

PRODUÇÃO CURRICULAR E DOCÊNCIA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: MODOS DE ENDEREÇAMENTO INSTAGRAMÁVEL E TIKTOKÁVEL E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Danilo Araujo de Oliveira¹
Fernando Uily Almeida Carvalho²

Resumo: Este artigo analisa os modos como as ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAGen) são divulgadas e direcionadas a docentes para produção curricular, evidenciando suas implicações pedagógicas e relações com a lógica neoliberal. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva pós-crítica de currículo, compreendendo-o como artefato cultural e território de disputa política. Metodologicamente, utilizamos a netnografia para investigar perfis no *Instagram* e *TikTok* que ensinam professores/as a incorporar IAGen em suas práticas pedagógicas. Os resultados indicam que tais ferramentas são promovidas como soluções rápidas e eficientes, reduzindo o trabalho docente a tarefas operacionais e tecnicistas. Ao priorizar a produção instantânea de materiais padronizados, a IAGen reforça a lógica neoliberal, que busca docentes práticos e reprodutores, em detrimento de sua autonomia intelectual e crítica. Além disso, a dependência dessas tecnologias pode desvalorizar o planejamento pedagógico como ato criativo e reflexivo. Argumentamos que a IAGen, quando utilizada de forma acrítica, contribui para a precarização do trabalho docente e a padronização curricular, ignorando as especificidades locais e subjetivas da educação. Concluímos que é fundamental problematizar os usos da IAGen na produção curricular, garantindo que sua incorporação ocorra de maneira crítica e comprometida com a formação de sujeitos autônomos e reflexivos.

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>

E-mail: oliveira.danilo@ufma.br

² Grupo de pesquisa “Questões e Políticas de Currículo” (GPQPC)/ UFMA.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0994-150X>

E-mail: fernando.uily@discente.ufma.br



Palavras-chave: Inteligência Artificial; Produção Curricular; Docência; Neoliberalismo; Netnografia.

CURRICULUM PRODUCTION AND TEACHING IN THE ERA OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: INSTAGRAMMABLE AND TIKTOKABLE MODES OF ADDRESS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Abstract: This article analyzes how Artificial Intelligence (AI) tools are promoted and directed toward teachers for curriculum development, highlighting their pedagogical implications and connections with neoliberal logic. The research is grounded in a post-critical curriculum perspective, understanding it as a cultural artifact and a site of political dispute. Methodologically, we employ netnography to investigate Instagram and TikTok profiles that teach educators how to incorporate AI into their pedagogical practices. The results indicate that these tools are promoted as quick and efficient solutions, reducing teaching work to operational and technical tasks. By prioritizing the instant production of standardized materials, AI reinforces neoliberal logic, which favors practical and replicative teachers over their intellectual and critical autonomy. Furthermore, dependence on these technologies can devalue pedagogical planning as a creative and reflective act. We argue that when used uncritically, AI contributes to the precarization of teaching work and the standardization of curricula, disregarding the local and subjective specificities of education. We conclude that it is essential to problematize the use of AI in curriculum production, ensuring its incorporation occurs critically and is committed to forming autonomous and reflective subjects.

Keywords: Artificial Intelligence; Curriculum Development; Teaching; Neoliberalism; Netnography.

INTRODUÇÃO

A sétima arte, assiduamente, propôs-se a imaginar, fazer fabulações e, às vezes, antecipar o futuro. O cinema é repleto de exemplos caracterizados como *futurísticos*. Inspirado no movimento *futurista*, tanto na arte quanto na literatura, o tema

ênfatisa a mudança, a tecnologia e as grandes invenções revolucionárias. Esses filmes falam, não raro, sobre o que ainda não conhecemos e trazem temas como exploração do universo, doenças virais, questões biológicas e clima. Mas o que é comum, geralmente, é o uso de máquinas superavanzadas e tecnologias de ponta. Assim, enquanto somente no último ano as questões sobre *Inteligência Artificial* (IA)³ têm ganhado destaque mundial, já que, como mostra o *Google Trends*, a busca pelo termo chegou ao nível mais alto desde 2004, a temática é abordada no cinema amplamente há algum tempo.

O filme *Her* (2013) retrata a vida de um escritor solitário que, ao utilizar uma nova IA operacional, acaba desenvolvendo sentimentos por ela. A IA, no filme, apresenta personalidade e lhe responde com uma voz feminina. Também podemos citar o filme *A.I – Inteligência Artificial* (2001) que retrata a chegada do primeiro robô programado para amar e ter sentimentos iguais aos humanos. O protagonista enfrenta desafios por não ser aceito pelos humanos e outras máquinas. A lista é grande e oportuniza debates variados. O mundo do entretenimento tem um certo fascínio pelo tema, sendo presente também em jogos. Um exemplo dessas aparições é o jogo eletrônico *Detroit: Become Human* no qual vemos um futuro em que as máquinas evoluíram e desenvolveram consciência e sentimentos através da IA. É protagonizado por um androide que recebe a tarefa

³ Neste artigo, adota-se a distinção entre Inteligência Artificial (IA) e Inteligência Artificial Generativa (IAGen). A IA refere-se, de modo amplo, ao conjunto de sistemas computacionais capazes de executar tarefas que, tradicionalmente, demandariam inteligência humana, como classificação, previsão, reconhecimento de padrões e tomada de decisão, geralmente a partir de modelos treinados com grandes volumes de dados. Já a IAGen constitui um subcampo específico da IA, caracterizado pelo uso de modelos capazes de gerar novos conteúdos — textos, imagens, áudios, vídeos ou códigos — a partir de padrões aprendidos, não se limitando à análise ou automação de processos existentes. Tal diferenciação é relevante para evitar generalizações conceituais e para delimitar com maior precisão os efeitos pedagógicos, curriculares e ético-políticos discutidos ao longo do texto.



de cuidar de um pintor e acaba tendo que tomar decisões difíceis ao longo da história.

