiências produzidas nas relações interpessoais que constituem o cotidiano educativo. Paraíso (2025, p. 85) reforça essa

¹⁶ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18312/como-a-inteligencia-artificial-pode-colaborar-com-sua-aula>. Acesso em: 27 jun. 2026.

perspectiva ao discorrer que a teoria curricular multiculturalista “considera o currículo uma arena na qual as diferentes culturas se encontram e precisam ver seus modos de vida, suas histórias, narrativas, lutas políticas e sociais trabalhadas como conhecimento”. A partir dessa perspectiva, um ensino baseado no uso de plataformas adaptativas, organizado a partir de padrões de dados e indicadores de desempenho, corre o risco de deixar em segundo plano as narrativas, modos de vida, histórias e lutas políticas e sociais que atravessam a vida dos sujeitos.

Consequentemente, a educação envolve questões que vão além da adequação de conteúdos a perfis de aprendizagem previamente definidos, pois, ainda que essas plataformas prometam ‘avançar a aprendizagem’, elas não abrangem a totalidade das experiências que constituem o cotidiano escolar. Lopes (2018, p. 23) contribui para essa reflexão, ao ressaltar que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”. Essa compreensão é importante para essa discussão, pois evidencia que a prática educativa é atravessada por trajetórias e experiências singulares. Logo, quando se faz uso de plataformas adaptativas, podem-se perder as experiências que se dão a partir das relações afetivas desenvolvidas no espaço escolar, transformando-as apenas em um grande volume de dados. Nessa direção, o enunciado “A plataforma coleta dados em cada experiência do usuário” evidencia a operação de micropoderes que atuam por meio da normalização dos comportamentos.

Conforme Foucault (2006), o poder não se exerce apenas por coerção direta, mas por meio da produção de normas que orientam práticas e condutas. Nesse sentido, o ensino personalizado, flexível e inclusivo funciona, no interior desse discurso, como tecnologia de governo que regula ritmos, escolhas e trajetórias formativas. Partindo do entendimento de que o currículo participa da constituição de modos de ser sujeito, Corazza (2001, p. 63) contribui para ampliar essa reflexão ao afirmar que “a subjetivação é a relação consigo que renasce sempre, em vários lugares e sob múltiplas formas. Afetando a si, a fórmula geral da subjetivação consiste em produzir efeitos sobre si mesmo/a.” Essa reflexão permite compreender que a subjetivação é um movimento contínuo em que os indivíduos produzem efeitos sobre si mesmos a partir das experiências vivenciadas em diferentes contextos. Esse controle é intensificado no enunciado: “Quanto maior o volume de interações no ambiente, maior a capacidade do sistema de atualizar suas informações [...] e se adaptar às reais necessidades dos estudantes” (Garofalo, 2019, s. p.). A adaptação passa a depender do volume de dados produzidos pelas interações digitais, que são coletados, processados e analisados pelo sistema. A personalização, assim, é discursivamente construída como técnica de ensino fundada no processamento algorítmico dos

comportamentos e desempenhos dos estudantes, reforçando formas de monitoramento contínuo e regulação do aprendizado.

Desse modo, personalização e processamento algorítmico aparecem interligados, orientando e regulando os percursos de aprendizagem no interior de uma racionalidade que associa inclusão, eficiência e gestão de dados. Franco (2015, p. 604) afirma:

a educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens como forma de avaliar o ensino pode se configurar como uma grande falácia!

A autora contrapõe, assim, essa lógica de mensuração ao enfatizar que a educação envolve diálogo, reflexão, estranhamento e transformação, que não se reduzem a trajetórias de aprendizagem previamente definidas ou a simples mensuração de resultados de desempenho. Ao associar a melhoria do desempenho da ferramenta ao aumento de interações, observa-se que a adaptação às necessidades dos estudantes passa a depender da coleta e do processamento de dados produzidos por esses sujeitos. Mendonça, Filgueiras e Almeida(2025, p. 44) observam que “algoritmos conformam o comportamento humano ao atribuir sentidos, obrigações, permissões ou recursos para ações humanas; tudo isso frequentemente de maneira opaca”. Nesse enquadramento, o atendimento às “reais necessidades” dos/as estudantes opera por meio de regimes de acompanhamento, classificação e coleta de informações sobre comportamentos e desempenhos, convertidos em dados a partir das interações com a plataforma.

Os autores destacam, ainda, que, ao mesmo tempo em que a IAGen é utilizada para atender interesses humanos, ela incorpora regras e normas orientadas por objetivos socialmente definidos, produzindo estratégias que regulam indivíduos (Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025). Assim, o discurso evidencia valores apresentados como efeitos da incorporação da IAGen no campo educacional e opera como regime de verdade que privilegia eficiência e resolução técnica de problemas educacionais.

Mendonça, Filgueiras e Almeida(2025) argumentam que algoritmos vêm reformulando condições de ação em diversos contextos, ao estruturarem regras, normas e significados que embasam práticas sociais. Nessa lógica, ao classificar, acompanhar e intervir sobre aprendizagens, a IAGen é discursivamente apresentada como tecnologia que participa da condução das condutas de estudantes e docentes. Na perspectiva de Foucault (1996), há regras implícitas que delimitam o que pode ou não ser dito em determinados contextos discursivos. As interações entre humanos e máquinas podem ser compreendidas, portanto, como jogos regulados por normas que definem o que é permitido, proibido ou tornado possível (Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025).

Os enunciados que apresentam a IAGen como promessa de ensino personalizado, adaptativo e eficiente articulam-se a racionalidades tecnopedagógicas que atravessam o currículo. Tais formulações tendem a normalizar comportamentos e a reforçar a responsabilização individual pelo desempenho. Sob esse prisma, a personalização opera como mecanismo de governo das condutas, na medida em que organiza percursos, ritmos e metas a partir de parâmetros definidos pelo sistema.

Ao observar o funcionamento dessa lógica de personalização baseada em algoritmos, percebe-se que ela se sustenta nas interações estabelecidas entre os sujeitos e as plataformas adaptativas. A partir dessa compreensão, as informações coletadas durante o uso são convertidas em dados registráveis, quantificáveis e comparáveis nas plataformas. No entanto, essa lógica diverge da compreensão de subjetivação apresentada por Corazza (2001, p. 62), ao dizer que “a subjetivação é efeito de experiências reais que experimentam o sujeito; constituição que depende da forma que o sujeito assume no jogo de verdade, em um momento histórico dado”. Logo, se a subjetivação ‘é efeito de experiências reais que experimentam o sujeito’, é possível inferir que sentimentos, inquietações, diálogos com outros sujeitos, dúvidas e outras experiências que mobilizam dimensões afetivas, dificilmente são capturadas pelas lógicas de rastreamento de dados.

Apple (2002) observa que reformas educacionais frequentemente dialogam com princípios associados à racionalidade de mercado. Nesse contexto, soluções tecnocráticas, como a adoção de sistemas baseados em IAGen, podem desconsiderar desigualdades sociais, econômicas e culturais, deslocando para o sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. A incorporação da IAGen ao currículo pode, assim, ser analisada como parte de tecnologias de poder que se exercem de forma capilar, produzindo modos específicos de organizar a aprendizagem e de conduzir as condutas no espaço escolar.

Na perspectiva de Foucault (2006), o poder distribui-se em uma rede de pequenos poderes que operam nas relações cotidianas. No contexto da IAGen, essa noção pode ser mobilizada para compreender como critérios de eficácia e desempenho regulam interações entre o humano e o dispositivo. Mendonça, Filgueiras e Almeida(2025) destacam que algoritmos produzem efeitos coletivos que incidem de maneira específica sobre indivíduos. A personalização, nesse sentido, não se restringe a uma estratégia pedagógica, mas pode ser compreendida como técnica de poder que atua por meio de vigilância, classificação e avaliação contínuas.

Conforme Foucault (2012), o poder exerce-se por meio de normas e práticas de vigilância que atravessam relações sociais, operando por técnicas que prescrevem e normalizam

condutas. A IAGen pode, nessa lógica, ser compreendida como dispositivo que articula estatísticas, metas e indicadores, atuando no interior de relações de poder. A personalização organiza-se a partir de noções como percursos individualizados, adaptação contínua e gestão de desempenho, que atravessam práticas pedagógicas e podem mobilizar mecanismos de regulação.

Ao mesmo tempo, tais enunciados tendem a atribuir à tecnologia a função de resolver problemas educacionais. Segundo Mendonça, Filgueiras e Almeida(2025, p. 52), “os algoritmos incorporam os valores e padrões de interação que estão em voga. Eles estabilizam e reproduzem compreensões da realidade, aspirações normativas e maneiras pressupostas de tomar decisões”. Nessa perspectiva, sistemas algorítmicos participam da produção de sentidos e influenciam práticas sociais por meio de interações com sujeitos humanos.

O plano de aula “Transformando Histórias em Arte com Inteligência Artificial” reforça essa lógica ao afirmar que “a partir de descrições simples, é possível criar textos, planejar atividades e gerar imagens” (Oliveira Neto, [s. d.]b, s. p.). Observa-se, nesse enunciado, a centralidade do comando linguístico como operador da geração de conteúdos. A IAGen é, assim, compreendida nesta pesquisa como aparato discursivo que, ao produzir materiais educativos, participa da constituição de verdades que atravessam e configuram o currículo, conforme a Figura 17.

Figura 17 – Plano de aula: Transformando Histórias em Arte com IAGen

Aula

Sobre esta aula

Tempo previsto: 50 min

Esta aula corresponde ao primeiro momento de um conjunto de planos que integra artes visuais, linguagem e tecnologia. O foco é refletir sobre o uso de ferramentas de IA para criação de imagens e experimentar a produção de pequenos textos e descrições para gerá-las.

Dificuldades antecipadas:

Caso a escola não disponha de um computador por aluno, providencie, pelo menos, 5 aparelhos eletrônicos com acesso à internet (computador, notebook ou tablet) para que a turma trabalhe em grupo.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/arte/transformando-historias-em-arte-com-inteligencia-artificial/6679>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Com isso, os sentidos atribuídos à criatividade deixam de se associar exclusivamente à imaginação e passam a relacionar-se à capacidade de utilizar a IAGen na criação de imagens. No plano de aula, a IAGen é construída como recurso de uso simples, pois bastaria a formulação

de comandos linguísticos adequados para que textos e imagens fossem fornecidos de forma imediata. Nesse enquadramento, a tecnologia aparece como ferramenta acessível, associada a um ensino dinâmico e criativo por ser apresentada como facilmente integrável às práticas pedagógicas, além de prometer eficiência e praticidade.

Nesse enquadramento, a IAGen participa da condução de condutas ao estabelecer condições para a obtenção de resultados considerados eficazes, na medida em que docentes e estudantes precisam ajustar-se à lógica de funcionamento da ferramenta, aprendendo a formular comandos, selecionar descritores e interpretar respostas. O enunciado valoriza a precisão e a clareza dos comandos utilizados na interação com a IAGen ao afirmar que “quanto mais detalhes forem fornecidos sobre a personagem e o cenário, mais aproximada a imagem será do pedido realizado” (Oliveira Neto, [s. d.]b, s. p.). A eficácia dos resultados é, assim, associada à competência do usuário em empregar descritores adequados, deslocando a criatividade para um saber-fazer operatório alinhado à lógica de desempenho que atravessa o corpus analisado.

Observa-se também, no plano de aula “Texto e Imagem: criando com Inteligência Artificial”, a IAGen como recurso pedagógico inovador. O enunciado apresenta a proposta como ensino que “integra artes visuais, linguagem e tecnologia para criar ilustrações com o apoio de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), com base em narrativas e descrições elaboradas pelas crianças” (Oliveira Neto, [s. d.]a, s. p.). Nesse dito, a IAGen é associada à criatividade e à interdisciplinaridade ao articular diferentes campos do conhecimento. Contudo, a criatividade passa a depender, em parte, do processamento algorítmico das descrições formuladas pelos sujeitos, uma vez que a elaboração das ilustrações se vincula aos comandos (*prompts*) produzidos para gerar resultados.

Segundo Mendonça, Filgueiras e Almeida(2025, p. 67), “os algoritmos incorporam códigos de comportamento – esperados ou produzidos”. Nessa perspectiva, os algoritmos estruturam regras que enquadram interações e definem comportamentos considerados adequados em determinadas situações. Conforme os enunciados analisados, há modos legitimados de utilizar a IAGen, “nas quais as normas prescrevem quais ações devem ser realizadas” (Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025, p. 67). Essas regras organizam formas de interação entre sujeitos e interfaces digitais, participando continuamente da produção de normas.

Veiga-Neto (2007) compreende o saber como resultado de forças que legitimam determinados conhecimentos. De modo análogo, conteúdos produzidos com apoio da IAGen tendem a ser reconhecidos e validados no interior de regimes específicos de legitimação. As

interações com a tecnologia não se configuram como neutras, mas como práticas historicamente situadas.

Conforme Mendonça, Filgueiras e Almeida(2025), as interações com sistemas algorítmicos moldam-se de acordo com contextos históricos e institucionais, incorporando interesses políticos, econômicos e culturais. Essa compreensão permite analisar como os algoritmos participam da produção de padrões que modelam relações e comportamentos. A incorporação da IAGen no espaço educacional, portanto, não apenas introduz novas ferramentas, mas contribui para a reconfiguração de modos de subjetivação, saberes e relações pedagógicas.

De acordo com Foucault (2006), o poder não se concentra em instância centralizada e repressiva, mas distribui-se em redes que atravessam discursos, saberes e práticas. Mendonça, Filgueiras e Almeida(2025, p. 100) argumentam que o poder algorítmico deve ser compreendido como força que simultaneamente possibilita e restringe, ao “inibir determinados comportamentos e resultados sociais enquanto promove outros”. A partir dessa lente, a IAGen pode ser analisada como integrante dessa rede de micropoderes, operando de maneira difusa nas relações entre sujeitos e tecnologia. Ao mesmo tempo em que possibilita personalização e criação, também delimita conteúdos, condiciona escolhas e orienta resultados a partir de parâmetros considerados adequados.

Compreender o poder dos sistemas algorítmicos implica considerar, ainda, “sua capacidade de influenciar decisões individuais por meio da limitação de alternativas disponíveis, seus efeitos no controle das agendas públicas, suas consequências para as preferências, os desejos e as concepções de si dos indivíduos” (Mendonça; Filgueiras; Almeida, 2025, p. 100). A partir dos enunciados analisados, observam-se padrões que se reforçam como referências de práticas pedagógicas a serem adotadas, ao definirem o que conta como aprendizagem e quais práticas são consideradas adequadas. Em consonância com isso, os discursos sobre IAGen produzem efeitos de verdade que participam da constituição do currículo, instaurando um regime discursivo no qual inovação tecnológica e qualidade educacional tendem a ser articuladas.

Por fim, este eixo se articula aos demais núcleos do capítulo: ele amplia a racionalidade tecnológica já observada no apoio ao trabalho docente, ao deslocar a IAGen do apoio para o governo do percurso de aprendizagem; e prepara o terreno para o eixo do conflito ético, no qual emergem questionamentos sobre vieses, opacidade e efeitos de verdade produzidos por sistemas que classificam, orientam e intervêm na aprendizagem.

6.4 “Viés algorítmico”, “alucinações” e “curadoria crítica”: conflito ético e crítica à neutralidade

Este eixo de regularidade enunciativa reúne enunciados que introduzem uma inflexão no regime discursivo da IAGen na *Nova Escola*: após a tecnologia ser reiteradamente apresentada como conteúdo curricular, apoio ao trabalho docente e promessa de personalização, emergem formulações que a reinscrevem como objeto de cautela, isto é, como tecnologia cujo uso demanda atenção ética, letramento crítico e regulação, conforme a Figura 18.

Figura 18 – Das atividades à avaliação: como a IAGen apoia a personalização do ensino

Professor é figura indispensável

Os retornos rápidos gerados por IA apoiam os estudantes na [autoavaliação](#), comenta Alessandra. “O estudante analisa o *feedback* e identifica lacunas, percebe no que ele foi mais assertivo e em quais atividades ele precisa se dedicar mais”, afirma.

O papel do professor, porém, continua fundamental em diversas etapas desse processo. Em primeiro lugar, a devolutiva construída pela ferramenta tecnológica deve ser baseado em rubricas feitas pelo próprio docente, que é quem sabe quais são os objetivos de aprendizagem de determinada atividade. Em segundo lugar, é importante que o professor apoie os estudantes na análise desse *feedback*.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22094/uso-da-ia-para-personalizacao-ensino>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Nesse conjunto, a IAGen deixa de operar apenas como “solução” e passa a ser enunciada como dispositivo atravessado por riscos, por limites epistêmicos e por efeitos sociais (vieses, discriminação, desinformação, “alucinações”), deslocando o foco para práticas de checagem, responsabilização e governança institucional (Costa Júnior et al., 2024), conforme a Figura 19.

