

O *SMARTPHONE* E O *CHATGPT*: DESAFIOS PARA O USO PEDAGÓGICO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA AMBIÊNCIA ESCOLAR

Damiana Andréia Ferreira¹

Antônio Álvaro Soares Zuin²

Resumo: O uso constante do *smartphone* na escola levou à aprovação da Lei nº15.100 (Brasil, 2025), que restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis individuais por alunos da educação básica. Neste sentido, quais os desafios do(a) professor(a), diante do uso do dispositivo móvel e dos recursos do *ChatGPT* pelos(as) alunos(as)? A partir da legislação e análise teórica principalmente dos escritos de Adorno, Horkheimer e Türcke, o objetivo é discutir os desafios da profissão docente diante do uso do *smartphone* e das ferramentas do *ChatGPT* pelos(as) estudantes. Conclui-se que é preciso análises críticas sobre o uso deste aparelho e dos recursos da IA generativa, uma vez que eles podem ser utilizados contra e não a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Professor; Estudante; Inteligência Artificial Generativa; *Smartphone*; Teoria Crítica da Sociedade.

¹Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9894-7715>. E-mail: damianaandreaferreira@gmail.com

²Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6850-2897>. Email: dazu@ufscar.br



SMARTPHONES AND CHATGPT CHALLENGES FOR THE PEDAGOGICAL USE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract: The constant use of smartphones in schools led to the approval of Law No. 15,100 (Brazil, 2025), which restricts the use of individual portable electronic devices in basic education. In this context, what are the challenges faced by teachers regarding students' use of mobile devices and ChatGPT resources? Based on the legislation and a theoretical analysis grounded mainly in the writings of Adorno, Horkheimer, and Türcke, this study aims to discuss the challenges of the teaching profession in relation to the use of smartphones and ChatGPT tools by students. It is concluded that critical analyses regarding the use of these devices and generative AI resources are necessary, as they can be used against, rather than in favor of, the teaching and learning process.

Keywords: Teacher; Student; Generative Artificial Intelligence; Smartphone; Critical Theory of Society.

INTRODUÇÃO

Em outros tempos, a escola era um dos principais espaços de acesso ao saber e o(a) professor(a) era o(a) profissional, por excelência, responsável pela exposição dos conteúdos científicos e culturais. Já o(a) estudante, atento às explicações, deveria, por sua vez, compreender e assimilar o conteúdo ensinado pelo(a) mestre em sala de aula. Conforme afirma Cruz (2008, p. 1027), “A forma tradicional de conhecimento presente nas escolas centrava-se na figura do professor sendo este tratado como o ‘dono do saber’”.

Porém, pensando no cenário brasileiro, mesmo se afirmando como o(a) detentor(a) do saber, o(a) professor(a), para ministrar seu conteúdo, além dos problemas estruturais e materiais presentes em muitas escolas, principalmente públicas, deveria manter a disciplina e, conseqüentemente, a



atenção dos(as) estudantes em sala de aula. Como figura de autoridade, o (a) professor (a) recorria a diferentes punições para manter a ordem, inclusive à prática de castigos físicos, que foram proibidos definitivamente no Brasil somente em 2014, com a Lei nº 13.010, conhecida oficialmente como a *Lei do Menino Bernardo*, que proíbi o uso de castigos físicos, tratamento cruel ou degradante aplicados na educação de crianças e adolescentes.

Entretanto, com a chegada ao mercado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como os computadores de mesa, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* com acesso à internet, novos desafios se apresentam à profissão docente. Se anteriormente o(a) professor(a), em uma visão tradicional, era considerado(a)o (a) detentor(a) do saber em sala de aula, com o surgimento das ferramentas tecnológicas, sobretudo do *smartphone* com acesso ao *ChatGPT*, o(a) educador(a) passa a não ocupar este posto de modo exclusivo, já que, com o dispositivo móvel em mãos conectado à internet, o(a) aluno(a) tem acesso a uma série de informações, além de obter imediatamente a solução de uma questão ou dúvida, por meio da IA generativa, em quaisquer tempo e espaço.

O *smartphone* é uma ferramenta multifuncional presente em diferentes ambientes sociais, inclusive no espaço escolar. Não só os(as) estudantes, mas também é comum os(as) educadores(as) estarem com o seu aparelho. Porém, o uso exacerbado do dispositivo móvel, sobretudo pelos(as) alunos(as) durante às aulas, foi decisivo para a aprovação da Lei Federal nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que restringe o uso de aparelhos eletrônicos pelos(as) estudantes do ensino público e privado da educação básica (Brasil, 2025). Mesmo tendo o uso restrito, o *smartphone* ainda é permitido nas escolas

de boa parte do território nacional, desde que seja utilizado para fins pedagógicos³ e com a prévia autorização docente.