Hoje não vemos mais a IA somente na ficção, ela ganhou espaço em diversos setores da vida e tem se espalhado em nosso cotidiano, sendo motivo de uma nova corrida por conquistas pela hegemonia na tecnologia mundial, como é o caso mais recente das disputas entre Estados Unidos e China no desenvolvimento dessa ferramenta. O impacto da IA em diversas áreas é notório. Direito, Artes, Comunicação, Saúde etc. têm incorporado novas práticas com ajuda dessa ferramenta e inflexões têm sido feitas. O campo da Educação não escapa da IA. Mudanças substanciais já podem ser notadas nas formas como se ensina e se aprende com intermédio, atravessamento e assistência da IA. Pesquisadores/as em educação têm discutido os desafios, as oportunidades e levantado questões sobre o uso da IA nessa área. Encontramos livros e dossiês que já buscam articular a temática especificamente na área de Educação. Podemos citar os livros *ChatGpt e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras impressões com inteligência artificial* (Santos; Chagas; Bottentuit Junior, 2024) e *Educação e inteligência artificial: travessias* (Porto; Vasconcelos; Linhares, 2024) e o dossiê *A Educação no mundo das plataformas, da conectividade e da inteligência artificial* (Guizzo; Kirchof; Machado; Vieira, 2024). Os debates têm se espalhado na sociedade e ganhado visibilidade. O *Jornal Nacional* da Rede Globo recentemente exibiu uma série que mostra como a educação pode aproveitar os benefícios da IA. Uma das reportagens mostrou o Piauí como uma das primeiras regiões do continente americano a adotar o ensino de IA como uma disciplina do *currículo* da educação básica⁴.

⁴Disponível:<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/01/31/serie-do-jn-mostra-como-a-educacao-pode-aproveitar-beneficios-da-inteligencia-artificial.ghtml>. Acesso em: 09 fev. 2025.

Na investigação proposta neste artigo vinculamos, de forma mais aproximada, questões e debates sobre IAGen e currículo. Entendemos currículo como um território que está sempre a se expandir com a força da docência, local de luta incessante, visto que as relações de poder são inerentes ao currículo, espaço amalgamado com a cultura, com a história e com o presente, sendo por isso que a produção curricular é constituída do que a sociedade vive. No tempo presente, a IA tem desafiado essa produção, imposto questões e demandando dos curriculistas reflexões e problematizações urgentes.

Compreendemos que o currículo nunca está dado de uma vez por todas, ainda que tentem impor um currículo oficial para um território amplo. Um currículo é produção e, como a docência é uma força propulsora desse artefato, tem sido alvo de políticas variadas que tentam marcar sua subjetividade, dizendo como deve ser e constituir-se. Os docentes continuam a se formar e aprender através de plataformas e políticas variadas de aperfeiçoamento (ou qualificação / capacitação). A cibercultura na contemporaneidade tem como alvo e objeto também os docentes. Há algum tempo pesquisas têm chamado atenção também para as pedagogias da cibercultura que se encarregam de divulgar saberes que exercem poder nos processos de subjetivação (Oliveira; Silva-Silva; Sales, 2024).

Em algumas redes sociais, por exemplo, há páginas variadas que apresentam modos de endereçamento variados para professores/as, ensinando esses/as docentes como incorporar práticas consideradas corretas e demandando que eles/as valorem determinados modos de condução da conduta. Nesse sentido, esta pesquisa tem o objetivo de analisar a forma com que as ferramentas de IAGen são apresentadas aos/às docentes, por meio das redes sociais *Instagram* e *TikTok*, e como elas fomentam uma visão neoliberal na construção curricular. A pesquisa foi feita a partir da análise de perfis que deliberadamente ensinam como professores/as podem utilizar



essas ferramentas para substituí-los/as em funções que exigem o trabalho intelectual do/a docente.

O argumento desenvolvido, neste artigo, é o de que as ferramentas de IAGen divulgadas nos perfis investigados na cibercultura para produção curricular são promovidas como soluções rápidas e eficientes, reduzindo o trabalho docente a tarefas operacionais e tecnicistas. Ao priorizar a produção instantânea de materiais padronizados, a IAGen reforça a lógica neoliberal, que busca docentes práticos e reprodutores, em detrimento de sua autonomia intelectual e crítica. Como efeito, a dependência dessas tecnologias pode desvalorizar o planejamento pedagógico como ato criativo e reflexivo. Entendemos, portanto, que a IAGen, quando utilizada de forma acrítica, contribui para a precarização do trabalho docente e a padronização curricular, ignorando as especificidades locais e subjetivas da educação. Para desenvolver esse argumento, o artigo está estruturado da seguinte forma: no tópico seguinte, “Currículo é artefato e criação autobiográfica”, desenvolvemos o conceito de currículo que subsidia nossas análises; na sequência, apresentamos a metodologia utilizada no trabalho destacando os elementos da netnografia para analisar perfis nas redes sociais; em seguida, analisamos os perfis investigados na pesquisa buscando mostrar a produção curricular e docência na era da IA e, por fim, as considerações finais.

CURRÍCULO É ARTEFATO E CRIAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA

Se partimos do entendimento de currículo e conhecimento como campos culturais, sujeitos à disputa e à interpretação como um artefato cultural (Silva, 2020), em que a instituição de sentidos é uma invenção, que sua construção e fabricação é social, permeada pela linguagem e por relações de poder, ao nos defrontarmos com ferramentas de IAGen sendo

disponibilizadas para docentes e alunos/as, não podemos nos abster dos efeitos dela na produção curricular. Assim, precisamos descrever formas de conhecimento corporificadas no currículo como resultado de um processo de avanço tecnológico. Dizer que um currículo é um artefato é dizer que ele é arte feita e, se é arte feita, é realizada por alguém com certas práticas, instrumentos, paradigmas e perspectivas. Isso nos leva sempre a questionar como está sendo feito, por que está sendo feito de certa forma e não de outra, atentos/as às relações de poder desse processo.

Quando, a partir da IAGen, docentes são ensinados/as a incorporar certas práticas para produzir currículo, precisamos voltar nossa atenção para os efeitos disso. Seus usos precisam ser problematizados e tensionados, principalmente quando se tornam atrativos por entregarem prontos parte do trabalho docente para fabricação de currículos. Pensar, elaborar, criar artística, científica e intelectualmente o currículo é um trabalho indispensável da docência. Um trabalho, portanto, de resistência em um tempo que “políticas públicas em currículo insistem na abordagem técnica e no controle como as mais eficientes” (Lemos; Macedo, 2020. p. 373). Devido a uma busca incessante por eficiência na produção curricular, ferramentas externas surgem e brigam contra o modo de entender o/a docente como intelectual. Especificamente algumas ferramentas disponibilizadas por IAGen ajudam a produzir currículos tecnicistas, formatados, dados, inviabilizando o trabalho do pensamento humano.