Figura 19 – Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação

Como fazer desse recurso uma oportunidade de aprendizagem?

A ferramenta tem grande potencial para ajudar os professores na elaboração de aulas e na pesquisa de conteúdos. Inclusive, é interessante que eles experimentem o chat para esses fins antes de propor o uso para os estudantes. Já em sala de aula, ele pode ser utilizado de diversas maneiras e em todas as áreas de estudo para pesquisa, revisão e comparação, entre outras utilidades. A partir do seu uso, os professores também podem realizar o letramento digital e debater questões éticas sobre o uso seguro da internet.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21620/conheca-o-chatgpt-e-suas-possibilidades-de-uso-na-educacao>. Acesso em: 26 jun. 2026.

O discurso enfatiza que a autoridade pedagógica permanece central nas atividades que demandam validação e organização didática, enquanto a IAGen é apresentada como instrumento técnico que não substitui a atuação docente. Nesse dito, a mediação humana é construída como insubstituível, pois tarefas como validação, organização e orientação permanecem atribuídas ao/a professor/a. O enunciado participa, assim, da constituição de um regime discursivo no qual a IAGen é posicionada como aliada subordinada à racionalidade pedagógica docente.

Ao mesmo tempo, essa reafirmação da centralidade do/a professor/a inscreve a docência em uma lógica de atualização permanente, na medida em que o/a docente é interpelado/a como sujeito que deve estar capacitado/a para integrar tecnologias ao ensino e responder às demandas da educação na era digital. Conforme Nascimento et al. (2025, p. 9): “esse papel de facilitador[a] envolve a criação de um ambiente de aprendizagem no qual o[a] professor[a] esteja atento às necessidades de cada estudante, fornecendo suporte adequado e ajustando as estratégias pedagógicas conforme o progresso e as dificuldades observadas”. Diante disso, a incorporação da tecnologia aparece como horizonte inevitável, produzindo a imagem de um docente digitalmente competente e apto a utilizar a IAGen sem dificuldades.

Moran (2018, p. 3) ressalta que a mediação das tecnologias digitais “exige mediadores muito experientes e preparados”. Essa afirmação reforça a exigência de que os/as professores/as estejam preparados para avaliar as ferramentas digitais e orientar seu uso pedagógico. No entanto, ainda que a IAGen seja apresentada como ferramenta que depende da mediação docente, observa-se um deslocamento da autonomia docente, na medida em que atividades de planejamento, pesquisa e elaboração de conteúdos passam a ser mediadas por sistemas algorítmicos. Em meio a esse panorama, corre-se o risco de que a docência se reduza a um papel de validação técnica ou supervisão do que já foi previamente produzido por sistemas de IAGen.

Conforme Franco (2015, p. 605), o/a docente pode ou não se exercitar pedagogicamente no exercício de sua prática docente: “sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas”. Nesse sentido, compreende-se que a prática pedagógica não se reduz à execução de tarefas, mas envolve um processo reflexivo, crítico e intencional, no qual o/a professor/a toma decisões considerando o contexto do/a estudante, concepções de conhecimento e objetivos formativos.

Quando a IAGen passa a estruturar a prática pedagógica, selecionar conteúdos, produzir planos de aula e orientar os percursos de ensino-aprendizagem, emerge um desafio ético-pedagógico: o risco de esvaziamento da dimensão intencional e de perda da autonomia docente, transformando o/a professor/a em um validador da estruturação pedagógica previamente configurada pelos sistemas digitais. Além disso, desloca-se para o corpo docente a responsabilidade pela efetivação da integração tecnológica. Essa construção aparece no enunciado da reportagem: “Primeiro, o[a] próprio[a] professor[a] tem que aprender a usar a IA dessa forma para que ele[a] possa orientar os/as alunos/as para o uso cuidadoso, ético e de qualidade” (Coutinho, 2025a, s. p.), que reforça a responsabilização docente pela mediação ética da IAGen, ao mesmo tempo em que tende a invisibilizar aqueles/as que não dispõem de formação técnica adequada ou que atuam em contextos marcados por precariedades estruturais.¹⁷

Nesse ponto, torna-se fundamental considerar as condições de trabalho docente na escola da rede pública. Conforme Teixeira et al. (2025, p. 339), “no contexto da escola pública, a curadoria de recursos digitais precisa levar em conta não apenas a funcionalidade técnica, mas também os princípios de acessibilidade, inclusão e sentido formativo”. Com efeito, pensar o uso da IAGen na educação exige ir além da responsabilização individual do/a professor/a e analisar também questões relacionadas às condições de formação docente, infraestrutura tecnológica e precariedade material no contexto da escola pública.

“Toda ação educativa tem em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, confluindo, de maneira dinâmica e histórica” (Franco, 2015, p. 608). Assim, a intencionalidade da atuação docente, uma vez que este trabalho não deve se limitar à execução de atividades previamente preparadas. Essa reflexão torna evidente que a ação educativa se desenvolve de maneira dinâmica, uma vez que é perpassada pelas condições sociais, culturais e históricas. Franco (2015, p. 613) ressalta ainda que “aulas que se revestem apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão em processo deixam de ser práticas pedagógicas”. Essa discussão torna-se relevante diante do risco de que o uso indiscriminado da IAGen conduza a um ensino automatizado e orientado por respostas prontas, o que pode resultar na perda do espaço de diálogo, reflexão, criticidade e construção coletiva do conhecimento.

Moran (2000) observa que, frequentemente, exige-se dos/as professores/as a incorporação de tecnologias sem que lhes sejam garantidas condições estruturais e formação

¹⁷ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22442/diretrizes-uso-etico-de-inteligencia-artificial-ia-nas-escolas>. Acesso em: 27 jun. 2026.

adequadas. O autor destaca que, embora muitos docentes reconheçam a necessidade de mudanças, nem todos se sentem preparados/as para utilizar aparatos tecnológicos em sua prática. Alinhado a essa perspectiva, o enunciado analisado contribui para a construção de um ideal docente tecnologicamente atualizado, enquanto aqueles/as que não correspondem a esse modelo permanecem ausentes do discurso. Por conseguinte, ao mesmo tempo em que promove a incorporação da IAGen como forma de inovação pedagógica, o discurso produz um conjunto de deslocamentos que organizam os modos legítimos de sua utilização no espaço escolar.

Neste eixo, observam-se: operadores de problematização e cautela (“limites”, “vieses”, “alucinações”, “desinformação”, “proteção de dados”, “direitos autorais”), que deslocam a IAGen do registro da eficiência para o registro do risco (Nova Escola, [s. d.]b, p. 3). Identifica-se também uma exigência de competências críticas (por exemplo, “pensamento computacional”, checagem e validação), redefinindo o que conta como uso legítimo e “responsável”. Logo, o foco não está apenas no acesso às ferramentas, mas na formação de habilidades específicas que qualificam determinados sujeitos como aptos a utilizá-las adequadamente. Observa-se, ainda, a produção de instâncias de regulação (diretrizes, combinados, proibições, punições, curadoria e homologação), pelas quais a escola passa a gerir o “quando”, o “como” e o “qual” IAGen utilizar. Além disso, há a convocação de posições de sujeito específicas: a escola/gestão como instância normativa, o/a docente como mediador/a, curador/a, crítico/a e o/a estudante como sujeito a ser formado para um uso “seguro e responsável”; e a mobilização de regimes de expertise (documentos, marcos referenciais, especialistas) como sustentação do discurso, isto é, como aquilo que autoriza a enunciação de regras e limites.

Entretanto, ao observar as expectativas atribuídas ao/à docente, emerge uma tensão importante quanto à ideia de curadoria compreendida apenas como uma atividade técnica voltada à aplicação da IAGen em sala de aula. Conforme Teixeira et al. (2025, p. 342), “a curadoria consciente é, portanto, uma ação situada, que considera as condições da escola, as características da turma, o tempo pedagógico e os desafios da realidade educativa”. Os/as autores acrescentam ainda que “o professor curador precisa avaliar se o recurso está disponível para todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica, habilidades específicas ou dispositivos utilizados” (Teixeira et al., 2025, p. 341). Essa perspectiva contribui para compreender que a curadoria não se configura como atividade meramente técnica nem cabe apenas ao docente; ao contrário, é compreendida como “uma ação situada”, construída a partir das condições concretas da escola e das intencionalidades pedagógicas que orientam a prática docente.

A materialidade desse eixo se expressa no enunciado: “Falar de IA passa por conhecer seus limites, vieses e possíveis alucinações, entender sobre desinformação, direitos autorais e proteção de dados, entre outros” (Nova Escola, [s. d.]b, p. 3). A construção “passa por” estabelece uma condição: não se trata apenas de “usar” a tecnologia, mas de reconhecer que ela opera sob limites e riscos. Ao listar “vieses”, “alucinações”, “desinformação”, “direitos autorais” e “proteção de dados”, o enunciado desloca a IAGen para um campo de problematização ética e epistemológica, instaurando uma exigência de verificação e de critérios de validação na prática pedagógica, conforme a Figura 20.

Figura 20 – Plano de aula: Explorando a escrita de Diários com o Apoio da IAGen

Atividade

Tempo previsto: 40 minutos.

Explique que, nos mesmos quartetos, eles irão escrever uma página de diário.

Parte 1: Planejamento e Produção no Digital

- Divida a turma em grupos pequenos.
- Prepare o ambiente para o uso dos dispositivos móveis: computadores ou tablets. Já deixe o editor de texto aberto e com a página formatada para que os estudantes a usem.
- Apresente o editor de texto digital, caso, os estudantes nunca tenham trabalhado em um. As principais dificuldades podem surgir ao usar o teclado: como colocar letras maiúsculas, acentos e pontuação.
- No editor de texto digital, peça aos alunos que comecem a escrever sua página de diário pensando:

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/explorando-a-escrita-de-diarios-com-o-apoio-da-inteligencia-artificial/6687>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Essa condição articula-se à responsabilidade escolar quando os materiais enunciam que “é papel das escolas fomentar discussões com os estudantes” para um uso “seguro e responsável” das plataformas digitais (Nova Escola, [s. d.]b). Assim, o eixo não opera pela recusa da IAGen, mas pela formulação de um regime de uso em que a tecnologia pode ser “facilitadora e apoiadora”, desde que submetida a parâmetros de criticidade, segurança e responsabilização.

Observa-se a recorrência na seguinte cadeia lexical (regularidade enunciativa): limites – vieses – (viés algorítmico) – vieses de código – racismo algorítmico – alucinações – desinformação – direitos autorais – proteção de dados – cuidados éticos – uso seguro – uso responsável – checagem – validação – diretrizes – combinados – regras – proibições – punições

– curadoria – homologação – termos de uso – política de privacidade – auditoria – faixa etária – banco de dados. A recorrência desse vocabulário estabiliza a IAGen como tecnologia não neutra, cuja circulação no espaço escolar requer dispositivos de governo (regras, diretrizes, monitoramento e escolha de plataformas).

“Manusear ferramentas não é suficiente [...] é preciso pensamento computacional para compreender o viés algorítmico” (Coutinho, 2025b, s. p.). Ao opor “manusear” a “compreender”, o enunciado altera o estatuto do uso legítimo, pois não basta operar a ferramenta; é necessário ler criticamente seus modos de funcionamento. O “viés algorítmico” aparece, assim, como problema constitutivo, não um acidente externo, o que tensiona diretamente a suposição de neutralidade técnica. O efeito discursivo é a reconfiguração da relação entre docência e tecnologia: a IAGen deixa de ser apenas um apoio e passa a exigir um regime de letramento e vigilância crítica sobre seus resultados (IBM, 2024).

A nomeação “Vieses de código e racismo algorítmico” aparece como tópico a ser estudado no processo de elaboração de diretrizes (*Nova Escola*, [s. d.]b, p. 5). Esse recorte faz emergir, na própria materialidade do documento, que a discussão ética não se reduz a “erros” ocasionais; ela inclui desigualdades e discriminações como parte do problema. Ao inscrever “racismo algorítmico” no campo do que deve ser aprendido e discutido, o eixo amplia o regime de verdade: o discurso sobre IAGen torna-se inseparável de disputas por justiça, por reconhecimento de vieses e por responsabilização sobre efeitos sociais.

“Depois de criar as diretrizes, a escola precisa ter um momento de curadoria e homologação de solução interna de tecnologia para a utilização da IA” (*Nova Escola*, [s. d.]b, p. 8). O enunciado produz a escola como instância de regulação: ela define quais ferramentas podem circular, para quais finalidades, em quais situações e sob quais critérios (idade, auditoria, termos de uso, política de privacidade, proteção de dados). A docência, nesse regime, é reposicionada: o/a professor/a não é apenas usuário/a, mas mediador/a que opera sob regras, protocolos e critérios de validação. A tecnologia, por sua vez, deixa de ser naturalizada como universalmente benéfica e passa a ser governada por procedimentos (curadoria/homologação) que explicitam a não neutralidade e a necessidade de decisão política/pedagógica (IBM, 2024; *Nova Escola*, [s. d.]b).

Este eixo explicita que o regime discursivo não é homogêneo. Se, nos eixos anteriores, a IAGen é reiterada como aliada, facilitadora e promessa de personalização, aqui ela é enunciada como fonte de riscos (vieses, “alucinações”, desinformação e discriminações), que exigem limites, checagem e instâncias de regulação. A disputa interna se evidencia porque a IAGen permanece autorizada como “apoio”, mas apenas sob a condição de um uso crítico e

governado por diretrizes. Logo, a crítica à neutralidade não aparece como recusa total da tecnologia; ela se manifesta como problematização das verdades que a IAGen produz e como exigência de responsabilidade institucional e docente sobre seus efeitos no currículo e no cotidiano escolar.

Em síntese, as quatro regularidades enunciativas identificadas, a IAGen como objeto de conhecimento, como “aliada” do trabalho docente, como promessa de personalização e como campo atravessado por conflitos éticos, articulam-se na constituição de uma mesma racionalidade pedagógica que reorganiza o currículo e interpela a docência na contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que a IAGen é legitimada como saber escolar necessário, ela é também apresentada como tecnologia indispensável à otimização das práticas pedagógicas, deslocando para o/a professor/a a responsabilidade por sua incorporação eficaz. Paralelamente, a emergência de discursos sobre vieses algorítmicos, “alucinações” e curadoria crítica não rompe com essa lógica, mas a complexifica, ao convocar um sujeito docente reflexivo, ético e permanentemente vigilante. Desse modo, longe de constituírem dimensões contraditórias, essas regularidades operam de forma complementar, produzindo um regime de verdade que naturaliza a presença da IAGen na educação, ao mesmo tempo em que regula modos de saber, fazer e ser docente, evidenciando que a integração da tecnologia ao currículo é inseparável de processos de subjetivação, responsabilização e governo das condutas no campo educacional.

As regularidades analisadas evidenciam que os discursos da revista *Nova Escola* atribuem sentidos à IAGen como objeto de conhecimento, apoio ao trabalho docente, promessa de personalização e campo atravessado por conflitos éticos. A partir dessa síntese, o capítulo seguinte discute as posições de sujeito docente produzidas por esses enunciados, dando continuidade à análise dos modos pelos quais a mídia educativa interpela a docência em tempos de IAGen.

7 AS POSIÇÕES DE SUJEITO DOCENTE NA MÍDIA EDUCATIVA

A incorporação da cultura digital tem sido um imperativo no funcionamento curricular. Documentos variados têm sido divulgados com orientações e diretrizes para essa incorporação. Brasil (2018, p. 9) já afirmava desde 2018 a necessidade de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)”. Mais recentemente, foi criada a BNCC Computação, reforçando a necessidade de integração das tecnologias digitais em sala de aula, mobilizando três eixos principais: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, atrelados à transformação educacional e à construção de um ensino considerado inovador. Para isso, demanda-se que aconteçam revisão curricular, formação inicial e continuada de professores, produção de materiais didáticos e políticas públicas específicas para educação digital. Outras ações estão em curso para reforçar a necessidade da presença das tecnologias digitais na escola, como a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec) e as etapas do ciclo 2026 da Política de Inovação Educação Conectada (Piec).