Apesar da restrição, a ausência de uma análise crítica sobre o uso do aparelho celular, sobretudo em um cenário em que os estudantes podem obter uma resposta imediata utilizando os recursos do *ChatGPT*, é capaz de comprometer a eficácia da própria lei. Pensando nisso, uma questão se coloca: no contexto da onipresença da tela, qual ou quais seriam os desafios da profissão docente, tendo em vista que a atuação do(a) professor(a) na educação básica sempre foi permeada por grandes obstáculos, como sala de aula lotada, ausência de infraestrutura e baixo salário?

O consumo exacerbado pelos estímulos audiovisuais ao causar danos à estrutura interna do indivíduo é capaz de gerar uma percepção equivocada no(a) estudante no que se refere à importância docente em sala de aula. Desse modo, a autoridade do professor(a) é arrefecida face ao desenvolvimento do dispositivo móvel, uma vez que a mediação do(a) educador(a) se torna aparentemente desnecessária, já que, com o *smartphone* em mãos, é possível não apenas o acesso quase ilimitado à informação, mas também ao uso dos recursos do *ChatGPT*.

Diante deste quadro, o objetivo do artigo é analisar os desafios da profissão docente levando em consideração a presença do *smartphone* e o uso da IA generativa pelos(as) estudantes. A partir da análise da Lei Federal nº 15.100(Brasil,2025) e fundamentados principalmente nos escritos de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Christoph Türcke, procuramos na primeira parte do trabalho discutir sobre os danos do consumo das imagens e mensagens audiovisuais na estrutura interna do indivíduo e, em seguida,

³ Embora a normatização mencione o uso do *smartphone* para fins pedagógicos, não há na regulamentação explicitação do que significam os “fins pedagógicos” do aparelho celular.



analisar criticamente os desafios do(a) professor(a) frente ao uso do *ChatGPT* pelos(as) estudantes. Por fim, a conclusão do trabalho.

OS DANOS À CAPACIDADE DE ATENÇÃO NO CONTEXTO DA ONIPRESENÇA DA TELA

Na sociedade contemporânea, o aparelho celular converte-se em um computador de bolso, sendo capaz de exercer diversas funções e aplicabilidades. Pensado nisso, Khatchadourian (2020, p. 200) afirma que:

[...] é preciso reconhecer que o *smartphone* não é um artefato comum, sobretudo porque ele apresenta, ao mesmo tempo, a possibilidade de simular, representar, registrar e processar conteúdos e de mobilizar, ou fazer circular, conteúdos, conversas, dúvidas e discussões coletivamente e à distância de forma síncrona.

Ainda que o *smartphone* disponha de diversos serviços e funções é necessário, pensando na educação básica, refletir criticamente sobre a utilização do aparelho em sala de aula, pois o consumo constante dos estímulos audiovisuais afeta a capacidade de atenção do sujeito. No capítulo *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, presente na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, publicada em 1947, Adorno e Horkheimer (1985) elaboraram o conceito de “indústria cultural” no intuito criticar a massificação dos bens simbólicos na adequação e conformação dos consumidores ao *status quo*.

De acordo com os autores (1985), os bens simbólicos, ao serem submetidos aos procedimentos técnicos da indústria convertem-se em mercadoria e, em conformidade com os interesses do capital, procuram manter o consumidor



adequado ao próprio sistema. A produção e reprodução em massa da cultura auxilia na disseminação de um conjunto de ideias e valores, os quais orientam o pensamento e o comportamento das pessoas.

Neste processo de disseminação das mercadorias culturais, há o que Adorno e Horkheimer (1985) denominam de círculo da manipulação e da necessidade retroativa, ou seja, as mercadorias se apresentam supostamente relacionadas aos interesses do consumidor, o que seria um argumento para justificar sua aceitação e consumo. Entretanto, a partir de uma análise cuidadosa, Adorno e Horkheimer (1985) verificam que os produtos não são fabricados a partir das necessidades do cliente, mas estão associados aos interesses do próprio mercado. Nessa perspectiva, “[...] é falacioso o argumento apologético, segundo o qual a padronização e o baixo nível dos produtos culturais é reflexo daquilo que o próprio público deseja [...]” (Duarte, 2003, p. 51), já que a produção da mercadoria cultural está ligada aos anseios da ordem vigente.

Além disso, o consumo da mercadoria cultural é responsável por um processo semiformativo. Em *Teoria da Semiformação*, ensaio publicado em 1959, Theodor W. Adorno reflete sobre a semiformação instaurada a partir da fabricação das mercadorias culturais. Diante da produção em massa da cultura, “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação, mas a sucede” (Adorno, 2010, p. 9). A semiformação não é um processo realizado pela metade, nem um momento anterior à formação cultural, mas um estado que cria obstáculos para a formação do indivíduo.