Compreendemos também currículo como uma produção local, visto que, no âmbito educacional, ele depende do ambiente escolar e de suas interações concretas para sua produção. Nesse sentido, professores/as, gestores/as e alunos/as “criam, garantem direitos, salvam vidas, incluem, despertam a vontade de sonhar” (Lemos; Macedo, 2020, p. 379), ao construírem juntos/as um currículo. Entendemos o

currículo como uma construção, feito de acordo com as experiências vividas e subjetivas da comunidade escolar, de modo que podemos dizer que “educação e subjetividade são inseparáveis e que, portanto, todo currículo é autobiográfico” (Lemos; Macedo, 2020, p. 373). Ele é autobiográfico porque é construído utilizando-se da nossa visão de mundo em conjunto com as vivências dos outros indivíduos que farão parte do currículo. Lemos e Macedo (2020) assumem que podemos correr o risco de que o produto de uma produção curricular possa ser repleto de incontáveis particularidades impossíveis de serem conciliadas. Nesse sentido, instaura-se o desafio de buscar sentido nessas particularidades que fazem a profissão docente ser mágica. Nesse aspecto, vale reforçar que o currículo não é autobiográfico somente por reunir “experiências vividas até então, mas porque é uma experiência humana, um devir” (Lemos; Macedo, 2020, p. 376). Essa perspectiva de currículo como artefato, construção e autobiográfico nos faz questionar certos modos de produção curricular feita com ajuda de IAGen, pois nos parece que os modos aqui analisados estão na contraposição desse entendimento de currículo. Isso porque tais modos acabam inviabilizando práticas intelectuais criativas e afetivas de produção curricular, enfraquecendo a força da docência.

ELEMENTOS DA NETNOGRAFIA PARA ANALISAR PERFIS NAS REDES SOCIAIS

Metodologicamente, esta pesquisa mobilizou elementos da netnografia para investigar perfis *online* nas redes sociais *Instagram* e *TikTok* com postagens direcionadas para docentes com intuito de ensiná-los/as como incorporar ferramentas de IAGen para produzir currículos. O método de pesquisa netnográfico e alguns dos seus sinônimos (etnografia digital, etnografia *on-line*, etnografia na internet, etnografia conectiva, etnografia da rede e ciberetnografia) referem-se aos modos de fazer pesquisa na internet e/ou mediados por computador, a

partir de “adaptações do método etnográfico” (Polivanov, 2013, p. 65).

De todo modo, o termo netnografia foi cunhado para definir uma “prática *online* da etnografia” (Kozinets, 2006, p. 279). A netnografia, no entanto, possui algumas características específicas, não sendo meramente o avanço de um novo método que substitui um anterior, mas “é apresentada como uma forma de trazer em foco tanto os pressupostos nos quais a etnografia é baseada quanto às características que são consideradas especiais no que diz respeito às tecnologias envolvidas” (Hine, 1998, p. 1).

A netnografia se constitui a partir dos pressupostos da etnografia, mas atribuindo-lhes novos sentidos e significação, “aplicados ao universo ciberespacial” e para efeitos de “análise da cibercultura” (Sales, 2010, p. 43). Dito de outro modo, a netnografia é utilizada para estudar os “grupos e culturas online” (Noveli, 2010, p. 115). Nas pesquisas com netnografia, há, pois, um entendimento “da internet como cultura e artefato cultural”, atentando-se para “a inserção da tecnologia no cotidiano e seus significados culturais em diferentes contextos” (Prado, 2015, p. 181). Isso equivale a verificar que “as tecnologias digitais são artefatos culturais de intensa fusão com a produção de modos de vida, desejos, anseios e prazeres” (Silva, 2018, p. 39). Nesse contexto, “o advento da expansão da cibercultura e sua hibridização com as práticas *off-line* convocam a educação a pesquisar o ciberespaço” (Oliveira; Silva-Silva; Sales, 2024, p. 25), mostrando como o debate sobre educação não está desvinculado dessa cultura na qual vivemos e que, portanto, o currículo está também imerso na cibercultura.

A pesquisa constituiu-se a partir da percepção do aumento do uso das ferramentas disponibilizadas por IAGen em atividades da docência. Assim, a partir de reflexões e com



ajuda das teorias de currículo pós-críticas, chegamos à seguinte questão de pesquisa: como as ferramentas de IAGen são divulgadas e direcionadas, na cibercultura, a docentes, influenciando modos específicos de produção curricular?

Compreendemos o *Instagram* e o *TikTok* como redes de poder-saber da contemporaneidade, instituintes de sentidos e significados, que incidem na produção de subjetividades variadas e específicas, quando conseguem, por redes algorítmicas, direcionar postagens e alcançar pessoas com objetivos específicos. Com alcance amplo e massivo, com técnicas sedutoras e atraentes, tendem a capturar facilmente a atenção da população que parece aderir mais facilmente ao que neles é divulgado, validado e legitimado pelos números de *views*, curtidas e compartilhamentos.

A investigação netnográfica nas redes sociais foi feita em um período de 60 dias, entre os meses de outubro e dezembro de 2024, sendo feitas capturas de tela de 20 perfis levadas para debate no Grupo de Pesquisa Sobre Questões e Políticas de Currículo. Percebemos que os perfis analisados tinham em comum ou de modo aproximado o objetivo de divulgar como as IAGen poderiam facilitar e até mesmo dispensar certas atividades do trabalho intelectual docente, como planos de aula e planejamentos pedagógicos.

Selecionamos sete desses perfis para uma análise mais aprofundada (os seis primeiros do *Instagram* e um – último - do *TikTok*). O **perfil 1** (@maeideaoficial), com aproximadamente 11 mil seguidores/as, faz postagens em seu *feed* divulgando uma ferramenta que produz planejamentos prontos para serem utilizados em sala de aula. O **perfil 2** (@prof.lorenzo), com 82 mil seguidores/as, divulgou uma lista de comandos (*prompts*) para utilizar no ChatGPT com o intuito de facilitar o trabalho docente e simplificar as aulas em poucos minutos. O **perfil 3** (@magicadosaber), com 3.400



seguidores/as, promove a IAGen como substitutas para algumas atividades docentes e divulga comandos para a produção de planos e planejamentos de aula em poucos minutos. O **perfil 4** (@professorbeta), atualmente com 43 mil seguidores/as, segue o mesmo padrão de divulgação do ChatGPT, ensinando como utilizar a ferramenta para a produção de planos de aula em menos de um minuto. O **perfil 5** (@crissilvapedagogo), com aproximadamente 140 mil seguidores/as, utiliza a IAGen do site Canva, prometendo utilizá-la para, também, produzir planos de aula em segundos. O **perfil 6** (@profiatech), que possui 57 mil seguidores/as, segue o padrão de divulgação de IAGen, ensinando como utilizar a ferramenta para poupar tempo na produção docente. Já o **perfil 7** (@professoreducation), da rede social *TikTok*, com cerca de 49 mil seguidores/as, divulga uma IAGen capaz de produzir planos de aula em segundos, além de slides, resumos e projetos. Os perfis analisados neste artigo foram escolhidos por possuírem professores/as como público-alvo e pelo fato de que podem ser agrupados por apresentarem em comum a divulgação de ferramentas de IAGen de forma que substituem atividades do trabalho docente e reforçam perspectivas de produção curricular neoliberalista, conforme iremos problematizar nas análises.