O MEC também desenvolveu uma proposta ampla de formação docente chamada Educação na Cultura Digital. Essa formação apresenta guias metodológicos, referenciais pedagógicos, materiais para formação continuada e núcleos específicos sobre tecnologias e currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, por sua vez, passaram a enfatizar fortemente a dimensão digital. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) traz o art. 8º, que inclui o “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais” e o art. 13 também prevê “vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital”, além da competência geral docente sobre uso crítico de tecnologias digitais. Essa série de documentos, normas e iniciativas evidencia que a cultura digital avançou sobre o currículo, incidindo, pois, nos saberes que nele são incluídos e considerados importantes de serem ensinados. Para isso, torna-se necessário que os/as professores/as se constituam de uma maneira específica, alinhando-se e aderindo às verdades que são produzidas pelos discursos que divulgam e afirmam a necessidade da incorporação da cultura digital no currículo. Defende-se aqui que estão em curso processos de subjetivação docente digitalizada e tecnologizada.

O avanço da IAGen adensou esse processo, de modo que se passou a compreender que ela “não é apenas uma ferramenta, mas um fenômeno sociotécnico que impacta significativamente o ensino e a aprendizagem” (Costa; Santos, 2025, p. 54). Suas tecnologias de geração de textos, imagens e análise de dados alteram a prática docente e os modos como os/as alunos/as podem aprender. Assim, compreende-se que a discussão sobre IAGen 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” (Oliveira; Silva, 2026, p. 54). É nesse contexto que a revista *Nova Escola* emerge como artefato cultural que não apenas orienta o uso das tecnologias, mas participa da produção de modos específicos de ser professor/a na era digital.

Por isso, neste capítulo, apresenta-se uma discussão dos processos de subjetivação da docência no tempo presente, voltando-se especificamente para as posições de sujeito disponibilizadas pelo funcionamento discursivo da revista *Nova Escola*. Parte-se do entendimento de que a incorporação da IAGen no currículo é uma construção cultural e efeito de uma intensa produção discursiva, resultado de relações de poder que buscam construí-la como imprescindível à docência. Discurso é aqui entendido, conforme a assertiva foucaultiana, “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2008, p. 55). A partir dessa compreensão, problematizam-se, nesta pesquisa, os discursos sobre IAGen como práticas que produzem sentidos e legitimam determinadas formas de ser docente.

Conforme aponta Paraíso (2007, p. 68):

a importância de um discurso não está no significado das palavras, mas sim no papel produtivo que exerce nas práticas sociais, na produção de verdades, nas formas em que os enunciados institucionalizados funcionam como práticas discursivas que induzem efeitos regulares de poder.

Essa concepção acerca do *papel produtivo* do discurso permite olhar para os ditos presentes nas reportagens e planos de aula da revista *Nova Escola* como atuantes na constituição de determinadas verdades sobre a docência na contemporaneidade, orientando condutas, legitimando determinadas práticas e instituindo modos desejáveis de atuação docente. Dessa maneira, compreendem-se os discursos não apenas como um conjunto de ideias, mas como práticas que produzem efeitos sobre os sujeitos e suas formas de agir.

“O discurso é uma força ‘constituente de sujeito’ e das posições que tornam possível nomeá-lo, categorizá-lo, atribuir-lhe uma função, restringir e incentivar suas práticas, seus discursos e suas ações” (Paraíso, 2007, p. 68). Com base nesse pensamento, compreende-se que as posições de sujeito são fabricadas a partir de enunciados que são colocados em circulação. Nesta pesquisa, identifica-se como o funcionamento discursivo da revista *Nova Escola* demanda do/a docente determinadas práticas que são consideradas atualizadas e necessárias, enquanto outras tornam-se desatualizadas e insuficientes para atender às exigências de ensino atuais.

A noção foucaultiana de posição de sujeito desloca a análise da intenção individual para o funcionamento dos enunciados. Foucault (2008, p. 105) afirma que “um único e mesmo

indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos”. Assim, na presente investigação, não se trata de perguntar quem é, em essência, o/a professor/a diante da IAGen, mas quais lugares discursivos são disponibilizados para que esse/a professor/a seja reconhecido/a na posição de maduro/a digitalmente e nas posições de prompeteiro/a, mediador/a e/ou curador/a. Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 15) corroboram essa discussão ao afirmarem que nomear as posições de sujeito nos ajuda “a ver as posições que cada indivíduo deve ocupar para ser o sujeito que um currículo quer”. Assim, não se trata, nesta análise, de identificar se professores/as ocupam ou não tais posições, mas de problematizar como os enunciados da revista *Nova Escola* produzem e disponibilizam modos específicos de ser docente no contexto dos discursos sobre IAGen.

“A posição de sujeito é um lugar vazio, disponibilizado em um determinado discurso, para que um indivíduo ocupe” e que “essa ocupação é sempre provisória e muito frágil” (Caldeira; Oliveira; Leal, 2025, p. 15). Dessa forma, entende-se que as posições de sujeito não são fixas, mas constituídas a partir dos modos pelos quais os indivíduos são interpelados pelos discursos. Considera-se essa ocupação *provisória* porque os sujeitos podem ocupar diferentes posições em contextos diferentes, dependendo das práticas discursivas que sustentam determinada posição como legítima em um dado momento histórico.

Conforme Oliveira (2021, p. 104), “ocupar determinada posição de sujeito não é algo que se dá de uma vez por todas, pelo contrário, confere-se um caráter contingente, instável e provisório à posição que um determinado sujeito pode ocupar”. Essa compreensão permite entender que o sujeito docente não é concebido como uma identidade fixa, anterior ao discurso ou plenamente autônoma. Conforme Paraíso (2025, p. 80), o sujeito é entendido “como um efeito das práticas discursivas que o nomeiam”. Nessa perspectiva, entende-se que o sujeito é produzido em práticas discursivas, em relações de poder-saber e em processos históricos de subjetivação. Nessa lógica, compreende-se que, em diferentes momentos históricos, determinados discursos passam a produzir modos específicos de ser sujeito, disponibilizando formas legítimas de pensar, agir e conduzir a si mesmo. Assim sendo, os modos de ser docente são historicamente produzidos em meio às transformações culturais, econômicas e tecnológicas que atravessam a educação. Por isso, observa-se uma reconfiguração da docência em tempos de IAGen.

Veiga-Neto (2007, p. 118) destaca que “o poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete a sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário”. O autor aponta ainda que “para que isso seja possível, o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja

consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder” (Veiga-Neto, 2007, p. 118). Trata-se, portanto, de um movimento que produz modos específicos de os indivíduos conduzirem a si mesmos e aos outros no interior da cultura digital. Nesse sentido, a produção de uma verdade por meio dos discursos é de extrema relevância, pois um indivíduo só se constitui de determinada maneira se vê sentido naquilo que está sendo dito, aderindo, assim, às demandas de um discurso. A profusão de materiais diversificados e espalhados sobre a incorporação da IAGen no currículo atua para que essa incorporação passe a ser desejável, imprescindível e incontestável. A constituição dos sujeitos na cultura contemporânea depende de que essa noção seja espalhada e tomada como verdade. A docência digitalizada não é algo neutro, mas resultado das relações de poder do tempo presente. Caldeira, Oliveira e Leal (2025, p. 14) sintetizam essa compreensão ao afirmarem que “o sujeito é uma produção”, isto é, não existe como essência pronta, mas é forjado nos diferentes processos discursivos e nas relações de poder-saber.

Nesse contexto, com a expansão das tecnologias digitais, observou-se a emergência de novas demandas direcionadas à docência, convocando os/as professores/as a ocuparem posições específicas em relação às tecnologias. Essas demandas operam instituindo normas a partir das quais determinadas formas de docência passam a ser reconhecidas como legítimas e desejáveis na atualidade. “As posições de sujeito se constituem como um espaço disponibilizado discursivamente. É no discurso que encontramos modos de constituição do sujeito” (Oliveira, 2021, p. 41). Assim, compreende-se que os discursos disponibilizam lugares específicos para que o sujeito possa ocupar. Com isso, os ditos postos em circulação pela revista *Nova Escola* produzem posições discursivamente construídas e oferecidas aos sujeitos docentes. Esses discursos passam a regular modos legítimos de exercer a docência, como afirma Paraíso (2007, p. 55), “o discurso da mídia educativa brasileira sobre a educação escolar está inserido nesse jogo de poder-saber, já que reforça, produz e faz circular verdades sobre a educação escolar, a prática docente e o currículo”. Portanto, os discursos da mídia educativa assumem papel importante na conduta docente, produzindo critérios de legitimidade acerca da atuação do/a professor/a.

Essa compreensão é fundamental para a análise da *Nova Escola* como artefato cultural. Seus planos de aula e reportagens não apenas informam professores/as sobre usos possíveis da IAGen, mas também produzem expectativas acerca do que deve ser conhecido, incorporado, regulado e praticado para constituir-se docente de certo tipo. Como observa Paraíso (2007, p. 57), “o discurso da mídia educativa tem efeitos sobre a nossa conduta, sobre os modos como devemos falar e agir em relação às questões educacionais, sobre as formas como devemos fazer

a prática curricular e solucionar os problemas escolares”. Nessa direção, compreende-se que os discursos da revista *Nova Escola* produzem efeitos de verdade ao orientar práticas e definir comportamentos docentes desejáveis. Nesse movimento, os materiais analisados funcionam como práticas discursivas que ensinam modos específicos de pensar, agir e reconhecer-se como docente.

Isso significa que o/a mesmo/a docente pode ser produzido/a, em diferentes enunciados, como alguém que deve inovar, economizar tempo, produzir bons *prompts*, orientar estudantes, checar informações, regular usos, avaliar riscos e assegurar a intencionalidade pedagógica. Tais posições não correspondem a identidades empíricas dos/as professores/as, mas a lugares discursivos produzidos na materialidade analisada. Do ponto de vista analítico, interessa observar que as posições de sujeito emergem a partir de marcas recorrentes nos enunciados, tais como “precisa aprender”, “maduro digitalmente”, “forma inovadora”, “potencializar práticas”, “criar bons *prompts*”, “avaliar criticamente”, “checar a veracidade”, “intenção pedagógica”, “uso responsável” e “curadoria”. Essas expressões não são neutras: elas organizam expectativas, definem competências desejáveis e fazem circular um regime de verdade sobre a docência em tempos de IAGen.

Nessa direção, os discursos da *Nova Escola* não apenas apresentam a IAGen como ferramenta, recurso ou apoio pedagógico. Eles também participam da produção curricular ao indicar quais habilidades e competências devem compor os modos de ser docente, quais condutas são consideradas responsáveis e quais formas de mediação passam a ser valorizadas. Como afirma Silva (2005), selecionar conhecimentos é uma operação de poder, por isso, quando a IAGen é apresentada como conteúdo, apoio, competência ou prática necessária, ela passa a integrar disputas curriculares sobre o que deve ser ensinado, aprendido e performado na docência contemporânea.

Desse modo, a análise das posições de sujeito docente evidencia como os enunciados da revista *Nova Escola* produzem modos específicos de ser professor/a diante da IAGen, convocando os/as docentes a ocuparem determinadas posições que orientam práticas, condutas e formas de atuação. Ao mesmo tempo, essa discussão também contribui para compreender como a revista *Nova Escola* participa da produção curricular ao atribuir sentidos à IAGen e disponibilizar modos específicos de ser professor/a em tempos de cultura digital.

A seguir, são discutidas três posições de sujeito que aparecem com maior regularidade nas reportagens e planos de aula analisados: a posição de sujeito docente maduro/a digitalmente, a posição de sujeito docente prompeteiro/a e a posição de sujeito docente mediador/a e curador/a. Essas posições não se excluem; ao contrário, articulam-se e tensionam-se nos ditos

da revista *Nova Escola* sobre IAGen. Em decorrência disso, o/a professor/a é convocado/a, simultaneamente, a tornar-se tecnologicamente atualizado/a e capaz de integrar a IAGen às práticas pedagógicas; formular comandos estratégicos ao interagir com a IAGen; e ainda, mediar, verificar e controlar os usos dessa ferramenta pelos/as estudantes.

7.1 Posição de sujeito docente maduro/a digitalmente

O primeiro dito destacado aparece na figura a seguir. Nela, emerge uma qualificação bastante específica direcionada aos/as docentes no contexto da incorporação das tecnologias digitais e, particularmente, da implementação da BNCC Computação: a ideia de um/a professor/a “maduro digitalmente”. Tal enunciação não surge de maneira neutra, mas articulada a uma lógica classificatória que organiza os/as docentes em diferentes níveis de competência e atuação pedagógica com as tecnologias. Para alcançar essa condição de “maturidade digital”, o/a professor/a precisa adequar-se a determinados parâmetros previamente estabelecidos e socialmente valorizados, relacionados ao uso integrado, inovador e colaborativo das tecnologias no processo educativo. Assim, o discurso da maturidade digital passa a operar como um marcador normativo que distingue modos considerados mais ou menos legítimos de exercer a docência na cultura digital, conforme se observa no excerto a seguir (Figura 21).

Figura 21 – BNCC Computação: o que o/a professor/a precisa aprender para colocá-la em prática?

No levantamento de 2022, só 4,9% dos docentes estavam no quarto nível, chamado de Integração, quando o professor trabalha com as tecnologias de forma integrada e contextualizada no processo de ensino e aprendizagem. E apenas 0,4% dos deles atingiam o mais alto de cinco níveis, a Transformação, na qual o professor usa as tecnologias de forma inovadora, compartilha com os colegas e realiza projetos colaborativos para além da escola, mostrando-se maduro digitalmente, identificando as tecnologias como ferramentas de transformação social.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21910/bncc-computacao-competencias-digitais-formacao-docente>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Quando a expressão “maduro” é utilizada para se referir a alguém, geralmente mobiliza-se uma ideia de desenvolvimento considerado adequado, esperado ou socialmente valorizado em determinada cultura e contexto histórico. A noção de maturidade costuma estar associada à capacidade de autorregulação, responsabilidade, ponderação, autonomia, consciência ética e

adaptação social. Em muitos campos, a maturidade é entendida menos como um estado fixo e mais como um processo de constituição subjetiva e social. No entanto, a maturidade pode ser também um estágio de desenvolvimento a ser alcançado.

Nesse sentido, dizer que alguém é “maduro” implica reconhecer nessa pessoa determinados comportamentos e modos de agir que são legitimados socialmente como desejáveis. Por oposição, o termo “imaturo” tende a indicar aquilo que é percebido como insuficiente, incompleto, irresponsável ou desalinhado às expectativas normativas de um grupo social. Entretanto, essa oposição não é neutra. Ela carrega marcadores culturais, morais e históricos. O que uma sociedade, uma instituição ou mesmo um discurso considera “maturidade” pode variar conforme valores sociais, geração, classe, gênero, religião ou modelos de subjetividade predominantes. Em muitos casos, o “maduro” aparece como aquilo que se aproxima de uma racionalidade adulta, disciplinada e autocontrolada, enquanto o “imaturo” é associado ao excesso, ao imprevisto.

Essa classificação pode ser compreendida como um mecanismo de produção de verdades sobre os sujeitos. A partir disso, é possível pensar como determinadas categorias passam a funcionar como dispositivos de normalização, isto é, formas de comparar, classificar e hierarquizar os indivíduos a partir de critérios socialmente legitimados. Assim, chamar alguém de “maduro” não descreve apenas uma característica objetiva; também posiciona o sujeito dentro de uma escala valorativa sobre como ele deve ser, agir e se comportar.

No contexto da pesquisa aqui empreendida, isso pode funcionar claramente como um juízo de valor. Quando a revista *Nova Escola* afirma que um/a professor/a é “maduro” ou “imaturo”, frequentemente não está apenas observando comportamentos, mas avaliando-os a partir de expectativas normativas sobre seu desempenho no uso da IAGen. O modo de compreender o/a docente, nesse caso, ultrapassa o campo técnico e entra no campo moral e subjetivo, porque estabelece implicitamente o que é considerado correto, adequado ou desejável na experiência escolar.

Isso é particularmente importante porque tais classificações podem produzir efeitos pedagógicos e subjetivos significativos. Um professor considerado “maduro” tende a receber mais confiança, autonomia e reconhecimento. Já aquele nomeado como “imaturo” pode ser colocado em posições de menor credibilidade ou vigilância constante. Assim, os ditos da revista *Nova Escola* não apenas descrevem os/as docentes, mas participam ativamente de sua produção como sujeitos de certos tipos.

Nesta análise, em vez de compreender “maturidade” como essência individual, passa-se a entendê-la como uma construção discursiva e relacional, atravessada por valores culturais

e relações de poder. Dessa forma, o debate sobre maturidade no uso da IAGen também se torna um debate sobre normalização, reconhecimento, diferença e modos legítimos de existir na escola em tempos digitalizados.