Segundo o autor, a semiformação se caracteriza pela sujeição dos consumidores aos bens produzidos pela indústria, isto é, no processo semiformativo o indivíduo renuncia à autodeterminação e se conforma aos produtos culturais aprovados pelo sistema capitalista de produção. Ausentes de



qualquer mediação necessária, as mercadorias se apresentam de forma imediata e esvaziadas de conteúdo, o que contribui para uma visão superficial da realidade.

Se Adorno e Horkheimer (1985) fazem referência ao rádio, às revistas e ao cinema como meios de produção e divulgação das mercadorias culturais, a atual sociedade da onipresença da tela tem, por sua vez, um conjunto de ferramentas tecnológicas, no caso em análise, o *smartphone* com acesso à internet, que, além de auxiliar na divulgação de informações, contribui para a semiformação dos consumidores. Porém, considerando as atuais mediações históricas e sociais é preciso revitalizar o conceito de semiformação. Nesse sentido, como pensar um processo semiformativo em um cenário de acesso quase ilimitado às informações?

A partir das discussões elaboradas por Adorno e Horkheimer (1985), é possível asseverar que, “a rede mundial de computadores se organiza hoje em função das finalidades idênticas às da indústria cultural” (Maia, 2018, p. 231) do século passado, porém a produção dos bens simbólicos atinge de uma maneira antes nunca vista a estrutura interna do sujeito

Christoph Türcke no livro *Sociedade excitada: filosofia da sensação*, publicado em 2010 no Brasil, analisa as consequências da onipresença da tela na sociedade da cultura digital. De acordo com o autor, o consumo constante dos recursos audiovisuais danifica a ordem subjetiva das pessoas, causando a chamada “distração concentrada”. “De modo fulminante, o choque concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição” (Türcke, 2010, p. 266). Para o autor, o acesso desenfreado às produções simbólicas gera uma necessidade pelo consumo de mensagens e imagens disponíveis no ambiente digital, o que acarreta danos na capacidade de atenção do(a) consumidor(a).



Publicada originalmente em 2002, a obra *Sociedade excitada: filosofia da sensação* situa-se em um período em que não havia a comercialização de *smartphone*. Türrcke (2010) desenvolve uma reflexão crítica, sobretudo no que se refere aos computadores de mesa. É importante mencionar que, em razão do seu formato, o computador de mesa ainda proporcionava um certo descanso para os(as) consumidores(as) em relação aos choques imagéticos. Ou seja, a constituição física do aparelho impossibilitava o seu transporte para qualquer lugar, ficando, muito vezes, restrito ao ambiente de trabalho ou doméstico.

Com a chegada ao mercado do *smartphone*, há uma mudança significativa na produção e consumo das informações. Em razão da sua portabilidade e mobilidade, o aparelho, com acesso à internet, permite o consumo, em qualquer tempo e espaço, de diferentes conteúdos.

Em virtude da portabilidade e das mais variadas funções de tais computadores de bolso, não há mais limites em relação a tempos e espaços para a utilização de tais aparelhos. E mesmo que outrora a portabilidade do *notebook* proporcionasse mais acesso em relação aos computadores de mesa, não há como compará-la com a ofertada pelo uso dos celulares. Justamente esta revolução dos celulares está engendrando transformações radicais na formação da subjetividade na era da denominada Idade Mídia (Zuin; Gomes, 2019, p. 384-385).

O dispositivo móvel converte-se em um “minicomputador de bolso”, tornando-se uma ferramenta indispensável, seja para assistir a uma palestra, seja para mandar ou receber um e-mail do(a) orientador (a) ou gerente do trabalho, entre outras atividades cotidianas. Porém, a



“[...]conexão contínua possibilitada pelo uso 24/7 (24 horas, sete dias da semana) que as pessoas fazem de seus celulares” (Zuin; Gomes, 2019, p. 384) causa uma dependência, isto é, uma espécie de vício no indivíduo, de tal modo que ficar distante do aparelho torna-se uma tarefa difícil, já que é preciso divulgar, compartilhar, curtir, comentar, visualizar ou responder.