PRODUÇÃO CURRICULAR E DOCÊNCIA COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Se compreendermos currículo como um artefato que é “historicamente construído por meio de disputas políticas e de diferentes projetos de educação e nação” (Pires; Cardoso, 2020, p. 74), assim como algo indissociável da cultura, precisamos questioná-lo fazendo intersecção com os problemas do presente para, assim, mapear as relações de poder e saber que constituem os currículos na contemporaneidade. Talvez o que nos interessa mais de perto, ao fazer uma análise curricular descrevendo seus modos de funcionamento, os saberes que

seleciona e os que deixa de fora, por que isso é feito e de que maneira, é porque o que está em jogo em um currículo é, finalmente, a produção de modos de vidas específicos, ou seja, o que um currículo quer mesmo é um sujeito.

Inspirada em Michel Foucault, Livia Resende Cardoso (2018) entende-o como uma tecnologia de governo. Esse é um entendimento que diz que o currículo funciona conduzindo a conduta dos indivíduos. Há, desse modo, análises curriculares a partir do neoliberalismo (uma certa atualização do liberalismo), evidenciando seus efeitos no currículo. A partir também do filósofo francês, Pires e Cardoso (2020) afirmam que o neoliberalismo não é visto somente a partir de uma perspectiva econômica, mas também parte da premissa de uma racionalidade governamental, ou seja, também se qualifica no sentido de uma ação social. O governo se estende a uma forma de gerenciar as liberdades dos indivíduos, dizendo como eles devem ser e pensar. O neoliberalismo “intensifica as relações de governo de si e dos outros por meio da noção de concorrência” (Pires; Cardoso, 2020, p. 75). Alguns termos passam a compor a engrenagem curricular como empreendedorismo, competitividade, mercado, consumidor, empresa (Cardoso, 2018).

Pires e Cardoso (2020) argumentam que o investimento mais atual das políticas curriculares nacionais alinhadas ao neoliberalismo é a produção de docentes **práticos, executores e regulados**. A centralidade na prática é acionada como uma técnica de poder com a qual se busca superar a chamada “teorização excessiva”, fazendo circular um certo descrédito em “relação à formação teórica e reflexiva e um reducionismo na concepção da docência” (Pires; Cardoso, 2020, p. 85). A docência é constituída nessa discursividade restrita ao aprender habilidades e competências, sendo o professor

considerado como um técnico e reproduzidor de práticas estabelecidas, dadas.

Com o espraiamento da IAGen na sociedade, os modos de produção curricular são inevitavelmente atravessados por essa tecnologia digital. Isso porque essa tecnologia oferece muitas possibilidades de pesquisa, produção de material diverso que podem ser acionados pelo/a docente. A título de exemplo, apresentamos abaixo algumas estratégias pedagógicas que são possíveis a IAGen:

Na atuação docente, as IAs generativas [igualmente utilizadas como assistentes] permitem a sumarização de textos para a produção de apresentações para aula, montagem de infográficos, adaptação de questões avaliativas para diferentes alunos [atendendo suas dificuldades cognitivas], elaboração de questões inéditas a partir de capítulos, confecção de vídeos ilustrativos a partir de inputs e orientações [texto, imagens, músicas], entre tantas outras aplicações possíveis e bem-vindas ao processo de ensino e aprendizagem (Freire, 2024, p. 160).

As possibilidades que a IAGen traz, contudo, têm sido mobilizadas de forma acrítica para produção instantânea de materiais, sem preocupação com a especificidade de onde a educação ocorre, para quem o processo educativo está direcionado. Nesse sentido, entendemos que a IAGen, quando usada de maneira irreflexiva, apenas como reprodução e replicação, está alinhada aos ditames neoliberais de demanda e produção, correlato ao neoliberalismo, na formação de um professor prático, executor, regulado. Localizamos, desse modo, também no uso da IAGen, assim como em currículos neoliberais, “falta de estrutura para práticas pedagógicas, precarização do trabalho do professor e realidade social dos alunos, desvalorizando saberes locais, naturalizando as



desigualdades e reforçando a exclusão” (Pires; Cardoso, 2020, p. 79 - 80).

Como fora mencionado, desenvolvemos essa defesa argumentativa a partir de uma investigação feita na cibercultura, considerando uma incursão netnográfica em seis perfis no *Instagram* e um perfil no *Tiktok*, colecionando diversos prints de páginas variadas que buscam ensinar o/a professor/a como usar a IAGen em suas práticas pedagógicas. Nessas páginas, além da transformação da educação e do conhecimento em mercadorias, instrumentos pedagógicos (como planos de aula, planejamentos, atividades para alunos/as) são divulgados e vendidos como produtos, enquanto perfis oferecem uma **saída rápida** para tarefas intelectuais dos/as docentes.

A *padronização* dos currículos e das práticas docentes — decorrente da inserção de modelos de planos de aula, planejamentos e atividades para alunos/as que são feitos e entregues prontos com o uso de IAGen em questão de segundos — reforça e reitera o pensamento de que existe um método de ensino universal que ignora as individualidades dos/as alunos/as e professores/as, a especificidade dos locais onde o ensino ocorre e desconsidera o trabalho docente como um ofício intelectual que exige elaboração do pensamento, produção de sentido e mobilização do senso crítico e intelectual. Além disso, as facilidades divulgadas nos perfis investigados podem causar dependência do uso dessas tecnologias, uma vez que o uso excessivo pode distanciar o/a professor/a da atividade intelectual.

Sobral (2024, p. 276 - 277), em suas investigações sobre IA e educação, ressalta que “é crucial reconhecer que o GPT não promove o desenvolvimento de habilidades críticas de pensamento e resolução de problemas”. Por isso, “há o temor de que, ao fornecer respostas instantâneas sob vários tópicos,

o ChatGPT possa comprometer os métodos e as formas de aprendizagem, diminuindo a criatividade e o pensamento crítico” tanto de alunos/as como do professor/a. Daí, salientamos a necessidade de que os usos da IA na/para educação seja objeto de problematização no presente e de como a produção curricular tem sido feita com essa tecnologia.