Nesse enunciado, as expressões “forma inovadora” e “maduro digitalmente” operam como marcas discursivas que qualificam a docência desejável no artefato investigado. O/a bom/boa professor/a passa a ser aquele/a que não apenas utiliza tecnologias, mas que as incorpora de modo criativo, colaborativo e transformador. Nesse funcionamento discursivo, a inovação deixa de ser apenas uma possibilidade pedagógica e passa a operar como exigência para a docência. Conforme Camargo e Rosa (2018, p. 282), “o trabalho docente ganha novos significados sociais quando recaem sobre os/as professores/as as demandas sociais para que a escola responda de maneira rápida e eficiente às sempre renovadas exigências do mundo do trabalho”. Nesse movimento, o trabalho docente passa a ser atravessado por novas exigências; o/a professor/a ‘maduro/a digitalmente’ emerge como sujeito que não apenas utiliza tecnologias, mas atende às transformações da cultura digital, atualiza-se continuamente e ‘compartilha’ práticas.

Nesse dito, também se observou o estabelecimento de uma hierarquia composta por cinco níveis que classifica os/as docentes conforme sua capacidade de trabalhar com as tecnologias digitais. De acordo com o enunciado, ‘apenas 0,4% dos docentes atingiam o nível mais alto, denominado ‘transformação’, atribuído ao/a professor/a que usa as tecnologias de forma inovadora e colaborativa’. Isso pode acabar gerando um espaço propenso à competitividade na escola. Segundo Camargo e Rosa (2018, p. 284),

a competitividade, a responsabilização das pessoas pelo próprio sucesso ou fracasso em suas atuações laborais e da qualidade de seus vencimentos pelos trabalhos que conseguem realizar são situações enfrentadas por diversos trabalhadores, inclusive os/as professores/as[as].

Nessa perspectiva, entende-se que a lógica dos níveis incita os sujeitos a trabalharem continuamente sobre si mesmos para alcançar posições consideradas superiores, reforçando a dinâmica de responsabilização docente.

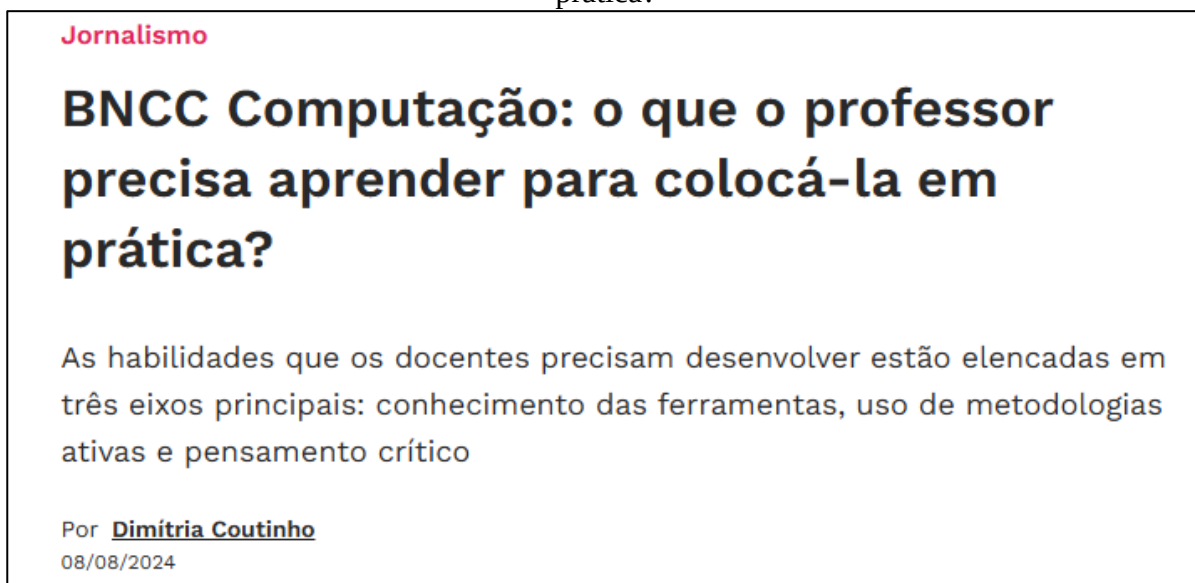
Ademais, no dito ‘identificando as tecnologias como ferramenta de transformação social’, observou-se que a IAGen, como a mais recente tecnologia digital, tende a ser produzida como inevitável e desejável, uma vez que a transformação social depende da incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas. De acordo com Freitas (2018, p. 39), “a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão”, produzindo movimentos que tornam “o/a professor/a (e a escola) o único ‘responsável’ pela aprendizagem”. Consequentemente, a IAGen é produzida como recurso capaz de promover

mudanças sociais. Observou-se que a transformação social está vinculada à atualização tecnológica e ao desenvolvimento de competências digitais. Em síntese, a transformação social discutida no enunciado é parte de uma racionalidade que atribui à escola a responsabilidade pela formação de sujeitos capazes de responder às demandas neoliberais.

A partir dessa compreensão, observou-se um deslocamento que responsabiliza o sujeito docente pela própria atualização tecnológica, enquanto questões relacionadas às condições de trabalho docente, como a desigualdade social, o acesso limitado à internet, as infraestruturas precárias das escolas e a precarização do trabalho docente, permanecem silenciadas. Como afirmam Oliveira e Carvalho (2025, p. 152), “na educação o uso de IAGen que promete essas soluções vem acompanhado da promessa ilusória de resolver desafios, como a falta de interesse dos/as alunos/as e a sobrecarga do trabalho docente”. Nessa lógica, produz-se um efeito de que a incorporação da tecnologia pode resolver os problemas educacionais, ignorando-se a complexidade dos problemas. Camargo e Rosa (2018, p. 293) colaboram com essa discussão ao afirmarem que “as precárias condições materiais de formação e de trabalho dos/as professores/as, a crescente desvalorização do trabalho pedagógico no interior da escola [...] culpabiliza o/a professor/a pelo fracasso escolar”, ao mesmo tempo que contribuem para o agravamento dos problemas escolares e para o adoecimento docente. Assim, os discursos que produzem o sujeito ‘maduro/a digitalmente’ silenciam as desigualdades que atravessam a ocupação dessa posição.

Para reforçar a produção da posição de sujeito maduro digitalmente, o documento *Computação na Educação Básica* (Brasil, 2022) é mobilizado nas reportagens da revista *Nova Escola*; assim, esse artefato cultural ancora-se em uma instância de autoridade, já que este é um documento legitimado no âmbito do currículo oficial. Sob essa ótica, observou-se que a referência a esse documento funciona como estratégia para autenticar os discursos que circulam acerca do uso das tecnologias digitais na educação, entre as quais pode estar a IAGen. No enunciado a seguir, “o que o/a professor/a precisa aprender”, percebeu-se um efeito prescritivo ao serem elencadas as habilidades que os/as docentes ‘precisam desenvolver’ em três eixos principais: conhecer ferramentas, utilizar metodologias ativas e desenvolver pensamento crítico. Com efeito, os ditos destacados atuam na produção de marcas específicas da posição de sujeito ‘maduro/a digitalmente’, convocando o/a docente a desenvolver competências para fazer uso das tecnologias digitais de forma adequada e efetiva, conforme a Figura 22.

Figura 22 – BNCC Computação: o que o/a professor/a precisa aprender para colocá-la em prática?



Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21910/bncc-computacao-competencias-digitais-formacao-docente>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Aqui, percebe-se que a prática docente tende a ser organizada a partir do desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Conforme discute Ramos (2003, p. 98), “sob a lógica hegemônica da pedagogia das competências, esses conhecimentos tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis”. Nesse sentido, observou-se um deslocamento na forma de pensar a docência, uma vez que ela passa a ser organizada em torno do desenvolvimento de competências específicas. Desse modo, ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades, o domínio das ferramentas e o uso de metodologias ativas, o foco desloca-se para uma racionalidade que valoriza a produtividade, o desempenho e a capacidade de responder rapidamente às demandas das transformações digitais. Nessa conjuntura, observou-se também a produção de expectativas específicas acerca dos modos de ser docente, na medida em que os/as professores/as são convocados/as a atualizar-se continuamente e o conhecimento sobre IAGen passa a constituir uma exigência para o exercício da docência. É esse movimento que se intensifica no dito a seguir, ao convocar os/as professores/as a estudarem os fundamentos da Ciência da Computação, conforme a Figura 23.

Figura 23 – BNCC Computação: o que o/a professor/a precisa aprender para colocá-la em prática?

“Mais do que nunca, os professores precisam estudar os fundamentos da Ciência da Computação, desplugando-se de uma educação tecnicista, conseguindo entender a importância do tema na formação dos estudantes para um mundo que é altamente digital e tecnológico. **Se ele não compreende, como vai formar o aluno para compreender?**”, reflete Daniele.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21910/bncc-computacao-competencias-digitais-formacao-docente>. Acesso em: 26 jun. 2026.

No dito, a expressão *mais do que nunca* produz um efeito de urgência e inevitabilidade que convoca o/a docente a atualizar-se continuamente ao afirmar que “Mais do que nunca, os/as professores/as precisam estudar os fundamentos da Ciência da Computação”. Além disso, observa-se que o verbo *precisar* opera normativamente sobre a conduta docente, produzindo um regime de verdade no qual o conhecimento computacional torna-se condição necessária para ensinar em um *mundo altamente digital e tecnológico*. O/a professor/a *maduro/a digitalmente* emerge como sujeito atualizado, reflexivo e preparado criticamente, diferenciando-se do/a *imaturado/a digitalmente*, que não compartilha práticas, é desatualizado/a, resistente ou despreparado/a para lidar com as exigências das transformações tecnológicas.

Destaca-se, ainda, o dito “Se ele não compreende, como vai formar o[a] aluno[a] para compreender?”, no qual se intensifica ainda mais essa posição docente ao deslocar para o sujeito professor/a a responsabilidade individual pela própria atualização tecnológica, para que seja capaz de formar educandos que atendam às exigências de aprendizagem atuais. Ao problematizar os modos de subjetivação produzidos na atualidade, Sibilia (2012, p. 43) afirma que “certos modos de ser e estar no mundo que se tornaram hegemônicos na era moderna por serem dotados de determinadas habilidades e aptidões”. Nessa direção, determinadas competências e habilidades passam a ser valorizadas em detrimento de outras que se tornam obsoletas ou inadequadas. No dito destacado, o/a ‘maduro/a digitalmente’ aparece como esse modo de ser que assume lugar hegemônico na contemporaneidade.

Essa posição também aparece quando a *Nova Escola* explica que o nível de “transformação” ocorre quando o/a professor/a “usa as tecnologias de forma inovadora”. Para isso, o/a docente precisa compartilhar práticas com colegas e se mostrar “maduro digitalmente” (Coutinho, 2024, s. p.). A posição de sujeito maduro digitalmente também passa a ser associada à capacidade de reconhecer ‘como as tecnologias podem potencializar as práticas pedagógicas’. Nessa direção, atribui-se ao sujeito docente a responsabilidade de utilizar a IAGen de forma

produtiva e estar aberto/a à incorporação de novos elementos tecnológicos, conforme a Figura 24.

Figura 24 – Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação

Já sobre a relação entre professores e o chat, Carla Arena, consultora na área de Transformação Digital e Tecnologias Educacionais e cofundadora do Amplifica, explica que o ChatGPT tem o potencial de fazer os professores repensarem suas práticas. “Precisamos entender como as tecnologias podem potencializar as práticas pedagógicas que já desenvolvemos com sucesso. Não é descartar o que já fazemos, mas trazer mais elementos tecnológicos para promover aprendizagens mais profundas e críticas”, defende.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21620/conheca-o-chatgpt-e-suas-possibilidades-de-uso-na-educacao>. Acesso em: 26 jun. 2026.

O verbo “potencializar” produz um efeito de continuidade: a tecnologia não aparece como ruptura absoluta, mas como elemento que promete ampliar práticas existentes. Contudo, essa ampliação vem acompanhada de uma convocação à atualização, uma vez que o/a docente deve compreender, experimentar e integrar a IAGen de modo pedagogicamente produtivo. Nesse movimento, “a qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem” (Lopes, 2018, p. 27). Assim, a qualidade educacional está associada à capacidade do/a docente de incorporar essa ferramenta às práticas pedagógicas. Essa formulação pode ser lida à luz de Foucault (2008), para quem os discursos produzem objetos e sujeitos ao estabelecerem modos legítimos de dizer e agir. Nos materiais analisados, a tecnologia é constituída como objeto pedagógico relevante e, simultaneamente, o/a professor/a é posicionado/a como sujeito que precisa apropriar-se dela. A inovação, nesse sentido, não é apenas uma característica da ferramenta, mas uma norma que passa a incidir sobre o próprio modo de ser docente.

Selwyn (2017, p. 94), ao problematizar a ideia das tecnologias como solução para o sistema educacional, faz o seguinte comentário:

promove-se a tecnologia educacional em termos de promessas de maior efetividade e eficiência organizacionais. Essa lógica abarca a ideia de que a tecnologia contribui: para uma logística eficiente da oferta educacional; para a lucratividade e comodificação da educação.

Fairclough (2001, p. 255, *apud* Barreto, 2017, p. 135) caracteriza a comodificação como:

[...] o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante, a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

Nessa linha de raciocínio, a educação aproxima-se de racionalidades de mercado ao ser medida a partir de critérios de eficiência, produtividade e desempenho.

Por essa via, a IAGen é mobilizada como recurso que pode tornar a educação mais eficiente e produtiva, e a docência passa a ser significada como prática que deve acompanhar as mudanças tecnológicas. Freitas (2018, p. 108) colabora com essa discussão ao discorrer:

o revigoramento do tecnicismo, apoiado em outra base tecnológica, é considerado pela reforma empresarial fundamental para redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo.

A docência, portanto, é significada como prática que deve acompanhar as mudanças tecnológicas, sob pena de ser percebida como desatualizada. Por conseguinte, o/a professor/a *maduro/a digitalmente* é produzido/a como aquele/a que deve adaptar-se e manter-se capacitado para atender às demandas educativas da era digital.

Sendo assim, a posição docente *maduro/a digitalmente* é produzida por meio de ditos que associam a docência à atualização contínua e ao desenvolvimento de competências digitais, ao domínio de ferramentas, ao compartilhamento de práticas e à integração inovadora das tecnologias. Esses enunciados se ancoram em discursos do documento Computação na Educação Básica (Brasil, 2022) e constituem um regime de verdade no qual o/a professor/a desejável é aquele que acompanha as transformações tecnológicas e utiliza a IAGen para potencializar práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, os ditos operam responsabilizando os/as docentes pela adaptação às exigências de ensino atuais, silenciando as condições sociais e estruturais que atravessam o trabalho docente. Nessa linha argumentativa, a maturidade digital define modos legítimos e ilegítimos de exercer a docência na atualidade. Se, nessa posição, o/a professor/a é convocado/a a incorporar tecnologias e desenvolver competências digitais, na posição de sujeito docente prompeteiro/a o foco desloca-se para a capacidade de interagir estrategicamente com a IAGen a partir da produção de comandos eficazes.

7.2 Posição de sujeito docente prompeteiro/a

Se na posição de sujeito “maduro/a digitalmente”, o/a docente é convocado/a a integrar tecnologias digitais em sua prática, atualizar-se continuamente e incorporar competências e habilidades, na posição de sujeito docente prompeteiro/a, torna-se necessário governar

pedagogicamente a tecnologia por meio da linguagem dos comandos. Assim, observou-se um deslocamento na forma de significar a docência: não basta apenas a inserção da IAGen em sala de aula, passa-se a demandar um/a professor/a que seja capaz de interagir estrategicamente com a IAGen por meio da formulação de *prompts* eficientes, detalhados e alinhados à intencionalidade pedagógica. Compreende-se o *prompt* como comando, instrução ou pergunta fornecida pelo usuário para produção de respostas. De acordo com Leal (2025, p. 139), “para utilizar didaticamente a IAGen no ensino é necessário que o[a] docente saiba produzir *prompts*, a fim de criar dúvidas geradoras tanto para elaborar perguntas quanto para introduzir contextos de ensino na ferramenta”. Nesse sentido, a elaboração de *prompts* passa a ser produzida como uma competência necessária ao trabalho docente, determinando formas específicas de interação com a IAGen.