Todavia, o acesso constante à informação por meio do dispositivo móvel causa um estado ainda mais grave à concentração do que o observado por Türrcke (2010) no início do séc. XXI. No livro *Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção*, publicado em 2016, o mesmo Türrcke (2016) afirma que a cultura digital pode ser caracterizada como cultura do déficit de atenção. Isso ocorre porque, devido ao comportamento de vício decorrente do acesso imediato a um emaranhado de informação, a capacidade de atenção é ainda mais danificada. Desse modo, prestar atenção em um filme, ler um livro e até mesmo se concentrar nas explicações do(a) professor(a) dentro da sala de aula tornam-se uma tarefa mais árdua. Türrcke (2016, p.34-35) ilustra essa situação a partir de uma experiência acadêmica.

[...] várias centenas de calouros frequentam Frankfurt a.M. uma ‘Introdução à psicologia Social’, para eles obrigatória, com a duração de total noventa minutos. O docente em geral fala por sessenta minutos. Ocasionalmente, faz uso de uma apresentação em *Power Point*; vez em quando, inclui ainda registros sonoros, nos quais se fazem ouvir competentes representantes da disciplina no século passado. Os restantes trinta minutos são reservados à discussão do que foi apresentado. Na avaliação de rotina desses eventos por meio dos questionários (achei bom, achei ruim, deve ser melhorado etc.), houve, no



semestre de verão de 2011, uma significativa novidade. Consideráveis dez por cento dos participantes sugeriram que a aula poderia ser, doravante, interrompida por uma ou duas pausas. Para eles, concentrar-se por noventa minutos corridos era simplesmente demais.

A partir de uma análise cultural e não clínica do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)⁴, Türcke (2016) afirma que a atenção, cuja constituição como capacidade humana levou milhares de anos, está passando por um processo de esfacelamento, o que representa um processo regressivo para a humanidade.

Nesse cenário de acesso imediato à informação, sobretudo por meio *smartphone*, a dispersão, segundo Zuin (2017), torna-se inerente à própria concentração, denominando o que ele caracteriza como “concentração dispersa”. Em razão do vício pelas mensagens e imagens audiovisuais, assim que um conteúdo é consumido, outros imediatamente iluminam a tela dos(as) consumidores(as). Diante disso, não há tempo de apreender e assimilar às informações, já que, assim que uma imagem aparece, outras imediatamente cintilam as telas do *smartphone*.

Tomando como base as discussões de Adorno (2010), estamos diante de um processo semiformativo, que faz com que o indivíduo adquira apenas informações superficiais sobre diferentes assuntos.

Pensando no Brasil, Luana de França Perondi Khatchadourian em *O smartphone na sala de aula de língua inglesa: integrando artefato e tarefas pela abordagem da teoria ator-rede*, publicado em 2020, analisa o uso do *smartphone* na

⁴ Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), grosso modo, são pessoas “que não conseguem se concentrar em absolutamente em nada, persistir em algo, construir uma amizade, suportar um jogo coletivo, crianças que tudo começam e nada terminam” (Türcke, 2016, p.35).



disciplina de língua inglesa em uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo. A autora (2020, p. 198) observa que,

[...] os alunos usavam smartphone em aula para uma série de coisas que pouco ou nada têm a ver com ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Ações como escutar música com fones de ouvido, tirar foto da lousa em vez de copiar, conversas por meio de redes sociais, jogos online, afastamento espacial do centro da aula (sempre nos cantos e nos fundos da sala) demonstram como o artefato pode de fato desorganizar a rede de ações coordenadas que fazem acontecer o que chamamos de aula. Tais observações reforçam a tese de que o uso do artefato afeta a dinâmica da sala de aula, sem que seu potencial educacional, seja lá como seja definido, seja, em nenhum momento, canalizado para o processo de ensino-aprendizagem em si.

Apesar do contexto apresentado ser anterior à aprovação da Lei Federal 15.100 (Brasil, 2025), é possível perceber que as múltiplas funções disponíveis pelo dispositivo móvel se tornam mais atraentes que os conteúdos escolares.

No artigo *Do consumo às apropriações: o uso de smartphones por estudantes do ensino médio em Cuiabá*, Jaqueline da Silva Pereira (2016, p.7) afirma que:

Durante as observações, foi possível identificar e descrever em diário de campo 98 ocorrências quanto ao uso do smartphone em sala de aula. Sendo que os eventos referentes ao manuseio não identificável, ocultado, representam 52,04%. Já o uso para fins relacionados à aula, como gravação de vídeo



de atividade, uso da calculadora, uso do cronômetro e fotografia de exercício no quadro, somam 10,2%, percentual que também equivale ao uso com finalidade de ouvir música, à execução de aplicativos de jogos troca de mensagens no WhatsApp e recebimentos de ligações possuem números idênticos, 5,1% cada um deles. O uso da câmera frontal do *smartphone* para se olhar como no espelho, é uma apropriação com adaptação e uso principalmente das estudantes e relaciona-se a 4,08% dos acontecimentos. A visualização de fotos também representa 4,08% do total. Enquanto fazer *selfie* e visualizar vídeos retrata 2,04% cada uma delas da totalidade das ocorrências.