Indo ao encontro do modo de produção capitalista por meio do neoliberalismo imposto sobre a educação, percebemos que a IAGen pode ser utilizada para priorizar, evidenciar e possibilitar a eficiência e a produtividade, dada a rapidez com que ela é capaz de produzir materiais que docentes podem utilizar, sem a demanda de um escrutínio das especificidades e sem o esforço intelectual, crítico e político que uma produção curricular exige. A seguir, mobilizamos alguns prints das páginas pesquisadas para evidenciar nossas problematizações sobre os usos da IAGen para produção curricular:

Figura 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Figura 2



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Figura 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Na Figura 1 podemos ver a seguinte frase “Brisk: **planejamento em minutos**” que remete à IA **Brisk Teaching** que promete otimizar o tempo dos/as professores/as com a **produção automática de planos de aula**, sugestão de **atividades prontas**, e a elaboração de **apresentações em segundos**. A Figura 2 promove o ChatGPT como um meio de **simplificar as aulas** em minutos e oferece dicas de comandos (prompts) que **inovam e facilitam o trabalho docente**. E na Figura 3 podemos notar o mesmo padrão, mas está relacionada à **produção de planejamentos** em poucos minutos, além de oferecer *prompts* que prometem facilitar a vida do/a docente.

Localizamos uma racionalidade neoliberal fundamentando as práticas docentes produzidas nos perfis investigados. Busca-se maximizar os resultados utilizando a menor quantidade recursos possíveis, com o menor tempo possível. Isso sacrifica o trabalho crítico, articulado e compromissado, substituindo-o por um trabalho rápido, que reforça uma aprendizagem superficial com o foco em repassar conteúdos aos/às alunos/as, sem a preocupação de que eles/as também se desenvolvam como intelectuais e críticos, reiterando-se aspectos tecnicistas na educação e associando o trabalho docente a uma linha de produção de mão de obra rápida.

São exigidas do docente rapidez e pontualidade, mas sua autonomia e intelectualidade são negadas, uma vez que o plano de aula a ser apresentado é pré-estabelecido, dado de uma vez por todas. Estimula-se a desarticulação do/a professor/a com a comunidade acadêmica em que está inserido/a, suas demandas e culturas. Em função dessa desarticulação, o/a docente perde sua autonomia quando passa a usar e depender desses modelos prontos que são fornecidos por inteligências artificiais generativas. As práticas ensinadas podem gerar também uma desmotivação para o trabalho docente, uma vez que eles/as perdem o poder de decisão sobre

seu trabalho. Além das consequências da perda da autonomia docente por conta priorização da eficiência e produtividade, os materiais e as práticas que são produzidos passam a ser descartáveis, uma vez que os/as professores/as e alunos/as não se tornam afetivamente ligados a eles.

Com o surgimento das inteligências artificiais generativas também surgiram soluções para a grande demanda de rapidez do mercado, como apontado nas figuras 1, 2 e 3 que retratam a oferta de “soluções mágicas” para algumas das funções do/a docente, que se veem obrigados/as a terceirizar seu trabalho intelectual para que possam suprir as demandas do mercado de trabalho a partir da visão neoliberalista. Assim, vemos adjetivos como “rápido”, “simples” e “fácil” visibilizados e valorizados nas postagens, afastando do trabalho docente toda complexidade.

Esses materiais podem ser produzidos de acordo com a racionalidade neoliberal. Pires e Cardoso (2020) definem alguns modos de funcionamento neoliberal no currículo que também podem ser localizados quando a IAGen divulga modos de condução da conduta docente. Os currículos são produzidos segundo as autoras: “sem o aporte suficiente de conhecimentos teóricos e políticos”; “a formação intelectual é subjugada”; não importa aos docentes uma “formação teórica sólida que dê instrumentos para uma autoria do pensamento e autoria em sua prática” (Pires; Cardoso, 2020, p. 86). Assim, nesse contexto de IAGen basta que o/a docente tenha habilidade técnica de aplicar determinados prompts para que, em questão de segundos, esteja em suas mãos aquilo de que necessita.

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. A IAGen nesse caso o ajuda a

automatizar seu trabalho com a produção de planejamentos, planos e avaliações, sacrificando seu trabalho intelectual em prol da rapidez e eficiência. 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, tornando-se, dessa forma, um/a professor/a inativo/a na comunidade escolar. Isso porque, devido a essa automação do trabalho docente, o/a profissional tende se sentir desvalorizado/a e deixado/a de lado. Em todos esses casos 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. Se replicamos essa IAGen indistintamente podemos recair no pensamento de que, se a IAGen pode produzir planejamentos, projetos, planos de aula tão rapidamente, para que precisamos de um trabalho demorado de um/a professor/a?

Nesse contexto, a ideia de “soluções mágicas” parece mais atraente e possível devido à ligação do neoliberalismo com a ânsia de resolver problemas com rapidez e baixo custo. 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. Essas soluções, entretanto, ignoram a complexidade dos problemas, que são a falta de investimento e a precarização do trabalho docente, aprofundadas pelo próprio neoliberalismo.

No neoliberalismo a formação docente passa a ser simplificada e reduzida, uma vez que o mercado exige que ela seja marcada por aspectos técnicos e operacionais, passando a educação a ser encarada como “uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função” (Arce, 2001, p. 258). Com isso em

perspectiva, o/a professor/a passa a ser visto/a como um/a mero/a executor/a. Em relação ao uso das IAGen, a passividade do trabalho docente se dá a partir do uso das ferramentas de maneira não crítica fazendo com que substituam o trabalho docente. Isso porque, se esses recursos não forem utilizados de maneira reflexiva e com o intuito de ampliar a capacidade do/a docente de ser um/a agente transformador/a na vida do/a aluno/a, o/a professor/a acaba sendo somente um meio responsável por fornecer para o/a aluno/a, ao lado da escola, “instrumentos e habilidades que permitam a este mesmo indivíduo ser competitivo” (Arce, 2001, p. 258) e transformando-o em mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Quando o sistema neoliberal transforma o/a professor/a em um/a executor/a, ele nega sua autonomia, descredibiliza sua formação e o/a reduz a um/a aplicador/a de métodos que são produzidos a partir da demanda do mercado e não dos/a alunos/as. Essa prática nega a existência do/a professor/a como ser reflexivo e reforça a não “valorização do conhecimento produzido no cotidiano do/a professor/a, o conhecimento advindo de sua prática” (Arce, 2001, p. 264). Analisando as figuras 4, 5, 6 e 7, podemos ver uma prática que retrata como parte do trabalho docente já é entregue pronto para o/a professor/a.

Figura 4



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Figura 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Figura 6



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Figura 7



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O foco das postagens nas figuras 4, 5, 6 e 7 são os planos de aula. Esses tipos de postagens são os mais encontrados em termos de produção curricular associada à IAGen nas redes sociais. A figura 6 chega a afirmar que planejar é perder tempo. Essas postagens simplificam, banalizam, desvalorizam e deturpam o que esses instrumentos significam para a prática pedagógica e para o trabalho docente. Por isso, pensamos ser importante destacar e resgatar o que são esses instrumentos.