A autora aponta ainda: “Nota-se a demanda de um saber específico da docência: a elaboração de *prompts*” (Leal, 2025, p. 139). Nesse contexto, emerge a posição docente prompeteiro/a, produzida a partir da capacidade docente em elaborar *prompts* detalhados, estratégicos e com intencionalidade pedagógica. Essa posição pode ser observada na reportagem da revista Nova Escola intitulada “Economia de tempo e mais criatividade: como a IA pode ajudar professores no planejamento das aulas?”, ao afirmar que os/as docentes devem “dar instruções bastante direcionadas e específicas, criando bons *prompts*”. Nesse enunciado, o *prompt* passa a operar como elemento central da mediação pedagógica com IAGen. De acordo com Leal (2025, p. 140), “torna-se urgente que o/a docente saiba produzir *prompts* para orientar sua prática de ensino a partir dos dados resultantes desses comandos nas IAGen”. A autora acrescenta ainda que “na emergência do ensino orientado por dados, é necessário que o/a docente saiba elaborar *prompts*, a fim de ser guiado/a por seus resultados/dados na prática educativa” (Leal, 2025, p. 140). Nesse movimento, observou-se a produção de um efeito de necessidade imediata, reforçando a ideia de que ‘os/as professores/as usem IAGen para potencializar aquilo que já têm de melhor’. Logo, a posição de sujeito prompeteiro/a é constituída pela capacidade de gerar comandos com intencionalidade pedagógica para obter respostas adequadas, conforme a Figura 25.

Figura 25 – Economia de tempo e mais criatividade: como a IAGen pode ajudar professores no planejamento das aulas?

O trabalho do professor começa com o planejamento e se desdobra em diversas ações que enriquecem o processo educativo dentro e fora da sala de aula. Preparação das aulas, produção de relatórios, formulação e correção de instrumentos avaliativos são algumas das atividades presentes na rotina docente. Com a chegada da Inteligência Artificial (IA), é possível ganhar tempo e qualidade em várias dessas tarefas.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22128/como-a-inteligencia-artificial-pode-ajudar-professores-no-planejamento-das-aulas>. Acesso em: 26 jun. 2026.

No enunciado ‘Com a chegada da IAGen, é possível ganhar tempo e qualidade em várias tarefas’, observou-se a produção de uma docência que faz uso da IAGen para realizar atividades pedagógicas com mais desempenho, agilidade e eficiência. A IAGen aparece como solução tecnológica capaz de reduzir o tempo do trabalho docente na realização de determinadas atividades. De acordo com Oliveira e Carvalho (2025, p. 152), “essas práticas reforçam a visão de um/a professor/a apressado/a e célere que sempre está em busca de realizar suas tarefas da forma mais rápida possível, deixando de lado a qualidade do seu trabalho”. Inserido nessa dinâmica, observou-se a construção de um sujeito docente alinhado ao aumento da produtividade e à otimização do tempo. Nesse dito, a produção de planejamentos, planos e avaliações pode ser executada de forma efetiva e ágil a partir do uso da IAGen nas atividades pedagógicas.

Conforme discute Selwyn (2017, p. 94),

promove-se a tecnologia educacional em termos de promessas de maior efetividade e eficiência organizacionais. Essa lógica abarca a ideia de que a tecnologia contribui: para uma logística eficiente da oferta educacional; para a lucratividade e comodificação da educação.

Assim, a IAGen aparece como ferramenta que promete reduzir o tempo gasto com planejamento e produção de atividades, ao mesmo tempo que desloca para o/a docente a responsabilidade pela incorporação da ferramenta para ‘ganhar tempo e qualidade’ em várias tarefas. Portanto, espera-se que o/a professor/a seja capaz de operar essa ferramenta de forma ágil, estratégica e otimizada, conforme a Figura 26.

Figura 26 – Economia de tempo e mais criatividade: como a IAGen pode ajudar professores no planejamento das aulas?

O especialista defende que os professores usem a IA para potencializar aquilo que já têm de melhor. Para isso, a principal dica é dar instruções bastante direcionadas e específicas, criando bons *prompts*, que nada mais são do que comandos, ou as perguntas que queremos fazer à IA, usando a intencionalidade pedagógica para detalhar o pedido à ferramenta. “O professor precisa se perguntar: o que tem de humano e personalizado nesse comando para a IA generativa? Portanto, é preciso entender o contexto da classe, as diferenças e os interesses dos estudantes. Tudo isso precisa estar embutido no *prompt*”, aconselha George.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22128/como-a-inteligencia-artificial-pode-ajudar-professores-no-planejamento-das-aulas>. Acesso em: 26 jun. 2026.

No enunciado, observou-se a mobilização dos verbos ‘dar’, ‘criar’, ‘detalhar’ e ‘usar’ que funcionam como prescritores da conduta docente. O/a docente prompeteio/a emerge como sujeito preparado para ‘dar’ instruções adequadas e comandos aos/as estudantes, uma vez que a qualidade da resposta produzida pela IAGen passa a depender da competência docente na elaboração do comando. Conforme Sibilia (2012, p. 51), “esses artefatos de uso cotidiano não só provocam velozes adaptações corporais e subjetivas aos novos ritmos e experiências, permitindo responder com a maior agilidade possível à necessidade de reciclagem constante e de alto desempenho”. Nesse contexto, demandam-se sujeitos que respondam rapidamente às exigências tecnológicas, adaptando-se aos ritmos das transformações digitais, sabendo perguntar à IAGen, produzir comandos eficientes e extrair respostas adequadas da ferramenta.

No mesmo campo enunciativo, a orientação para que professores/as produzam “bons *prompts*” amplia a posição de sujeito prompeteio/a. O/a docente passa a ser descrito/a como alguém que deve dominar comandos, detalhar solicitações, antecipar respostas e ajustar a ferramenta à intencionalidade pedagógica. A expressão “é preciso entender o contexto da classe, as diferenças e os interesses dos estudantes” para inseri-los no *prompt* (Nova Escola, 2025b, s. p.) desloca a competência docente para uma zona híbrida: conhecer os/as estudantes continua sendo indispensável, mas esse conhecimento deve ser traduzido em instruções operacionais para a IAGen.

No plano de aula “Explorando a utilização responsável das ferramentas de Inteligência Artificial”, observou-se que o/a professor/a é orientado/a a ‘acompanhar e mediar reflexões’ para que os/as estudantes compreendam ‘as características essenciais de um bom *prompt*’,

utilizando como estrutura normativa o COFE (Contexto; Objetivo; Fonte e Expectativa) para a elaboração de comandos na interação com o Copilot¹⁸ (Almeida, s. d., s. p.). A presença dessa ferramenta específica mostra que, mais do que discutir IAGen, faz-se necessário experimentá-la, e cabe ao/a docente ensinar modos adequados de interação com esses sistemas. Nesse quadro, emerge o/a docente prompeteiro/a como sujeito responsável por conduzir o educando na formulação de ‘um bom *prompt*’ para a obtenção de respostas mais adequadas e eficientes. Por conseguinte, o/a professor/a se torna responsável por orientar os/as estudantes na elaboração dos comandos, e saber produzir “bons *prompts*” torna-se competência necessária tanto para docentes quanto para educandos, conforme a Figura 27.

Figura 27 – Plano de aula: Explorando a utilização responsável das ferramentas de IAGen

Dê um tempo para que todos possam pensar nas respostas. Em seguida, solicite que utilizem o Copilot para fazer a mesma pergunta, observando atentamente as respostas fornecidas e comparando semelhanças e diferenças. Peça que compartilhem suas observações, destacando as respostas geradas pelo Copilot que foram além das respostas elaboradas por eles.

Acompanhe e medie as reflexões no momento do compartilhamento de forma que a turma consiga concluir as características essenciais de um bom *prompt*. Uma possibilidade seria utilizar o acrônimo COFE:

C (Contexto) - ex: estou na aula de LP e ...

O (Objetivo) - ex: estou na aula de LP e gostaria de melhorar meu argumento.

F: (Fonte) - ex: estou na aula de LP e gostaria de melhorar meu argumento baseado em fontes da Organização das Nações Unidas sobre mudanças climáticas.

E: (Expectativa) - ex: estou na aula de LP e gostaria de melhorar meu argumento baseado em fontes das nações Unidas sobre mudanças climáticas. Poderia me ajudar listando 10 dados sobre aquecimento global?

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/explorando-a-utilizacao-responsavel-das-ferramentas-de-inteligencia-artificial/6683>. Acesso em: 26 jun. 2026.

Observa-se, portanto, que o discurso da inovação não elimina a dimensão pedagógica da docência; antes, a reconfigura. O/a professor/a prompeteiro/a é produzido/a como sujeito capaz de converter intencionalidade pedagógica em comando, planejamento em *prompt* e conhecimento da turma em parâmetro de personalização. Essa posição dialoga com o que Rose (2001b) chama de processos de subjetivação, nos quais os sujeitos são convidados a governar a si mesmos, aperfeiçoando suas competências e ajustando suas condutas às racionalidades

¹⁸ Copilot é um assistente virtual baseado em IAGen desenvolvido pela Microsoft.

contemporâneas. Do ponto de vista curricular, essa posição produz um efeito relevante: a IAGen passa a ser naturalizada como componente da docência considerada competente. As práticas pedagógicas são reordenadas por vocabulários de inovação, eficiência, personalização e maturidade digital. Dessa maneira, a *Nova Escola* participa da produção curricular não apenas ao sugerir conteúdos ou planos de aula, mas ao constituir um perfil docente desejável, tecnologicamente atualizado e permanentemente disponível à inovação.

Dessa forma, diferentemente da posição de sujeito docente maduro/a digitalmente, o/a docente prompeteiro/a é convocado/a a desenvolver uma competência específica relacionada à elaboração de *prompts*, necessária para o exercício da docência. Nessa posição, é produzido um deslocamento no trabalho docente, que passa a depender da capacidade do/a professor/a de gerar bons *prompts*, obter respostas consideradas adequadas e orientar os/as estudantes na elaboração de comandos. Assim, observou-se a produção de uma posição docente que deve saber perguntar, orientar e filtrar conteúdos e comandos. É nesse contexto que emerge a posição de docente mediador/a e curador/a, responsável por avaliar, filtrar e conduzir o/a estudante na interação com a IAGen.

7.3 Posição de sujeito docente mediador/a e curador/a

A terceira posição de sujeito é a de docente mediador/a e curador/a. Embora marcas de mediação também atravessem as posições de sujeito anteriormente discutidas, nesta posição o/a professor/a é convocado/a a controlar os usos pedagógicos da IAGen, avaliar suas respostas, orientar estudantes e assegurar que a tecnologia seja mobilizada de modo crítico, responsável e pedagogicamente pertinente. Nessa lógica, ao mesmo tempo que os enunciados reforçam as potencialidades da IAGen para o ensino, reafirmam continuamente a necessidade da presença docente para garantir a qualidade, a validação das informações e a confiabilidade das respostas produzidas pela ferramenta.

Essa posição aparece de forma contundente na reportagem “Economia de tempo e mais criatividade: como a IA pode ajudar professores no planejamento das aulas?”, especialmente no enunciado segundo o qual “o responsável é ele” e, por isso, o/a professor/a precisa “avaliar criticamente as devolutivas da IA generativa” (*Nova Escola*, 2025b, s. p.). A expressão “responsável é ele” funciona como marca de responsabilização docente: mesmo quando a ferramenta gera respostas, cabe ao/à professor/a responder por sua veracidade, coerência, pertinência e adequação pedagógica.

No dito, o termo ‘alucinação’ é usado para descrever ‘quando uma plataforma oferece resultados incorretos ou que não fazem sentido, mas escritos de forma convincente’. Leal (2025, p. 145) afirma que “O conceito de alucinação de modelos de linguagem corresponde a respostas com conteúdo confuso, falso ou ilógico que se afasta do comando redigido na ferramenta de IA”. A partir do relato da professora, que identifica uma alucinação da IAGen, observou-se que esse erro passa a justificar a necessidade de vigilância constante sobre os resultados produzidos pela IAGen. Assim, o/a professor/a é convocado/a a assumir a posição de mediador/a e curador/a, responsável por avaliar as respostas geradas. A autora problematiza ainda que essa posição de sujeito docente demanda a elaboração de ‘bons *prompts*’ por parte do/a professor/a e acrescenta que “a falta de conhecimento de *prompting* por parte dos/as docentes possa responsabilizá-los/las pelas respostas inadequadas ou alucinações das ferramentas de IA e não devido aos problemas de mau-funcionamento da ferramenta” (Leal, 2025, p. 145). Assim, a alucinação não aparece apenas como uma falha técnica da ferramenta, mas associada à falta de domínio técnico dos comandos. Nesse movimento, é reforçada a necessidade da mediação e curadoria docente; os riscos de alucinação da ferramenta justificam a emergência de um sujeito docente responsável pela qualidade e confiabilidade dos conteúdos gerados pela IAGen, conforme a Figura 28.

Figura 28 – Economia de tempo e mais criatividade: como a IAGen pode ajudar professores no planejamento das aulas?

Além de perguntar bem, também é muito importante estar atento aos resultados que a IA entrega. “O professor não pode esquecer que **o responsável é ele** e que precisa avaliar criticamente as devolutivas da IA generativa”, afirma George. Karina viveu na prática um episódio de alucinação da IA, termo usado para descrever quando uma plataforma oferece resultados incorretos ou que não fazem sentido, mas escritos de forma convincente. “Pedi para a ferramenta me mostrar notícias sobre poluição ambiental. Veio uma notícia e, quando eu fui conferir, percebi que ela não existia, tinha sido criada pela IA”, conta. “Foi bom ter acontecido para eu ficar mais atenta.” Esse processo exige pensamento crítico e é o que chamamos de curadoria, um elemento chave para o uso da IA. O ser humano por trás do comando tem a tarefa de verificar as fontes e a coerência das informações. Nos seus *prompts*, é possível já incluir um pedido para que se faça referência às fontes utilizadas. No Copilot, a resposta gerada já possui por padrão referências que indicam de onde as informações foram

Volta às Aulas 2026 Crie seu plano de aula no WhatsApp com apoio rápido e pr

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22128/como-a-inteligencia-artificial-pode-ajudar-professores-no-planejamento-das-aulas>. Acesso em: 26 jun. 2026.

A noção de curadoria intensifica essa posição de sujeito. No dito ‘Esse processo exige pensamento crítico e é o que chamamos de curadoria, um elemento chave para o uso da IAGen’, o enunciado produz uma docência atravessada pela curadoria, na qual a legitimidade dos conteúdos gerados por IAGen passa a depender da intervenção docente. Quando o material acrescenta que o ser humano “por trás do comando” deve verificar fontes e coerência das informações, o/a docente é posicionado/a como instância de validação. A IAGen é apresentada como recurso útil, mas insuficiente; sua legitimidade pedagógica depende da intervenção humana. Desse modo, a docência é reafirmada, porém sob a forma de uma função reguladora: checar, filtrar, selecionar, corrigir e orientar. Nesse movimento, o/a professor/a é reposicionado como sujeito responsável por avaliar criticamente os usos da ferramenta.

Ao mesmo tempo, a curadoria docente é apresentada como condição de possibilidade para o uso responsável da IAGen. Isso é relevante porque desloca a análise da tecnologia em si para as práticas discursivas que organizam seu uso. Fischer (2002), ao discutir o dispositivo pedagógico da mídia, ajuda a compreender que os meios não apenas comunicam conteúdos, mas ensinam formas de ver, pensar e agir. Conforme a autora, na mídia, há “uma incitação ao discurso sobre “si mesmo”, à revelação permanente de si; tais práticas vêm acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e estar na cultura em que vivem” (Fischer, 2002, p. 155). Nessa perspectiva, a revista *Nova Escola* não apenas informa sobre IAGen, mas orienta modos legítimos de uso, define competências consideradas necessárias e participa da fabricação de uma docência crítica e responsável, conforme a Figura 29.

Figura 29 – Das atividades à avaliação: como a IAGen apoia a personalização do ensino

Leonardo considera primordial abordar o letramento digital com os alunos, para que eles saibam como usar a IA com ética e responsabilidade. “O professor vai ser cada vez mais necessário para orientar os alunos a utilizar o recurso de forma crítica. A IA, obviamente, às vezes apresenta erros e inconsistências, e a gente tem que ensinar os alunos a lidar com isso”, comenta.

Edileuza pontua que o *feedback* é muito importante para o estudante e envolve uma relação de comunicação, por isso precisa ser debatido entre alunos e professores. “Não basta dar o resultado, a nota, a pontuação; o retorno da IA não dispensa o lado humano, que é o diálogo do professor com o estudante.”

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22094/uso-da-ia-para-personalizacao-ensino>. Acesso em: 26 jun. 2026.