Na descrição, 52,04 % dos casos não foram possíveis de serem verificados. Apesar disso, os dados demonstram que o uso do *smartphone* para situações alheias às educacionais são superiores em relação ao uso direcionado a alguma atividade aplicada em sala de aula.

Os serviços e funções disponíveis pelo aparelho celular sobrepõem-se em relação ao interesse dos(as) estudantes sobre a temática trabalhada. É importante destacar que a falta de atenção dos(as) educandos (as), no que diz respeito ao conteúdo curricular, não começa na cultura digital. Mesmo estando fisicamente presentes em sala de aula, eles(as) poderiam pensar em outros assuntos, conversar com os colegas ou realizar uma atividade qualquer. No entanto, na cultura da onipresença da tela, mesmo com Lei Federal 15.100/2025 (Brasil, 2025), que restringe o uso do aparelho, os(as) alunos(as), inclusive em momentos em que há a prévia autorização docente para fins pedagógicos, podem utilizar o celular para acessar conteúdos alheios aos educacionais, o que



torna essa uma tarefa cada vez maior para os(as) educadores(as).

De acordo com Khatchadourian (2020, p. 202), “[...] este tipo de dispositivo, neste espaço, tem servido para, simbolicamente, deslocar os alunos, transferindo-os do espaço da sala de aula para outros, embora esta transferência simbólica de espaço e de contexto não esteja servindo para a aprendizagem”, mas para a distração dos discentes.

Nesse cenário de concentração dispersa, ao invés do indivíduo, relacionar as informações, de tal modo que possam ser transformadas em novos conceitos, as imagens e as mensagens disseminadas, ausentes das mediações históricas e sociais, são imediatamente consumidas como se fossem uma verdade inquestionável contribuindo, muitas vezes, para disseminação de *Fake News* e de diferentes tipos de preconceitos (Zuin, 2017).

Sem nenhuma intenção de descartar o aparelho, apesar das funções e aplicabilidades disponíveis pelo *smartphone* poderem, eventualmente, contribuir nas atividades aplicadas pelo(a) professor(a), a inserção do dispositivo móvel na escola, ausente de uma análise crítica, se apresenta como um grande desafio para a profissão docente, inclusive quando os(as) alunos(as), diante do acesso quase ilimitado às informações, ao utilizarem o *smartphone*, sobretudo os recursos do *ChatGPT*, acreditam que não precisam da mediação docente na análise e compreensão crítica dos conteúdos, já que é possível interagir com a IA generativa, de tal modo que seus questionamentos ou dúvidas sejam imediatamente sanados.

É POSSÍVEL UTILIZAR O *CHATGPT* PEDAGOGICAMENTE?

É preciso destacar que à autoridade docente sempre foi alvo de questionamento no ambiente escolar. Já na



antiguidade, o mestre⁵ para manter a disciplina e, consequentemente, a atenção dos estudantes, recorria não apenas a violência moral e psicológica, mas também à prática de castigos físicos. Manacorda (1989, p. 50) afirma que a educação em Atenas tinha “[...] o mestre, o aluno que lê ou escreve e até os instrumentos didáticos, entre os quais o eterno chicote (*nártex*) e o cesto com uma rola de papiro – o livro daquela época [...]”. Entretanto, não apenas os professores recorriam à violência, mas era comum também os estudantes agredirem, inclusive fisicamente, seus mestres, especialmente os pedagogos, que eram os responsáveis por acompanhar e orientar as crianças (Manacorda, 1989).

Mesmo também sendo alvo de violência por parte dos(as) alunos(as), ao longo da história, criou-se a imagem do(a) professor(a) como o carrasco dentro do ambiente escolar. Ao considerar a imagem historicamente construída acerca da profissão docente, Theodor W. Adorno (1995), na conferência intitulada *Tabus acerca do magistério*, argumenta que:

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto, utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações [...] em grande parte perderam sua base real [...] conservando-se, porém, com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez

⁵ Pensando na antiguidade grega, utilizava-se mestre e professor ou aluno somente no masculino, uma vez que o ambiente doméstico era predominantemente reservado às mulheres.



retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (Adorno, 1995, p. 98).

Tabus são representações construídas historicamente que apesar de não haver mais uma base real de sustentação permanecem vivos na consciência não só dos adultos, mas também das crianças, dos(as) jovens e dos(as) adolescentes (Adorno, 1995). Para ilustrar a discussão, o autor faz referência a alguns casos que podem ser utilizados para demonstrar a imagem historicamente construída acerca da profissão docente.