O planejamento ou o plano de aula, uma parte muito importante e característica do trabalho docente, pode, às vezes, ser visto como um simples roteiro de atividades a serem seguidas. Contudo, não perder a dimensão de que é preciso ter a “compreensão do planejamento como antecipação/programação/controle do processo educativo” (Faria; Gomes, 2020, p. 98). Isso significa dizer que o trabalho docente é dotado de intencionalidade, não é aleatório, sendo, por isso mesmo, crítico e político. Por conta disso, exige do/a docente resposta às perguntas: por que esse conhecimento e não outro? Por que conduzir dessa forma a aula e não de outra forma? Quem são meus/minhas alunos/as e quem eu quero que eles sejam? Exige ainda fazer associações com o presente, com questões culturais, com a produção de modos de vida específicos, o que parece ser silenciado por uma produção de materiais de forma tão rápida.

A concepção de planejamento nos usos disponibilizados pelas IAGen nos perfis investigados é esvaziada, deturpada, já que se desconsidera a ação de preparar um trabalho, um objetivo com revisões intencionais. Não há planejamento algum aqui e, sim, uma estruturação rápida e dada de uma estrutura de um gênero textual tão caro no trabalho docente.

O planejamento é, sobretudo, um ato criativo e intelectual e, nesse sentido, o/a professor/a é visto/a como um/a tradutor/a das diferentes disciplinas a fim de que elas possam

ser “atualizadas, reinventadas, recompostas; de modo a adquirirem potência de duração e validade de existência” (Corazza, 2019, p. 3). O trabalho intelectual docente é a força de um/a professor/a como alguém que, investido de uma perspectiva teórica, pensa o planejamento vinculado à vida, porque o currículo é um documento vitalício, como defende Marlucy Paraíso (2024). Para a autora, o currículo “tem uma relação intrínseca com a vida, porque é um território de criação de possíveis e o que a vida quer é criar possibilidades de perseverar” (Paraíso, 2024, p. 147). O trabalho docente exige um processo criativo, inventivo e não formatado, dado e orientado por outro e aplicado indistintamente.

O planejamento de aula envolve a busca de objetivos, a seleção de conteúdos e metodologias e a definição dos métodos de avaliação dos/as alunos/as. Não podendo ser reduzido a uma lista de tarefas que precisam ser cumpridas, dele faz parte a criação didática do/a professor/a, uma vez que “a vida docente é composta por movimentos de leitura e de escrita na agitação de traduções criadoras” (Aquino; Corazza; Adó, 2018, p. 6). Por sua vez, o plano de aula é a documentação do planejamento, visto que organiza as fases do trabalho pedagógico a ser feito em sala de aula, para possibilitar encontros, o aprender com sentido e significado.

O ato de planejar demanda do/a docente um trabalho intelectual e a capacidade de refletir de forma crítica sobre sua prática, além da necessidade tomar decisões a partir de suas reflexões e o poder de criar métodos e estratégias para suprir a necessidade de cada aluno/a, levando em conta suas particularidades. Corazza (2019) ainda reforça que a docência é uma pura ação criadora, interpretativa e crítica.

Além de crítico/a, o/a professor/a necessita ser pesquisador/a, uma vez que a prática da docência exige uma eterna investigação e problematização sobre os conteúdos que



ensina, para que assim possa ir além de uma transmissão de informações. Corazza (2019) defende que o/a docente sempre deve estar em busca de novas formas de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, manter uma postura investigativa faz com que o/a professor/a faça seu planejamento a partir das demandas individuais de cada sala e aluno/a, produzindo estratégias para uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, os usos disponibilizados e divulgados nos perfis investigados nesta pesquisa desconsideram as perspectivas de docência que os/as teóricos/as mobilizados/as em nossa pesquisa defendem e argumentam. Tais usos ajudam a desvalorizar o trabalho docente, simplificando e fragilizando esse trabalho.

Em contraponto ao viés neoliberal, é necessário que o/a professor/a seja e se veja como intelectual que questiona, reflete e problematiza criticamente sobre suas práticas, fazendo uma autoavaliação de seus métodos, além de fundamentar “suas atividades em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos” (Moreira, 2001, p. 6). Também é necessário que o/a professor/a seja um intelectual engajado na luta por justiça, colaborando como um guia para a emancipação social da classe oprimida que foi marginalizada e distanciada da boa educação. A ideia do/a professor/a como intelectual transformador exige dele uma “preocupação com o caráter discursivo dessa prática, a valorização da esfera cultural e a crença na importância do debate público” (Moreira, 2001, p. 6).

O/A professor/a, enquanto intelectual, tem o dever de considerar e valorizar as identidades plurais na sociedade. Segundo Moreira (2001), trata-se do indivíduo que tem como maior objetivo fazer os demais indivíduos da sociedade alcançarem a liberdade e o conhecimento. O/A professor/a deve lutar no enfrentamento dos mecanismos de exclusão e na proteção da educação democrática e participativa, sendo

totalmente contrário aos “aspectos que costumam oprimir indivíduos e grupos constitui, por conseguinte, forma pela qual o[a] intelectual expressa seu compromisso político” (Moreira, 2001, p. 7). Assim, estudando e pontuando como conhecimento, aprendizagem e poder estão ligados a um discurso político que passa a ser repensado e reestruturado com o objetivo de libertar a sociedade (Moreira, 2001), pode-se promover a diversidade por meio da liberação e da justiça.

Faz parte do papel do/a intelectual indagar e combater o que chamamos de “verdades absolutas” indo ao encontro de uma sociedade menos opressora. Para isso, a formação docente deve ser também baseada na investigação, no diálogo e na solidariedade, sendo necessário “combinar dimensões de ordem política, cultural e acadêmica” (Moreira, 2001, p. 9). Nesse contexto, o/a professor/a passa a ter o objetivo de se inserir no meio em que trabalha e promover o avanço da liberdade e do conhecimento, devendo também buscar constantemente o aperfeiçoamento de suas práticas por meio da crítica social promovida por ele/a, como aponta Moreira (2001).

Os aspectos anteriormente discutidos não são contemplados quando a IAGen é mobilizada com foco na rapidez para entrega de materiais prontos e acabados para serem replicados indistintamente em contextos variados, sem reflexão crítica e fundamentação teórica aprofundada. A despeito de percebermos que as ferramentas oferecidas pelas IAGen tenham um grande potencial de mudar o trabalho docente, a forma como elas vêm sendo utilizadas, visibilizadas e divulgadas passa a inviabilizar aspectos importantes e imprescindíveis do trabalho docente. Quando o/a docente é crítico/a e reflexivo/a, preocupado/a com os sentidos de sua prática, ele/a:



(a) procura explicitar os fundamentos de uma pedagogia crítica, explicitando sua relevância para os estudantes e para os demais membros da sociedade; (b) esforça-se por tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico; (c) busca unir a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade; e (d) concebe as salas de aula como espaços nos quais podem ser projetadas as condições necessárias ao desenvolvimento de novas formas culturais, novas práticas sociais, novos modos de comunicação e situações materiais mais satisfatórias (Moreira, 2001, p. 6).