No dito “O[a] professor[a] vai ser cada vez mais necessário[a] para orientar os[as] alunos[as] a utilizar o recurso de forma crítica”, observa-se a produção de uma posição de sujeito docente mediador/a e curador/a, responsável por supervisionar os usos da IAGen. O verbo orientar opera como marcador importante dessa posição de sujeito, produzindo um/a professor/a responsável pela curadoria das informações geradas pelos sistemas algorítmicos. Esse movimento permite perceber uma ambivalência importante. Por um lado, os discursos afastam a percepção de substituição do/a professor/a pela IAGen, reafirmando sua centralidade no processo educativo. Essa lógica aproxima-se das análises de Dardot e Laval (2016, p. 337) sobre a racionalidade neoliberal, na qual os sujeitos são chamados a assumir individualmente a gestão de desempenhos, riscos e resultados, de modo que “cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo”. Nesse movimento, “a lógica neoliberalista é reforçada pelo mercado, priorizando a eficiência, a produtividade e a redução dos custos, o que pode levar, posteriormente, à substituição das pessoas por máquinas” (Oliveira; Carvalho, 2025, p. 152). Em decorrência disso, compreende-se que a incorporação da IAGen no campo educacional está atravessada por interesses econômicos e por uma racionalidade que privilegia desempenho, otimização e a obtenção de resultados que atendam ao mercado.

Seguindo essa lógica, intensifica-se a responsabilização individual do/a docente, que passa a ser convocado/a a administrar não apenas o ensino, mas também os riscos técnicos, éticos e informacionais do uso da ferramenta na escola. Por outro lado, percebeu-se que essa posição de sujeito mediador/a e curador/a também é marcada por uma dependência da IAGen, que é apresentada como necessária para o trabalho docente. De acordo com Oliveira e Carvalho (2025, p. 152), “também ocorre a formação de um/a professor/a passivo/a, quando ele/a passa a depender excessivamente das IAGen, chegando ao ponto de utilizá-las para tomar decisões pedagógicas em seu lugar, mais uma vez terceirizando seu papel de crítico”. Dessa maneira, ao mesmo tempo que se reforça que ‘o/a professor/a vai ser cada vez mais necessário’, também se abre espaço para o enfraquecimento da autonomia docente, que passa a depender da IAGen na elaboração de atividades, planejamentos, avaliações e tomada de decisões.

Na reportagem “Das atividades à avaliação: como a IA apoia a personalização do ensino”, essa posição reaparece quando se afirma que o/a professor/a será “cada vez mais necessário” para orientar os/as estudantes no uso crítico da tecnologia, considerando que a IAGen pode apresentar “erros e inconsistências” (Nova Escola, 2025a, s. p.). O enunciado valoriza a presença docente, mas vincula essa presença à capacidade de mediação crítica. O/a

professor/a é necessário/a porque deve ensinar a lidar com os limites da IAGen, interpretar *feedbacks*, definir critérios e apoiar estudantes na análise das respostas produzidas pela ferramenta.

A posição de mediador/a também se manifesta nos planos de aula, especialmente quando o/a docente é orientado/a a conduzir a exploração da ferramenta, organizar perguntas, supervisionar interações e verificar as devolutivas. A recorrência de verbos como “peça”, “oriente”, “verifique”, “conduza” e “avalie” indica que a docência é produzida como instância de direção das condutas. Nesse sentido, a IAGen não opera sozinha; ela deve ser pedagogicamente enquadrada por ações docentes que definem finalidades, limites e procedimentos de uso.

Essa dimensão pode ser compreendida a partir de Veiga-Neto (2007), que mostra que práticas pedagógicas funcionam como tecnologias de condução das condutas. Segundo o autor, “o grande objetivo das tecnologias de vigilância é, pela via disciplinar, fabricar corpos dóceis” (Veiga-Neto, 2007, p. 70). Sob essa perspectiva analítica, entende-se que os enunciados produzem normas específicas de regulação das condutas docentes e discentes. Nos materiais analisados, a mediação docente não se restringe ao acompanhamento da aprendizagem, mas envolve a regulação dos modos legítimos de interação com a IAGen. De acordo com Leal (2025, p. 55), as técnicas de poder operadas pelo governo algorítmico “atuam sobre os sujeitos, a fim de converter ações e comportamentos humanos em dados digitais rastreáveis. Na governamentalidade algorítmica, os algoritmos funcionam na captura, produção e processamento de dados para conduzir as condutas dos homens”. Portanto, os enunciados sobre IAGen atuam convocando professores/as a ocuparem posições de constante vigilância, monitoramento e regulação no uso da tecnologia. Sob essa lógica, o/a professor/a deve formar comportamentos digitais considerados adequados: perguntar corretamente, desconfiar das respostas, checar fontes, reconhecer vieses e usar a ferramenta com intencionalidade.

Sendo assim, a posição de sujeito docente mediador/a, curador/a e regulador/a articula valorização e responsabilização. O/a professor/a é afirmado/a como indispensável, mas essa indispensabilidade é condicionada à sua capacidade de administrar criticamente a IAGen. O efeito discursivo é duplo: a docência é preservada como central, ao mesmo tempo em que é reconfigurada por novas exigências de vigilância, controle, checagem e validação dos conteúdos produzidos por sistemas algorítmicos.

A análise das posições de sujeito permite compreender que os ditos da *Nova Escola* sobre IAGen não produzem apenas orientações instrumentais para o uso de ferramentas digitais. Eles também fabricam modos de ser docente, definem competências desejáveis e participam da

produção curricular ao estabelecerem quais habilidades e competências devem ser incorporadas à prática pedagógica na contemporaneidade. Ao longo dos materiais analisados, observou-se a emergência de três posições de sujeito docente: a posição de sujeito docente maduro/a digitalmente convoca professores/as à atualização constante, à maturidade digital e ao uso criativo da IAGen; a posição de sujeito docente prompeteio/a é responsável por interagir com a IAGen e produzir comandos eficientes; a posição de sujeito mediador/a e curador/a, por sua vez, convoca esses/as mesmos/as docentes à responsabilidade crítica, à checagem de informações, à orientação dos/as estudantes e à validação das respostas geradas pela ferramenta. Essas posições se articulam em uma racionalidade pedagógica que exige, simultaneamente, inovação e controle.

Essas posições apresentam uma demanda em comum ao deslocarem para o/a docente a responsabilidade pela incorporação da IAGen e pelo desenvolvimento de competências para o domínio dessas tecnologias, ao mesmo tempo que lhes atribuem a responsabilidade por seus erros. No entanto, questões como desigualdade social, precarização do trabalho docente e as condições materiais das escolas tendem a ser silenciadas. No campo curricular, esses enunciados não promovem apenas a incorporação instrumental da IAGen, mas produzem sentidos sobre quais conhecimentos, competências e modos de atuação passam a ser desejáveis para a docência. Nesse contexto, observaram-se novas exigências curriculares relacionadas ao domínio da ferramenta, à elaboração de *prompts*, à validação de informações e à mediação das interações dos/as estudantes com a IAGen. Diante disso, faz-se necessário problematizar os sentidos produzidos sobre a docência, as novas formas de controle, vigilância e responsabilização atribuídas ao/à professor/a, bem como os efeitos dessas demandas sobre o trabalho docente. Desse modo, torna-se fundamental refletir criticamente acerca da incorporação dessa ferramenta no campo educacional, reconhecendo suas implicações éticas, políticas e pedagógicas, assim como as relações de poder que atravessam seus usos.

Esse resultado responde ao terceiro objetivo específico da pesquisa, pois evidencia quais posições de sujeito docente são produzidas nos enunciados da *Nova Escola* sobre IAGen. Também contribui para o objetivo geral, uma vez que demonstra como a *Nova Escola* participa da produção curricular ao atribuir sentidos à IAGen e interpelar professores/as a assumirem determinados modos de relação com a tecnologia. A análise realizada permite compreender que a IAGen é discursivamente produzida como ferramenta de apoio, objeto de conhecimento, recurso de personalização e campo de risco ético e informacional. Consequentemente, o/a professor/a é produzido/a como sujeito que deve inovar, aprender, experimentar, comandar, orientar, verificar e controlar. O currículo, nessa dinâmica, não aparece apenas como seleção

de conteúdos escolares, mas como espaço de produção de subjetividades docentes. É nessa articulação entre discurso, currículo e subjetivação que a *Nova Escola* se mostra como artefato cultural ativo na constituição de modos contemporâneos de ser professor/a.

Diante do exposto, a análise das regularidades enunciativas e das posições de sujeito docente produzidas nos materiais da Nova Escola evidencia que a IAGen não adentra o campo educacional como instrumento neutro: ela participa ativamente da reconfiguração curricular e da fabricação de modos de ser professor/a. As tensões identificadas entre inovação e controle, entre autonomia e responsabilização, entre promessa tecnológica e silenciamento das condições materiais atravessam o conjunto dos enunciados analisados e demandam uma reflexão mais ampla sobre os efeitos dessa discursividade na constituição da docência contemporânea. As considerações finais, apresentadas a seguir, retomam esses achados à luz dos objetivos da pesquisa e situam as contribuições e os limites desta investigação no debate sobre IAGen, currículo e docência na Educação Básica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pane no sistema, alguém me desconfigurou Aonde estão meus olhos de robô? Eu não sabia, eu não tinha percebido Eu sempre achei que era vivo Parafuso e fluido em lugar de articulação Até achava que aqui batia um coração Nada é orgânico, é tudo programado E eu achando que tinha me libertado.” (Pitty, 2003)

Ao concluir esta dissertação, retoma-se a canção *Admirável Chip Novo*, pois ela desperta uma inquietação que atravessa todo o percurso investigativo. Lançada antes da popularização da IAGen, a música permanece atual ao problematizar a relação entre o humano e a máquina. O verso “Pane no sistema, alguém me desconfigurou” gera uma provocação ao apresentar um sujeito que se percebe programado e controlado e que, ao mesmo tempo, busca sua desconfiguração. Mais do que uma referência à tecnologia, a canção convida à reflexão sobre os modos pelos quais a tecnologia participa da produção de formas de pensar, ser e agir.

Essa provocação também coloca em evidência uma questão fundamental em tempos de IAGen. A escola vem sendo convocada a lidar com máquinas que respondem, organizam informações, produzem textos, imagens, atividades, planos e percursos personalizados de aprendizagem. *Prompts*, algoritmos, alucinações e automações passam a compor o vocabulário educacional contemporâneo, muitas vezes apresentados como sinais de inovação, eficiência e atualização pedagógica. Contudo, a travessia mais complexa talvez não esteja apenas em dominar novas ferramentas, mas em compreender o que essas tecnologias produzem na docência, no currículo e nas formas de convivência escolar.

Em função disso, a questão que atravessou esta pesquisa foi a seguinte: como os enunciados sobre Inteligência Artificial Generativa presentes nas reportagens e nos planos de aula da revista Nova Escola participam da produção curricular na Educação Básica, ao atribuírem sentidos à tecnologia e interpelarem posições de sujeito docente? Em diálogo com essa questão, o objetivo geral consistiu em analisar como a Nova Escola participa da produção curricular na Educação Básica ao atribuir sentidos à IAGen e disponibilizar posições de sujeito docente por meio dos enunciados presentes em suas reportagens e planos de aula. Para isso, assumiu-se uma perspectiva qualitativa e pós-crítica, inspirada nos Estudos Culturais, nas teorizações do currículo como artefato cultural e nas contribuições foucaultianas sobre discurso, saber-poder e posições de sujeito.

Ao desenvolver o mapeamento da produção nacional, observou-se que os estudos sobre IA, currículo e docência vêm crescendo, especialmente em razão da intensificação da cultura digital e da popularização das ferramentas generativas. Entretanto, o levantamento também permitiu identificar lacunas importantes. Muitas pesquisas ainda se concentram nas

possibilidades didáticas da tecnologia, nos usos instrumentais da IA ou nos desafios da formação docente. Embora essas abordagens sejam relevantes, permanecem menos frequentes as investigações que problematizam a IAGen como objeto de disputa discursiva em mídias educativas de ampla circulação. Essa constatação reforçou a pertinência desta pesquisa, pois evidenciou a necessidade de analisar não apenas o uso da IAGen na escola, mas os modos como ela são narrada, prescrita, desejada, regulada e transformada em componente de um currículo possível.

No corpus analisado, a IAGen aparece, em primeiro lugar, como objeto de conhecimento. Os enunciados da Nova Escola indicam que ela não deve ser tratada apenas como ferramenta, mas como conteúdo que precisa estar presente na sala de aula. Esse deslocamento, como observado, transforma a IA em algo a ser ensinado, compreendido e incorporado ao currículo. Nessa operação discursiva, a tecnologia é apresentada como demanda do presente, como saber necessário à formação dos/as estudantes e como parte das competências esperadas da escola contemporânea. Assim, a IAGen passa a ser produzida como conhecimento legítimo, ao mesmo tempo que a docência é convocada a responder a essa nova exigência curricular. Esse movimento evidencia como o currículo opera na seleção de determinados conhecimentos considerados relevantes ao transformar a IAGen em objeto curricular. Como afirma Silva (2005), selecionar conhecimentos constitui uma operação de poder. Nessa esteira, a emergência da IAGen como objeto curricular não representa apenas a incorporação de um novo conteúdo escolar, mas a produção de novas disputas em torno daquilo que passa a ser reconhecido como conhecimento legítimo. Portanto, considera-se fundamental problematizar a rapidez com que essa tecnologia vem sendo naturalizada como exigência curricular. Torna-se necessário interrogar os interesses, as racionalidades e as relações de poder que sustentam sua incorporação. Quando o currículo passa a responder prioritariamente às demandas do mercado tecnológico, corre-se o risco de obscurecer suas dimensões política, social, cultural e formativa, reduzindo a educação às expectativas neoliberais de desempenho, adaptação e produtividade (Dardot; Laval, 2016).

Em segundo lugar, os materiais analisados produzem a IAGen como aliada, apoio e copiloto do trabalho docente. Essa regularidade discursiva aparece em enunciados que associam a tecnologia à economia de tempo, ao auxílio no planejamento, à elaboração de atividades, à organização de conteúdos e à ampliação da criatividade pedagógica. A promessa apresenta-se sedutora: a IA surge como parceira que alivia demandas, automatiza tarefas e oferece suporte à rotina docente. Essa aliança, contudo, não se mostra neutra. Ao mesmo tempo que valoriza o/a professor/a como sujeito capaz de utilizar criticamente a tecnologia, também lhe atribui novas

responsabilidades: saber perguntar, comandar, revisar, validar e transformar respostas automatizadas em propostas pedagogicamente adequadas. Embora os enunciados reforcem a centralidade do/a professor/a como mediador/a e curador/a, a autonomia docente passa a ser tensionada quando plataformas de IAGen começam a sugerir o que ensinar, como ensinar, quais atividades propor e quais percursos seguir. Diferentemente da IAGen, é o/a professor/a quem conhece os/as estudantes, as relações, os conflitos e as singularidades do ambiente escolar. Nesse arranjo, a valorização da eficiência, da otimização e da produtividade tende a obscurecer o espaço destinado à reflexão, à dúvida, à criatividade, à escuta e à sensibilidade diante das experiências concretas vivenciadas na escola. Quando atividades próprias da docência são delegadas a plataformas, corre-se o risco de reduzir o trabalho docente a funções de supervisão, validação e execução de tarefas previamente produzidas pela IAGen.

Em terceiro lugar, a IAGen passa a ser mobilizada pela Nova Escola no campo da personalização do ensino. Plataformas adaptativas, trilhas individuais de aprendizagem e propostas de ensino mais flexíveis, inclusivas e interativas compõem um conjunto de enunciados que prometem adequar a educação às necessidades de cada estudante. A IA aparece como tecnologia capaz de individualizar percursos, reconhecer ritmos e apoiar processos de aprendizagem mais ajustados aos sujeitos. Contudo, essa promessa também precisa ser problematizada. Ao mesmo tempo que a personalização pode ampliar possibilidades pedagógicas, também pode reforçar formas de monitoramento, padronização e responsabilização individual, sobretudo quando as condições concretas da escola, do trabalho docente e das desigualdades educacionais são apagadas pelo entusiasmo tecnológico. Quando as plataformas adaptativas passam a definir percursos de aprendizagem, corre-se o risco de reduzir o currículo a trajetórias cada vez mais individualizadas e orientadas por recomendações algorítmicas. Nesse movimento, em meio à promessa de um ensino personalizado e inclusivo, observa-se o enfraquecimento do currículo como espaço coletivo de construção, diálogo, diversidade e produção de experiências formativas.

Em quarto lugar, encontra-se um campo discursivo atravessado por tensões éticas. A Nova Escola também enuncia a IAGen a partir de problemas como viés algorítmico, alucinações, desinformação, proteção de dados, direitos autorais e necessidade de curadoria crítica. Nesses materiais, a tecnologia deixa de aparecer apenas como promessa de eficiência e passa a ser inscrita no campo do risco, da vigilância e da responsabilidade. Com isso, os enunciados deslocam a discussão para a necessidade de formação crítica e de mediação docente. Entretanto, também nesse ponto se produz uma ambivalência: o/a professor/a é reconhecido/a como indispensável, mas passa a ser convocado/a a administrar os riscos da IAGen, verificar

respostas, orientar estudantes, construir regras de uso e garantir que a tecnologia seja empregada de modo seguro e responsável. Desse modo, as alucinações da ferramenta podem ser interpretadas como resultado da formulação inadequada dos comandos produzidos pelo/a docente, embora esses erros decorram das próprias limitações dos sistemas de IAGen. Assim, uma limitação inerente à tecnologia corre o risco de ser deslocada para o campo da responsabilidade e da competência docente.