[...] além do alemão, também outras línguas apresentam uma série de expressões degradantes para o magistério; o mais conhecido em alemão é *Pauker* (quem ensina com a palmatória como quem treina soldados a marchar pelas batidas nos tambores); mais vulgar e também relacionado em alemão a instrumentos musicais é *Steisstrommler* (quem malha o traseiro); *em inglês*, utiliza-se *schoolmarm* para professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas (Adorno, 1985, p. 98-99).

Na exposição e discussão dos conteúdos curriculares, cabia ao(à) educador(a) manter a disciplina em sala de aula, para isso, em outros tempos, recorria à prática de castigos, inclusive os físicos. Ao assumir o lugar de executor(a) de punições em sala, fossem elas físicas ou não, o(a) professor(a) passou ser associado à figura do carrasco dentro da escola, isto é, aquele(a) que pune para manter a ordem e, conseqüentemente, a atenção dos(as) estudantes em sala de aula.

A palmatória, por exemplo, transformou-se em símbolo da educação, instrumento utilizado para disciplinar o(a)



aluno(a). Isso é bem observado, inclusive, no cenário brasileiro, pois, as punições físicas no espaço escolar foram proibidas somente a partir do Estatuto da Criança e Adolescente, em 1990, se expandindo, em 2014, com a *Lei do Menino Bernardo* ou popularmente conhecida como a *Lei da Palmada* (Brasil, 2014), conforme afirmado anteriormente, fica proibido aos pais, às mães e aos(as) educadores(as) aplicar qualquer violência física ou tratamento cruel e degradante às crianças e aos (às) adolescentes.

Se por um lado o(a) professor(a) era associado à figura do carrasco, gerando um sentimento de medo e até mesmo raiva no aluno; havia, por outro lado, “o fato de que os alunos se sentiam estimulados a internalizar a disciplina necessária para a concentração nos conteúdos estudados em decorrência da admiração que sentiam por seus educadores” (Zuin; Zuin, 2018, p. 1140). Apesar do medo de alguma punição por parte do(a) professor(a), o (a) estudante reconhecia sua autoridade pedagógica.

Porém, na cultura da concentração dispersa, marcada pelo consumo quase ilimitado e imediato das informações, sobretudo por meio do *smartphone*, nota-se um declínio da autoridade docente. Os(as) estudantes, com seus *smartphones* em mãos, podem considerar que não precisam mais do(a) professor(a) para a exposição, análise e compreensão crítica dos conteúdos disciplinares, uma vez que, por meio do dispositivo, têm disponível uma diversidade de informações. É como se o(a) professor(a) se tornasse uma figura secundária e, em um contexto mais extremo, desnecessária no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando no declínio da autoridade docente, na sociedade de acesso quase ilimitado à informação por meio dos instrumentos tecnológicos, dois momentos precisam ser destacados: o anterior e o posterior a publicização do *ChatGPT*.

Antes do *ChatGPT* se tornar público, com o uso do computador de mesa, *notebook*, *tablet*, sobretudo do *smartphone*,



principalmente em razão da sua mobilidade e portabilidade, já que era comum que os(as) estudantes, inclusive dentro da sala de aula, utilizassem o aparelho para acessar diferentes conteúdos, bem como para auxiliar na pesquisa e resolução das tarefas escolares. “Dar um *Google*” tornou-se uma expressão muito usual, uma vez que o ambiente virtual se tornou um espaço privilegiado de acesso à informação, tendo à disposição dos (as)usuários, inclusive pesquisas acadêmicas, resumos, resenhas e até mesmo livros em formato PDF de acesso gratuito.

As múltiplas funções disponíveis no dispositivo móvel, que, se pedagogicamente utilizadas, poderiam se tornar instrumentos auxiliares das atividades aplicadas pelo (a) professor(a) em sala de aula, transformaram-se em mais um desafio para a profissão docente. Na cultura digital, em que a dispersão se torna inerente à própria concentração, a compreensão dos(as) estudantes, semiformados pelas imagens e mensagens audiovisuais, sofre impactos significativos no que se refere a importância do(a) educador (a) na exposição e discussão crítica dos conteúdos curriculares. Os(as) alunos (as) poderiam questionar: “Para que assistir às aulas de Língua Portuguesa ou Geografia se, com o uso do celular, eu consigo acessar a uma diversidade de conteúdos sobre essas disciplinas, inclusive por meio de vídeo aulas disponíveis no *YouTube* em qualquer tempo e espaço?” Ou então, poderiam indagar: “Para que preciso do professor (a), se posso acessar respostas para todas as minhas perguntas? “Não por acaso, em formaturas de alunos de ensino médio e universitário, proliferam faixas com dizeres irônicos que acabam revelando como seus professores são vistos. Veja-se esta: “obrigada, *Google*, pois sem você não teria me formado” (Zuin, 2017, p.13). Esse comportamento revela o espírito de um tempo, sem necessidade da mediação docente, as informações disponíveis na rede, ausentes das mediações necessárias, ganham *status* de conhecimento, sem de fato ser.