Essas ações atribuídas como importantes ao exercício da docência defendidas por Moreira (2001) requerem tempo, investimento, dedicação e não podem ser produzidas com a velocidade, a brevidade, a efemeridade que a IAGen promete e disponibiliza ao/à docente. Como demonstra o autor, a subjetividade docente está ligada ao poder de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a importância da educação na sociedade. Porém, as ferramentas das inteligências artificiais generativas vão de encontro a esse poder de reflexão crítica e oferecem soluções prontas aos/às professores/as. A partir do momento em que o/a professor/a automatiza seu trabalho de planejar aulas e avaliar seus/as alunos/as, ele/a deixa de pensar sobre os objetivos do trabalho docente, inviabilizando o papel docente de promover a ampliação das condições de produção do conhecimento e a passando a aceitar as “verdades absolutas”.

Essas ferramentas não estão preparadas para trabalhar com temas fundamentais em um ensino crítico, como a desigualdade social, a exclusão ou a luta por direito e acabam por despolitizar o ensino, uma vez que as inteligências artificiais generativas utilizam uma linguagem técnica, com suposta neutralidade. Com a utilização dessa linguagem, as



ferramentas reduzem a prática docente a um aglomerado de tarefas padronizadas e “profissionalizantes”. Nesse sentido, os modos de utilização da IAGen para produção curricular agem regulando, controlando e coordenando o exercício da docência alinhada ao neoliberalismo, ao tecnicismo. Com isso, permite-se a produção de estruturas curriculares fragmentadas, descontextualizadas, possibilitando que pessoas com formação abreviada exerçam a docência com mais facilidade. Além disso, tais ferramentas potencializam a falta de definição de critérios e a utilização de uma metodologia em que os debates são minimizados e desvalorizados, podendo, assim, fortalecer a precarização do trabalho do/a professor/a e realidade social dos/as alunos/as, desvalorizando saberes locais, naturalizando as desigualdades e reforçando a exclusão, pois esta não é uma preocupação quando planejamentos são feitos com tanta velocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas, evidencia-se que a inserção das inteligências artificiais generativas na produção curricular demanda reflexão crítica sobre seus impactos e efeitos na docência. O estudo revelou que a utilização dessas ferramentas, quando atrelada a uma lógica neoliberal, tende a desvalorizar o trabalho intelectual docente, privilegiando a rapidez e a eficiência em detrimento da criatividade, da reflexão crítica e do compromisso político da educação. A padronização dos currículos e a automação de práticas pedagógicas podem reforçar a precarização da profissão, reduzindo o/a professor/a a um/a mero/a executor/a de conteúdos predefinidos. Assim, torna-se imprescindível problematizar os modos como as inteligências artificiais generativas vêm sendo divulgadas e utilizadas, buscando alternativas que promovam uma educação emancipada, dialógica e comprometida com a formação de sujeitos críticos e engajados. Em vez de substituir a autoria e a intencionalidade

do/a docente, as inteligências artificiais generativas devem ser incorporadas de maneira reflexiva, ampliando as possibilidades de criação e reinvenção do currículo em contextos específicos, sem que isso signifique a subordinação da educação às demandas mercadológicas.

As inteligências artificiais generativas fazem parte do grupo de ferramentas digitais que podem auxiliar a prática docente, portanto, não podemos assumir uma posição de negação a respeito delas. Faz parte da docência analisar essas ferramentas de forma crítica e utilizá-las de modo intencional, não dispensando seu trabalho intelectual. Ao longo da história, a docência foi sendo atravessada por diferentes tecnologias que incidiram sobre o trabalho docente: livro impresso, invenção da imprensa e textualidade eletrônica, mudanças do quadro negro para quadro interativo, caneta inteligente, computadores, ou seja, foram alterados substancialmente os modos de ensinar e aprender. De modo parecido, as inteligências artificiais generativas “devem orientar novas práticas docentes, diferentes modos de ser e agir em salas de aula, laboratórios e demais ambientes de ensino e aprendizagem” (Couto; Becker; Ribeiro, 2024, p. 148). Entretanto, quando pensamos na construção do pensamento crítico, criativo, inventivo e intelectual, a docência não pode ser dispensada de modo algum. Nesse sentido, pensamos que podemos mobilizar as inteligências artificiais generativas na produção curricular de modos específicos. Isso porque nos afastarmos das ferramentas disponibilizadas não é a solução mais adequada, uma vez que,

ao mesmo tempo que muitas abordagens sobre a inteligência artificial na educação são marcadas pelo medo da tecnologia substituir o[a] professor[a] [...], elas indicam também o protagonismo do par professor/inteligência artificial. (p. 187) [...] O uso da inteligência

artificial na educação é saudável, porém ainda requer supervisão e curadoria da informação que o aluno está recebendo por ela" (Couto, 2024, p. 187).

Inteligências artificiais generativas podem auxiliar positivamente os/as professores/as em diferentes momentos, como na “personalização do ensino e na análise de grandes quantidades de dados para identificar tendências e padrões de aprendizagem” (Picão *et al*, 2023, p. 198), mas não substituem o olhar atento da docência, a afetividade e o cuidado com os/as alunos/as. Com as grandes contribuições que as inteligências artificiais generativas podem proporcionar à educação, deve haver uma profissionalização em relação ao uso dessas ferramentas. Com a tecnologia atual, elas não capazes de atuar sem a supervisão e interferência humana. No caso dos/as docentes, é necessário ter a compreensão de que a “a inteligência artificial generativa ainda é frágil, sujeita a produzir equívocos, pode produzir automaticamente resultados inadequados ou errados aos[as] alunos[as]” (Couto, 2024, p. 187). Com a utilização dessas ferramentas no trabalho docente, é necessário que haja ainda mais comprometimento com a análise crítica do currículo produzido, pelo fato de sabermos que as inteligências artificiais generativas, especificamente as generativas, produzem e fornecem dados a partir de dados já existentes e generalistas.

No contexto da utilização consciente das inteligências artificiais generativas, a ética deve ser ressaltada em todos os “os processos de escrita, escolha e análise dos textos, sobretudo nesse contexto de facilitação proporcionada pelo *chatbot*” (Araújo; Santos; Chagas, 2024, p. 145). Todos os processos de produção realizados com utilização dessas ferramentas devem ser severamente revisados, impedindo que currículos sejam feitos a partir de plágios ou que se tornem tecnicistas e rasos.