A análise das posições de sujeito docente permitiu compreender melhor os efeitos desses discursos. A primeira posição identificada foi a de docente maduro/a digitalmente, na qual se produz o/a professor/a como sujeito que deve atualizar-se continuamente, desenvolver competências digitais, incorporar tecnologias e demonstrar abertura à inovação. A maturidade digital aparece como uma qualidade desejável e, ao mesmo tempo, como critério de diferenciação entre docentes preparados/as e não preparados/as para as exigências contemporâneas. A partir disso, a revista participa da fabricação de um ideal de docência tecnologicamente atualizada, ainda que nem sempre explicita as condições materiais, formativas e institucionais necessárias para que essa atualização ocorra. Com isso, ficam ausentes do debate as condições de trabalho, a infraestrutura e a formação docente, uma vez que a capacidade de adaptação aparece como principal indicador de competência, como se acompanhar o ritmo das plataformas de IAGen fosse suficiente para garantir um ensino de qualidade. Depara-se, aqui, com um desafio maior: formar professores/as não apenas para o uso da IAGen em sala de aula, mas também para interrogar criticamente os interesses e as relações de poder que atravessam seu uso e sua circulação no campo curricular (Hypolito, 2019).

Na segunda posição, a de docente prompeteiro/a, o/a professor/a passa a ser convocado/a a dominar uma competência específica: elaborar bons comandos para interagir com sistemas de IAGen. O *prompt* deixa de ser apenas uma instrução técnica e passa a funcionar como saber docente emergente. Saber perguntar à máquina, orientar suas respostas, detalhar pedidos e transformar resultados automatizados em material pedagógico torna-se parte daquilo que se espera do trabalho docente. Essa posição evidencia como a IAGen não elimina a docência, mas reorganiza certas expectativas sobre ela, deslocando parte do fazer pedagógico para a capacidade de negociar com sistemas algorítmicos. Diante desse cenário, o ato de ensinar corre o risco de ser reduzido à capacidade de extrair boas respostas das plataformas, enfraquecendo a autonomia e o trabalho intelectual exigidos pelo fazer docente (Giroux, 1997). Assim, observa-se que, no lugar do estudo, da reflexão pedagógica, da criação, do diálogo e das experiências construídas na relação entre professor/a e aluno/a, passa a ganhar centralidade um novo repertório de competências relacionado à interação com sistemas algorítmicos.

Na terceira posição, a de docente mediador/a e curador/a, o/a professor/a aparece como sujeito responsável por orientar os/as estudantes, verificar informações, administrar riscos, contextualizar respostas e decidir o que pode ou não ser incorporado à prática pedagógica. Trata-se de uma posição marcada simultaneamente pela valorização e pela responsabilização. O/a docente mostra-se indispensável justamente porque a IA pode errar, alucinar, reproduzir vieses e produzir respostas convincentes, porém imprecisas. Entretanto, essa indispensabilidade vem acompanhada de novas exigências: cabe ao/à professor/a mediar, validar, corrigir, regular e formar os/as estudantes para um uso considerado crítico e responsável. Dessa forma, a docência é reconfigurada para atender às novas demandas tecnológicas, e o/a professor/a é produzido/a como gestor/a permanente das interações entre os/as estudantes e os sistemas de IAGen.

Diante desses achados, compreende-se que a Nova Escola não apenas divulga possibilidades de uso da IAGen, mas participa da produção curricular quando define o que deve ser ensinado sobre IA, como a tecnologia deve ser incorporada à escola, quais riscos precisam ser administrados e quais competências passam a ser exigidas da docência. Seus enunciados produzem uma discursividade ambivalente: ora celebram a IA como inovação, apoio e possibilidade de personalização; ora alertam para seus limites, vieses, alucinações e riscos éticos. Essa ambivalência não fragiliza a análise. Ao contrário, mostra que os discursos educacionais sobre IAGen não são homogêneos, mas se constituem em meio a disputas: entre promessas de eficiência e exigências de crítica; entre apoio ao trabalho docente e intensificação de responsabilidades; entre inovação curricular e apagamento das condições concretas da escola.

Ao naturalizar a incorporação da IAGen no campo educacional, os enunciados analisados tendem a invisibilizar as dimensões políticas e econômicas que sustentam o funcionamento dessas tecnologias. Consequentemente, a crescente centralidade das plataformas de IAGen evidencia novas formas de controle quando essas tecnologias passam a orientar práticas docentes e a produzir materiais pedagógicos, privilegiando determinados saberes e silenciando outras perspectivas. No campo curricular, observa-se que esses ditos não apenas oferecem respostas ou automatizam tarefas, mas participam da seleção dos conhecimentos considerados legítimos e das competências que passam a ser valorizadas na formação docente e discente. A partir dessa compreensão, verifica-se que esses ditos produzem modos específicos de pensar a educação e a docência, instituindo novas expectativas sobre o trabalho docente e sobre o conhecimento escolar considerado relevante. Assim, essas

tecnologias passam a disputar sentidos sobre ensinar, aprender, avaliar e exercer a docência, obscurecendo questões relativas às desigualdades sociais e às condições estruturais das escolas.

Assim, a principal contribuição desta pesquisa está em mostrar que a IAGen, quando enunciada por uma mídia educativa como a Nova Escola, não circula apenas como recurso técnico. Ela se torna objeto curricular, operadora de sentidos e tecnologia de subjetivação docente. Ao mesmo tempo que promete auxiliar o/a professor/a, também redefine o que se espera dele/a. Ao mesmo tempo que se apresenta como ferramenta de inclusão e personalização, também pode reforçar formas de regulação, monitoramento e padronização. Ao mesmo tempo que convoca à criticidade, transfere para a docência a tarefa de administrar riscos produzidos por sistemas que não foram criados pela escola nem estão sob o controle direto dos/as professores/as. Diante disso, urge problematizar esses ditos, não no sentido de demonizar o uso da IAGen, mas de perguntar quais interesses econômicos e políticos atravessam essas tecnologias, quais conhecimentos passam a ser privilegiados e a quem está sendo conferido o poder de decisão pedagógica.

Por isso, não se trata de concluir esta dissertação afirmando simplesmente que a IAGen é boa ou ruim para a educação. Essa seria uma resposta insuficiente diante da complexidade do objeto investigado. O que esta pesquisa permite afirmar é que os discursos sobre IAGen participam da produção de verdades sobre currículo, escola e docência; ensinam modos de usar a tecnologia, mas também modos de ser professor/a em tempos de automação; produzem expectativas, prescrevem condutas, organizam competências e naturalizam determinadas urgências. Nesse sentido, analisar a Nova Escola como artefato cultural possibilitou compreender como uma mídia educativa de ampla circulação participa da fabricação de uma docência digitalmente madura, prompeteira, mediadora, curadora e reguladora. Nesse enquadramento, torna-se fundamental discutir a reconfiguração da própria docência, a definição daquilo que passa a contar como conhecimento válido e as competências que se tornam indispensáveis para o exercício docente.

O corpus analisado concentrou-se em reportagens e planos de aula disponíveis na plataforma digital Nova Escola, o que significa que outros artefatos midiático-pedagógicos podem produzir sentidos distintos sobre a IAGen. Além disso, a própria velocidade com que as tecnologias generativas se atualizam faz com que novos enunciados, ferramentas e disputas surjam continuamente. Essa característica do objeto não diminui a relevância da investigação. Ao contrário, reforça a necessidade de acompanhar criticamente os modos pelos quais a IAGen vem sendo incorporada aos discursos educacionais.

Encerrar esta dissertação, portanto, não significa encerrar o debate. Assim como os *prompts* convocam respostas, esta pesquisa também convoca novas perguntas. Que outras posições de sujeito docente serão produzidas à medida que a IAGen se tornar mais presente nas escolas? Que saberes serão legitimados como indispensáveis? Que responsabilidades continuarão sendo deslocadas para os/as professores/as? Que formas de resistência, invenção e crítica poderão emergir no cotidiano escolar?

Entre um bocado de *prompt*, mais um pouco de algoritmo, algumas alucinações e muita automação, permanece a tarefa política e pedagógica de problematizar o presente. Não para recusar a tecnologia nem para aceitá-la como destino inevitável, mas para interrogar os ditos que sustentam sua centralidade na educação. Afinal, a educação não se reduz à resposta imediata da máquina. Ela se constitui na relação, na experiência, na mediação, na dúvida, no conflito e na possibilidade sempre aberta de pensar de outro modo. É justamente aí que reside sua potência: lembrar que nem tudo pode ser automatizado e que o trabalho intelectual docente permanece fundamental porque ultrapassa as possibilidades da máquina (Oliveira; Carvalho, 2025). Ensinar não se reduz à produção de respostas e de percursos previamente definidos, mas envolve relações humanas, encontros, escuta, diálogo, experiências compartilhadas, problematização, reflexão e construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Priscila Mello. *Explorando a utilização responsável das ferramentas de Inteligência Artificial*. Nova Escola, [s. d.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/explorando-a-utilizacao-responsavel-das-ferramentas-de-inteligencia-artificial/6683>. Acesso em: 1 jul. 2026.
- ANDRADE, Davi Lazer Grave Teixeira. *Percepção e análise dos professores sobre estratégias e recursos de IA na educação superior*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://adelfa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/ae80920e-a642-4777-905e-ba6d8214b1c0/content>. Acesso em: 10 maio 2025.
- ANDRELO, Roseane. O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 47, p. 139-153, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640044/7603>. Acesso em: 13 abr. 2026.
- ANJOS, Sonia Maria dos et al. *Tecnologia na educação: uma jornada pela evolução histórica, desafios atuais e perspectivas futuras*. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742072/2/Tecnologia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%20uma%20jornada%20pela%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3rica%2C%20desafios%20atuais%20e%20perspectivas%20futuras.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2026.
- APPLE, Michael W. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.
- ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. *Quem somos*. [S. l.]: Associação Nova Escola, [s. d.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 1 jul. 2026.
- BARBOSA, Ingrid Klebyane Farias de Luna; LEÃO, Gleyce Kelly dos Santos; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. A atuação da Fundação Lemann nos processos de privatização da educação. *Debates em Educação*, Maceió, v. 16, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/17882/11873>. Acesso em: 27 jun. 2026.
- BARBOSA, Rose Marie Yuquie Oshiro. Inteligência artificial na educação: será para o mal? Será para o bem? *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 8, p. 706-712, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15054>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15054>. Acesso em: 10 maio 2025.

BARRETO, Raquel Goulart. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (org.). *Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 124-159.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KzkJnQQTkY9nH4W5LPZMCxp/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2026.

BERNARDO, Nairim. *Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação*. Nova Escola, 22 mar. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21620/conheca-o-chatgpt-e-suas-possibilidades-de-uso-na-educacao>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Xamã, 1993. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf. Acesso em: 26 jun. 2026.

BORTOLI, Guilherme de. Migração das pesquisas: do Google para a IA Generativa. *Orgânica Digital*, 25 jun. 2025. Disponível em: <https://www.organicadigital.com/blog/migracao-das-pesquisas-do-google-para-ia-generativa/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasil produz 6,3 mil estudos sobre inteligência artificial. Brasília, DF: CAPES, 23 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/brasil-produz-6-3-mil-estudos-sobre-inteligencia-artificial>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Computação na Educação Básica: Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletoDiagramado.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2020.

Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/edital_pnbe_2006.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros.

Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e77558, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/vgVG6Hk63XFCVvH5Sxk7QLv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2026.

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, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João (org.).

ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial. São Luís: EDUFMA, 2024. p. 121-135. Disponível em:

https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2024/05/Chatgpt-Volume-1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 300-307, maio/ago. 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xFqWqgTjgx7g6rpx9YV9r9B/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

CABRAL, Denise; DAVEL, Márcia; PEREIRA, Marinete dos Santos; CAMPANHARO, Paulo Sérgio Quinteiros; ANGELO, Raquel Nunes Ferreira da Silva; MARINHO, Silvana Maria de Oliveira; DALVI, Zilda Maria de Vasconcelos. Inteligência artificial no desenvolvimento curricular: impactos e desafios para a educação do futuro. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 10, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16400>. Acesso em: 10 maio 2025.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; OLIVEIRA, Danilo de Araújo; LEAL, Rafaela Esteves Godinho. Notas de um Foucault curricularista para pensar territórios em disputa. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 18, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/75031/42406>. Acesso em: 18 out. 2025.

CAMARGO, Camila Moreno de; ROSA, Sanny Silva da. Políticas educacionais neoliberais e trabalho docente: responsabilização, precarização e adoecimento. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. *Marra da Madeira (org.)*. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 26 jun. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2007.

CARVALHO, Fernando Uily Almeida. *Produção curricular e docência na era da inteligência artificial: modos de endereçamento e implicações pedagógicas*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação): Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2025. Disponível em: https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/10186/1/Fernando_Uily_Almeida_Carvalho.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

CECHIN, Lenice Medianeira. *Educação híbrida: os desafios da docência e o novo fazer pedagógico na era digital*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/31406/DIS_PPGEDUCACAO_2023_CECHIN_LENICE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 maio 2025.

CHAGAS, Alexandre Meneses; SANTOS, José Daniel Vieira; ARAÚJO, Daniel Ferreira Barros de. As eras da inteligência artificial: do conceito ao ChatGPT. In: SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João (org.). *ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial*. São Luís: EDUFMA, 2024. p. 63-78. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2024/05/Chatgpt-Volume-1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? Petrópolis: Vozes, 2001*.

CORAZZA, Sandra Mara. *Os sentidos do currículo*. Rio de Janeiro, RJ: Revista Teias, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24120/17098>. Acesso em: 22 fev. 2026.

COSTA, Caio Túlio Olímpio Pereira da; SILVA, Raphael de França. Veredas Digitais: caminhos para implementação das bases e diretrizes na tecnologia educacional. *Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 15, n. 2, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/264931/48287>. Acesso em: 10 maio 2025.

COSTA JÚNIOR, João Fernando; SARAIVA, Silvimeire Araújo; RIBEIRO, Romário Silva; GONÇALVES, Clediane Viana; LOPES, Gliciane Rios Melônio; LIMA, Tatiele dos Santos; MELO, Cícero Ridalro Gonçalo; PASSOS, Telma Santos dos; PEREIRA, Eduardo da Silva Hermenegildo. Desafios e oportunidades da integração da Inteligência Artificial no currículo acadêmico. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, Curitiba, v. 22, n. 8, e6300, p. 1-21, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-139>. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6300/4034>. Acesso em: 26 jun. 2026.

COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo et al. (org.). Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/246776/000442953.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jun. 2026.

COSTA, Rafael Silva; SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. IA, criatividade e currículo: desafios e possibilidades na educação básica contemporânea. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 34, n. 78, p. 40-56, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2025.v34.n78.p40-56>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/22802>. Acesso em: 1 jul. 2026.

COTTA, Gláucia Maria; DAVEL, Marcia; ROCHA, Marilda; LOZÓRIO, Mônica Zagoto Andrião; ANGELO, Raquel Nogueira Fernandes da Silva; ANDRIÃO, Simone Zagoto; DALVI, Zilda Maria de Vargas. Personalização da aprendizagem com inteligência artificial: um novo paradigma para o currículo escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 4024-4041, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16399>. Acesso em: 15 abr. 2025.

COUTINHO, Dimíttria. BNCC Computação: o que o professor precisa aprender para colocá-la em prática? Nova Escola, 8 ago. 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21910/bncc-computacao-competencias-digitais-formacao-docente>. Acesso em: 1 jul. 2026.

COUTINHO, Dimíttria. Inteligência Artificial pode ser usada na escola? Entenda os limites e saiba como estabelecer regras. Nova Escola, 27 ago. 2025a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22442/diretrizes-uso-etico-de-inteligencia-artificial-ia-nas-escolas>. Acesso em: 27 jun. 2026.