Apesar da gravidade da situação, anterior à publicização da IA generativa, mesmo com o uso dos mecanismos de busca do *Google*, por meio do uso do *smartphone*, ainda deveria haver um esforço do(a) estudante em ler e selecionar um conteúdo para realizar uma pesquisa ou responder uma questão elaborada pelo(a) professor(a). Em uma disciplina de Ciências Humanas, por exemplo, a professora ou o professor poderia elaborar uma questão para ser respondida em casa. Ainda que tivesse à sua disposição uma série de informações, o(a) aluno(a), depois da leitura e compreensão da pergunta, deveria empenhar-se em buscar, em sites de pesquisa, artigos, resenhas ou resumos sobre o assunto para elaborar sua resposta. Mesmo em casos de plágio, o(a) estudante ainda deveria fazer um esforço de ler e selecionar ao menos um trabalho, para assim, copiar a parte que considerasse mais apropriada, o que era uma prática facilmente identificada, pois bastava simplesmente colocar o trecho em um site de busca.

Tendo em vista a possibilidade do plágio, era possível também ao (a) educador(a) formular uma pergunta que, apesar do acesso quase ilimitado à informação por meio de um dispositivo eletrônico, não apresentasse uma resposta direta em nenhum artigo, resumo, resenha e até mesmo livro, exigindo que o(a) estudante entendesse o assunto para, somente então, conseguir formular a sua resposta.

Porém, no cenário do *ChatGPT*, há uma situação ainda mais alarmante do que a anteriormente descrita. O(a) estudante já não precisa realizar o mesmo nível de esforço na leitura e na compreensão do conteúdo, uma vez que basta colocar a questão no chat para receber imediatamente a resposta. Mesmo que a expressão “Dar um *Google*” continue sendo usual, ela está perdendo espaço para enunciados como: “Vou olhar na IA”.

Se antes a figura docente já poderia se tornar secundária, parece que com a publicização da IA generativa, utilizada sem qualquer análise crítica, o(a) educador(a) corre sérios riscos de



ser percebido(a) como uma figura dispensável em sala de aula. Frente ao uso do *ChatGPT*, atualmente o questionamento sobre a relevância do(a) professor (a) poderia ser o seguinte: “Para que preciso do(a) educador (a) para compreender o conteúdo de História, por exemplo, se posso acessar o *ChatGPT* e, não conseguir somente um resumo ou resenha sobre um período ou personagem histórico, como também interagir com a IA generativas de tal modo que todas as minhas dúvidas e questionamentos possam ser solucionados?”

O *ChatGPT* pode ser acessado em versão gratuita e em versão por assinatura. A primeira tem algumas restrições, como o limite de mensagens e de raciocínio, bem como a interação com o(a) usuário(a). Já a versão por assinatura, o(a) usuário(a), além de receber respostas mais rápidas e com análise e raciocínio mais aprofundado, tem disponível um desempenho melhor na escrita acadêmica.

Apesar das vantagens de uma versão em relação a outra, de modo geral, o *ChatGPT*, conforme afirma Almeida (2023, p. 9), “Não se trata apenas de uma IA que escreve textos com sentido, a partir do comando humano, mas de uma IA que se alimenta de textos produzidos e disponibilizados na rede e utilizados para seu treinamento”. Trata-se de uma tecnologia que, a partir do treinamento com um grande volume de dados, é capaz de compreender a linguagem humana e gerar conteúdos novos, como texto, poemas, letras de músicas e até mesmo é capaz de interagir com o(a)usuário, respondendo de forma imediata às questões colocadas.

Ao refletir sobre o uso do *ChatGPT* no ambiente escolar, mesmo reconhecendo suas potencialidades, é preciso pensar criticamente sobre o uso dessa tecnologia em sala de aula.

[...]existem perguntas e restrições sobre o uso na Educação devido ao receio de que os estudantes possam utilizá-lo para produzir trabalhos de forma automatizada, visto que



existe o risco de os alunos confiarem demasiadamente nas respostas dos modelos sem desenvolver um pensamento crítico (Cooper, 2023; García-Peñalvo, 2023 *apud* Lima; Serrano, 2024, p.6).