Para a utilização responsável dessas ferramentas se faz necessária a instauração de “espaços de discussão dedicados a textos e práticas digitais no campo da educação” (Boa Sorte, 2024, p. 115). Portanto, é fundamental que seja discutido como as ferramentas podem auxiliar na produção científica, para que possamos nos aliar e transformá-las, definitivamente, em um auxílio para nosso conhecimento e não a base dele.

Algumas ferramentas de IAGen nos parecem bastante interessantes e podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem, ampliando o papel da docência de fazer aprender com engajamento e entusiasmo, como, por exemplo, simulação de contextos, épocas e passagens da história, do presente e do futuro; confecção de vídeos ilustrativos que podem ajudar os/as estudantes a visualizar melhor certos eventos; montagens de infográficos; montagens de músicas e imagens variadas; simulação de conversas com autores/as importantes. Embora todo esse processo possa ser divertido, é preciso que seja feito com senso crítico apurado, atentando-se para generalizações, erros e equívocos. Tudo isso traz implicações para repensarmos as nossas práticas, caso contrário, **“estaremos sempre fadados a proibir e lutar contra a entrada de novos recursos nas aulas, seja por intermédio dos estudantes, seja por intermédio de programas governamentais de inserção de tecnologias nas escolas”** (Boa Sorte, 2024, p. 112). Assim, pensar sobre IA na educação exige também um exercício intelectual, criativo e científico.

REFERÊNCIAS

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



ARAÚJO, Daniel Ferreira Barros de; SANTOS, Jose Daniel Vieira; CHAGAS, Alexandre Meneses. Inteligência artificial generativa na educação: Tecendo o futuro com fios éticos. *In*: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly, LINHARES, Ronaldo. **Educiber** [recurso eletrônico]: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju, Edunit, 2024.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 251-283, 2001.

BOA SORTE, Paulo. Admirável chatgpt novo: sobre a pane no sistema de escrita acadêmica. *In*: SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João (Orgs.). **ChatGPT e educação na cibercultura**: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial. São Luís: EDUFMA, 2024.

CARDOSO, Livia de Rezende. Queremos saber, queremos viver: governo do cotidiano no currículo experimental. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, p. 943-62, 2018.

COUTO, Edvaldo Souza. Entre o fascínio e o medo: a inteligência artificial generativa na escola. *In*: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly; LINHARES, Ronaldo. **Educiber** [recurso eletrônico]: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju, Edunit, 2024.

COUTO, Edvaldo Souza; Becker, Bianca; RIBEIRO, José Carlos. Notas sobre inteligência artificial generativa na educação. *In*: SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João (Orgs.). **ChatGPT e educação na cibercultura**: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial. São Luís: EDUFMA, 2024



CORAZZA, Sandra. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**, v. 35, p. e217851, 2019.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Planejamento docente como produção de possíveis: re-existência na/pela docência. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 95-109, 2020.

FREIRE, Wendel. Plataformas e algoritmos na corrosão do futuro: letramento midiático para uma outra programação. *In*: SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João (Orgs.). **ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial**. São Luís: EDUFMA, 2024.

GUIZZO, Bianca Salazar; KIRCHOF, Edgar Roberto; MACHADO, Ana; VIEIRA, Alboni Dudeque Pianovski. A Educação no mundo das plataformas, da conectividade e da inteligência artificial. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PR, v. 24, n. 83, p. 1276-1282, out./dez. 2024.

HINE, Christine. Virtual ethnography. *In*: CONFERENCE PROCEEDINGS OF INTERNET RESEARCH AND INFORMATION FOR SOCIAL SCIENTISTS, 1998, Bristol. **Anais eletrônicos [...]** Bristol: THE SOCIETY FOR INTERNET RESEARCH, 1998.

KOZINETTS, Robert V. T. Click to connect: netnography and tribal advertising. **Journal of Advertising Research**. p. 279-288, sep. 2006.

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



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

NOVELI, Márcio. Do off-line para o online: a netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a etnografia para a internet? **Revista Organizações em Contexto**, São Bernardo do Campo, ano 6, n. 12, jul./dez., p. 107-133, 2010.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; SILVA-SILVA, Luiza Cristina; SALES, Shirlei. Pistas metodológicas: possibilidades inventivas para Pesquisas na internet. *In*: OLIVEIRA, Danilo Araujo de; SILVA-SILVA, Luiza Cristina; SALES, Shirlei (Orgs.). **Metodologias de pesquisas científicas no ciberespaço/cibercultura: #netnografia #etnografiadigital #pesquisaemtela #entrevistaonline #análisecultural #análise dodiscurso_inspiradaemfoucault**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2024

PARAÍSO, Marlucy. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Editora Contexto. 2024.

PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly, LINHARES, Ronaldo. Educiber [recurso eletrônico]: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju, Edunit, 2024.

PRADO, Juliana do. “O que é dito na Cabana, fica na Cabana”: notas metodológicas sobre relações de gênero em pesquisa com comunidade online. *In*: PELÚCIO, Larissa; PAIT, Heloisa; SABATINE, Thiago (Org.). **No emaranhado da rede: gênero, sexualidade e mídia, desafios teóricos e metodológicos do presente**. São Paulo: Annablume Queer, 2015. p. 175-198.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *In*: **Série-Estudos - Periódico do**



Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, 2020. p. 73-93.

PICÃO, Fabio F.; GOMES, Lucas F.; ALVES, Luciene.; BARPI, Odiene; LUCCHETTI, Tatiane. A. Inteligência artificial e educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. **Revista Amor Mundi**, v. 4, n. 5, p. 197-201, 2023.

POLIVANOV, Beatriz. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia?: implicações dos conceitos. **Revista Esferas**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 61-71, jul./dez. 2013.

PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly, LINHARES, Ronaldo. **Educiber** [recurso eletrônico]: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju, Edunit, 2024.

SALES, Shirlei Rezende. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil**. 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUIT JUNIOR, João (Orgs.). **ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial**. São Luís: EDUFMA, 2024

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 3 ed., 2020.

SILVA, Luíza Cristina. **Currículo da nudez: relações de poder-saber na produção de sexualidade e gênero nas práticas ciberculturais de nude selfie**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.



SOBRAL, Maria Neide. Inteligência artificial e autoria: uma questão (in)conclusiva na educação. *In*: PORTO, Cristiane; VASCONCELOS, Alana Danielly, LINHARES, Ronaldo. **Educiber** [recurso eletrônico]: educação e inteligência artificial: travessias. Aracaju, Edunit, 2024.

Recebido em 15 de outubro de 2025.

Aprovado em 29 de dezembro de 2025..