COUTINHO, Dimíttria. Mais que uma ferramenta, a inteligência artificial deve aparecer como conteúdo em sala de aula. Nova Escola, 24 jul. 2025b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22404/inteligencia-artificial-educacao-como-conteudo-ferramenta>. Acesso em: 16 fev. 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica; São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-50. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

DUCI, José Renato; LASTÓRIA, Lilian Aparecida Carlos Nascimento; CARVALHO, José Milton Gonçalves Vidigal de. Aperfeiçoamento educativo ou gestão comunicacional? Sobre o significado pedagógico da plataformização para a educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 83, p. 1-20, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/31919/27048>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ECKER, Elaine Lolatto; COSTA, Leandra Wesolovski; CARDOSO, Luis Miguel Oliveira de Barros. Uso da lousa digital em sala de aula: benefícios e desafios. *Revista Brasileira de Educação Tecnológica*, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2025. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19830/11855>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FARRANT, Theo; ASSOCIATED PRESS (AP). *Melania Trump leva robô humanoide e visão de sala de aula com IA a cimeira global de educação*. Euronews, 26 mar. 2026. Disponível em: <https://pt.euronews.com/next/2026/03/26/melania-trump-leva-robo-humanoide-e-visao-de-sala-de-aula-com-ia-a-cimeira-global-de-educa>. Acesso em: 26 jun. 2026.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2026.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/88GzhyjNGG9pLt6NQchCf3j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2026.

FLORES, Diego. *Ensino de inteligência artificial: uma proposta de formação docente nas disciplinas STEAM*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS_a3bcb11b231140491a2dfa75cb0761e4. Acesso em: 15 abr. 2025.

FOFONCA, Eduardo; PASINATO, Neusa Maria Bernardes; LEITE, Marcelo Alves. Web currículo e inteligências artificiais: primeiros impactos do dispositivo Chatgpt na educação. *Revista Intersaberes*, [S. l.], v. 19, e24do3004, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.22169/revint.v19.e24do3004>. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2684>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FORSTER, E. M. A Máquina para. Tradução de Celso Braidá. (n.t.) *Revista Literária em Tradução*, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 248-279, mar. 2011. Disponível em:

<https://www.calameo.com/read/000260245572d192319ce>. Acesso em: 7 jul. 2026.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2026.

FREIRE, Wendel. Plataformas e algoritmos na corrosão do futuro: letramento midiático para uma outra programação. In: SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista (org.). *ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial*. São Luís: EDUFMA, 2024. v. 1, p. 152-164. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2024/05/Chatgpt-Volume-1.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Quem somos*. [S. l.]: Fundação Lemann, [s. d.]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 1 jul. 2026.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *A nossa história*. [S. l.]: Fundação Victor Civita, [s. d.]. Disponível em: <https://fvc.org.br/a-nossa-historia/>. Acesso em: 1 jul. 2026.

GAROFALO, Débora. Como a inteligência artificial pode colaborar com sua aula. *Nova Escola*, 10 set. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18312/como-a-inteligencia-artificial-pode-colaborar-com-sua-aula>. Acesso em: 16 fev. 2026.

GATTI, Francielle Nogueira. *Educação básica e inteligência artificial: perspectivas, contribuições e desafios*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22788>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; ROQUE, Silvania Maria; CARMO, Ivanira Rodrigues do; NASCIMENTO, Veralucia Pereira da Silva; PONDE, Ivaney Vieira; SILVA, Jaci Teresinha Blum da. Metodologias ativas: docência com inteligência artificial. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, v. 4, n. 7, e473535, 2023. Disponível em:

<https://recima21.com.br/recima21/article/view/3535/2593>. Acesso em: 10 maio 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

IBM. *O que é viés algorítmico? IBM Think*, 2024. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/think/topics/algorithmic-bias>. Acesso em: 16 fev. 2026.

LEAL, Rafaela Esteves Godinho. *A emergência do ensino orientado por dados digitais - data driven na educação: o dispositivo de hibridização algorítmico na docência universitária*.

2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/396bd6d8-0baa-4e00-a7b2-e4149f43133b>. Acesso em: 27 jun. 2026.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Giselle de Moraes; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; CARVALHO, Jaciara de Sá. Automação na educação: caminhos da discussão sobre a inteligência artificial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 50, e273857, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/shvVwknwN6c6YYVNdwZKZv/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 10 maio 2025.

LIRA, Eliane; MOREIRA, Elizângela Cristina Dias; ROSSI, Gisele Helena Pereira; MAZOCO, Mariana Soares; SILVA, Marília de Souza Santos; PEDRA, Rodrigo Ramos; CONCEIÇÃO, Sandra Aparecida da Silva. Desafios éticos na implementação de Inteligência Artificial no currículo: limites e potencialidades da tecnologia. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 4564-4579, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16449>. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16449>. Acesso em: 10 maio 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 1 jul. 2026.

MALTA, Daniela Paula; SILVA, Adilson Sousa; VERNER, Artur Renato; PARENTE, Ednei Pereira; SANTOS, Fernanda; GOMES, Iranilda de Argôlo; PEREIRA, Juliana Zippinotti; CARVALHO, Juniel Dos Santos de; SILVA, Monica Aparecida da. Inteligência Artificial no apoio ao professor da geração digital. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 3797-3802, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i12.17735>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17735/10068>. Acesso em: 10 maio 2025.

MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica; São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; FILGUEIRAS, Fernando; ALMEIDA, Virgílio. *Política dos algoritmos: instituições e as transformações do poder*. São Paulo: Ubu Editora, 2025.

MICROSOFT. *Microsoft e Nova Escola criam programa para treinar professores em IA*. Microsoft News Center Brasil, 28 abr. 2025. Disponível em: <https://news.microsoft.com/pt-br/microsoft-e-nova-escola-criam-programa-para-treinar-professores-em-ia/>. Acesso em: 1 jul. 2026.

MORAES, Ligia. Brasil ultrapassa média global no uso de inteligência artificial, mostra pesquisa. *Veja*, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/brasil-ultrapassa-media-global-no-uso-de-inteligencia-artificial-mostra-pesquisa/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: INTELECTUAIS, conhecimento e espaço público; anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, ANPED, 2001. CD-ROM.

MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias na educação. In: MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos caminhos até chegar lá*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. [S. l.: s. n.], 2018. 15 p. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2026.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KS6FVdMKj4D9hzbGG9dfcps/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, João Batista do; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; CAMILO, Adriana Espindula Siqueira; BARBOSA, Lígia Rodrigues; FORTUNATO, Maik Souza; GOMES, Marcus Aurélius da Silva; GOMES, Nilziene Sales Matias; FRAGA, Priscila da Silva. Currículos flexíveis e a personalização do ensino. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Portugal, v. 17, n. 4, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7887/5481>. Acesso em: 28 fev. 2026.

NOVA ESCOLA. Comunidade Nova Escola. [S. l.]: Nova Escola, [s. d.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/tudo-sobre/comunidade-nova-escola/>. Acesso em: 27 jun. 2026.

NOVA ESCOLA. *Das atividades à avaliação: como a IA apoia a personalização do ensino*. Nova Escola, 18 fev. 2025a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22094/uso-da-ia-para-personalizacao-ensino>. Acesso em: 1 jul. 2026.

NOVA ESCOLA. *Diretrizes para uso ético de inteligência artificial (IA) nas escolas*. São Paulo: Nova Escola, [s. d.]b. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2sAynTFWfxdtJ8jxu8a8aFhDPMe8wkp4NKqtjTrD28u25qTyUdt2H9y94dQG/guia-criar-diretrizes-uso-de-ia-nas-escolas.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

NOVA ESCOLA. *Economia de tempo e mais criatividade: como a IA pode ajudar professores no planejamento das aulas?* Nova Escola, 27 mar. 2025b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22128/como-a-inteligencia-artificial-pode-ajudar-professores-no-planejamento-das-aulas>. Acesso em: 1 jul. 2026.

NOVA ESCOLA. *Por que Nova Escola existe?* Nova Escola, 8 maio 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe>. Acesso em: 1 jul. 2026.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de. *"Cavalgar sem sela": ensinamentos, demandas e incitações do currículo bareback em oposição às normas do uso do preservativo*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/c2492424-7f3f-47fd-af98-2c6adcfc02ff>. Acesso em: 27 jun. 2026.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; CARVALHO, Fernando Uily Almeida. Produção curricular e docência na era da inteligência artificial generativa: modos de endereçamento instagramável e tiktokável e implicações pedagógicas. *Textura*, Canoas, v. 27, n. 72, p. 134-169, out./dez. 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/8430/5247>. Acesso em: 1 jul. 2026.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; SILVA, José Ariosvaldo dos Santos. Currículo em disputa: docência, autoria e racionalidade neoliberal diante da inteligência artificial generativa. *Princípios*, [S. l.], v. 44, n. 174, p. 51-72, 2026. DOI: <https://doi.org/10.14295/principios.2675-6609.2026.174.004>. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/607>. Acesso em: 1 jul. 2026.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; SILVA-SILVA, Luiza Cristina; SALES, Shirlei (org.). *Metodologias de pesquisas científicas no ciberespaço/cibercultura: #netnografia #etnografiadigital #pesquisaemtela #entrevistaonline #análisecultural #análisedodiscurso_inspiradaemfoucault*. Curitiba: Appris, 2024.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. *Texto e imagem: criando com Inteligência artificial*. Nova Escola, [s. d.]a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/arte/texto-e-imagem-criando-com-inteligencia-artificial/6702>. Acesso em: 1 jul. 2026.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. *Transformando histórias em arte com Inteligência Artificial*. Nova Escola, [s. d.].b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/arte/transformando-historias-em-arte-com-inteligencia-artificial/6701>. Acesso em: 1 jul. 2026.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355/5545>. Acesso em: 4 fev. 2026.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helena F. (org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação (PUCRS)*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84838252006.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículos: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Currículo(s): do sentido etimológico à concepção de currículo como práticas de significado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: https://www.escoladoriodoce.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/tainacan-items/25138/25233/Curriculos-do-sentido-etimologico-a-concepcao-de-curriculo-como-praticas-de-significado_pdfA.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

PATRICIO, Thiago Seti. *Tecnologia, ubiquidade e pervasividade: por uma taxonomia da Inteligência Artificial (IA) baseada na Pedagogia Histórico-Crítica*. 2024. Tese (Doutorado em Mídia e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/6f5ffbd-470e-480c-9e9b-ae92fd82553a>. Acesso em: 10 maio 2025.

PEREIRA, Antunes Cordeiro. Os robôs devem substituir os professores? Uma abordagem de Neil Selwyn. *Revista Ponto de Vista*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1-6, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v12i3.16088>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16088>. Acesso em: 10 maio 2025.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, v. 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.538>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 1 jul. 2026.

PINHEIRO, Weider Silva; VALENTE, Evelyn Aida Tonioli. Inteligência Artificial na Educação: entre a inovação tecnológica e o desafio ético. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, [S. l.], v. 13, n. 2, e1257, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-255-2024>. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1257>. Acesso em: 10 maio 2025.

PIRES, Maria Aparecida; CARDOSO, Luciana Rodrigues. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822020000300073&script=sci_arttext. Acesso em: 10 maio 2025.

PITTY. Admirável Chip Novo. In: PITTY. *Admirável Chip Novo*. [S. l.]: Deckdisc, 2003. 1 CD. Faixa 1.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônicas? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2026.

RIBEIRO, Flávia Moreira. *A caracterização político-pedagógica da Base Nacional Comum Curricular: a política curricular no contexto da formação para o capital*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4093>. Acesso em: 24 fev. 2026.

RIBEIRO, Giuliano Richards. *Inteligência artificial aplicada à prática docente na educação profissional e tecnológica*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CEFETMG_8ef74ab2f3110736dc4ff2fdd230b4bd. Acesso em: 10 maio 2025.

RIBEIRO, Gleick Cruz et al. A utilização de realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR) na educação inclusiva: possibilidades pedagógicas e desafios. *Revista REASE*, v. 5, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17673/10015>. Acesso em: 13 abr. 2026.

ROSA, Flávia; SILVA, Paulo Bruno Ferreira da. O uso do ChatGPT no ambiente acadêmico e a integridade na comunicação científica. In: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo (org.). *Educiber: educação e inteligência artificial: travessias*. Aracaju: Edunit, 2024. v. 6, p. 119-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.17564/2024.88303.32.0.119-136>. Disponível em: https://editoratiradentes.com.br/wp-content/uploads/2025/04/Educiber_v6.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jun. 2001a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313>. Acesso em: 7 jul. 2026.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p. 137-204.

ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré; SANTOS, Edméa; VELOSO, Maristela Midlej. Inteligências artificiais generativas na produção científica na pós-graduação stricto sensu: autoria, propriedade intelectual e educação online. In: SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João (org.). *ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial*. São Luís: EDUFMA, 2024. p. 48-62. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2024/05/Chatgpt-Volume-1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

SANTOS, Anderson César de Souza; DIAS, Claudia Aparecida Viale; BARBOSA, Dandara Pianissola; ROSSI, Gilce Helena Pianissola; SALLES, Marco Aurélio Nunes de; BRAVIM, Margarete Pianissola; LESSA, Maysara Maracy Côgo; CALIMAN, Rosimere de Oliveira Nalli. A Inteligência Artificial na avaliação educacional: redefinindo o currículo para competências do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 4625-4639, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16429>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16429>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João (org.). ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial. *São Luís: EDUFMA*, 2024. v. 1. E-book. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2024/05/Chatgpt-Volume-1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/253452/001159493.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jun. 2026.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões e debates. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (org.). *Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-103.

SHIMASAKI, Rodrigo. *Inteligência artificial: possibilidades nos processos de ensino e de aprendizagem*. 2021. Dissertação (Mestrado em Metodologia para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2021. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/32651/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mestrado_Rodrigo_Shimasaki_2021_final.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

SIBÍLIA, Paula. *Redes ou paredes: uma escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Bento Duarte da; ALVES, Elaine Jesus; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Do quadro negro ao tablet: desafios da docência na era digital. *Revista Observatório*, Palmas, v. 3, n. 3, p. 532-560, maio 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3180>. Acesso em: 1 jul. 2026.

SILVA, Herbert Gomes da. Aprendizagem humana e inteligências artificiais: como fica o fenômeno da interação com os saberes a partir da existência do ChatGPT? In: SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista (org.). *ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial*. São Luís: EDUFMA, 2024. v. 1, p. 78-93. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2024/05/Chatgpt-Volume-1.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

SILVA, Luiza Cristina; SALES, Shirlei. Criações metodológicas com investigações em comunidades secretas on-line: netnografia e análise do discurso. In: OLIVEIRA, Danilo Araújo de; SILVA-SILVA, Luiza Cristina; SALES, Shirlei. *Metodologias de pesquisas científicas no ciberespaço/cibercultura: #netnografia #etnografiadigital #pesquisaemtela #entrevistaonline #análisecultural #análisedodiscurso_inspiradaemfoucault*. Curitiba: Appris, 2024. p. 169-186.

SILVA, Paulo Roberto Boa Sorte. *Inteligência artificial, linguagens e educação*. Colaboração de Gilson Pereira dos Santos Júnior. Aracaju: EDIFS, 2024. E-book. 116 p. ISBN 978-85-9591-221-2. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/2069>. Acesso em: 27 jun. 2026.

SILVA, Robson Alves Rodrigues da. Entendimento dos docentes sobre uso do ChatGPT na Educação. *Caderno Pedagógico*, [S. l.], v. 21, n. 3, e3020, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-027>. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3020>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, Ricardo Lima Praciano de. *A Inteligência artificial e a Educação: uma investigação sobre como docentes percebem a IA e suas potenciais consequências educativas*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45949>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUSA, Rodger Roberto Alves de. Desafios da implementação da IA na educação: quais são os desafios práticos de implementar a IA nas instituições educacionais? *Revista Interseção*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 272-296, 2024. DOI: <https://doi.org/10.48178/intersecao.v6i1.479>. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/479>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, Maria Sheleide Alves de Oliveira; CORDEIRO, Leonardo Zenha. Inteligência Artificial no Currículo da Educação Básica: uma Abordagem Temática no Espaço-tempo da Universidade. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 31, e15727, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15727>. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/15727>. Acesso em: 10 maio 2025.

TEIXEIRA, Simone de Mattos Martins et al. O professor como curador de ferramentas digitais nas escolhas conscientes e críticas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 8, p. 338-345, ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i8.20587>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20587>. Acesso em: 26 jun. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>. Acesso em: 7 jul. 2026.

VILALTA, Elisa. *Explorando a escrita de diários com o apoio da Inteligência Artificial*. Nova Escola, [s. d.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22077/explorando-a-escrita-de-diarios-com-o-apoio-da-inteligencia-artificial>. Acesso em: 1 jul. 2026.

WEBBER, Carine; FLORES, Diego. Roteiro para a integração da inteligência artificial em experiências de ensino. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 12, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v12.n2.a6861>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6861>. Acesso em: 10 maio 2025.