Apesar das vantagens inerentes ao uso da IA generativa, ela está se tornando um desafio para o(a) educador(a) em sala de aula. Em um contexto em que a dispersão se torna inerente à própria concentração, os(as) estudantes, ausentes de uma análise crítica, ao utilizarem o *ChatGPT*, não como uma ferramenta para auxiliar nos estudos, mas como um instrumento, desprezando a mediação do(a) professor(a), para realizar suas pesquisas e resolver suas atividades escolares, comprometem não apenas a autoridade docente, mas também de maneira direta e significativa sua aprendizagem.

No relatório de 2023 da UNESCO sobre o uso de tecnologias na Educação, a preocupação com o impacto das IAs é acentuada, com destaque para o fato de que tais ferramentas, como o *ChatGPT* e outros *Chatbots*⁶, desestimulam os estudantes a pensar, a pesquisar, a encontrar soluções. O problema reside no fato de que, ao gerar textos, imagens e realizar outras tarefas, as IAs inibem o processo, a experiência, a aprendizagem, entregando pronto um produto que pode ser melhor do que o aluno seria capaz de gerar, mas inútil do ponto de vista educacional, já que o estudante efetivamente não aprendeu como realizá-lo (Almeida, 2023, p.12).

O processo formativo requer o domínio de determinadas habilidades que vão muito além da capacidade

⁶ É uma tecnologia utilizada para reproduzir conversas humanas por voz ou texto, utilizando regras previamente determinadas ou inteligência artificial.



de codificar e decodificar códigos linguísticos. Postman (1999, p. 90-91) afirma que:

[...] aprender a ler não é simplesmente uma questão de aprender a “decifrar o código”. Quando se aprende a ler, aprende-se um modo peculiar de se comportar, do qual a imobilidade física é só um aspecto. O autocontrole é um desafio não só para o corpo, mas também para a mente. Frases, parágrafos e páginas são desdobrados lentamente, em sequência, e de acordo com uma lógica que está longe de ser intuitiva. Na leitura, precisa-se esperar para obter a resposta, esperar para chegar a uma conclusão. E enquanto se espera, fica-se obrigado a avaliar a validade das frases ou, pelo menos, saber quando e em que condições suspender o juízo crítico.

O processo descrito por Postman (1999) vale para qualquer etapa da escolarização e fase da vida. A produção do conhecimento é um processo árduo, que não exige somente a disciplina do corpo, mas também da mente. É preciso uma disciplina corporal para permanecer sentado e, no processo de leitura, manter-se, por meio das mediações necessárias, concentrado a cada sentença para assimilar e compreender o conteúdo. Todavia, quando o(a)aluno(a) abre mão desses procedimentos e se limita a simplesmente copiar o conteúdo disponibilizado pelo *ChatGPT*, é possível afirmar que, em tempos da IA generativa, há recrudescimento do processo semiformativo, na medida em que ocorre uma interação superficial do (a) aluno (a) com as informações que são muito mais absorvidas do que efetivamente elaboradas. As informações disponíveis pelo *ChatGPT*, ausentes de qualquer questionamento, ao serem simplesmente apropriadas pelos(as) estudantes, não contribuem para a sua formação, mas para a

reprodução de um grande volume de informações já disponíveis no ambiente virtual.

Se o(a) estudante transfere para a IA generativa a realização das suas tarefas escolares, como o(a) professor(a) pode saber o que o(a) aluno(a) compreendeu ou não acerca de uma disciplina escolar? As avaliações, as pesquisas e as atividades disponibilizadas, para o(a) aluno(a) realizar em casa ou na sala de aula, são instrumentos que permitem ao(à) professor(a) observar e avaliar o grau de entendimento, compreensão ou dúvidas dos(as) estudantes. Isso permite, inclusive, ao(à) educador(a) repensar tarefas e metodologias de ensino. Porém, em caso do uso constante do *ChatGPT* na resolução dos afazeres escolares, torna-se cada vez mais difícil avaliar e identificar as dificuldades do(a) aluno(a). Além disso, a dificuldade de identificar se o trabalho do(a) aluno(a) é autêntico ou não cria obstáculo à elaboração de práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento cognitivo do(a) aluno(a), tendo em vista as dificuldades apresentadas quanto à compreensão de um determinado assunto.

Na verdade, no cenário da cultura digital, estes desafios se apresentam à profissão docente. Não é mais possível pensar, a partir de uma visão tradicional, o(a) professor (a) como o(a) detentor(a) do conhecimento em sala de aula, já que, com o *smartphone*, o(a) estudante tem acesso a IA generativa que disponibiliza uma resposta imediata para qualquer pergunta ou dúvida. Portanto, torna-se não apenas importante, como também necessário, ao repensar a autoridade docente, pensar em novas metodologias de ensino, práticas pedagógicas e também na forma de avaliar os(as) estudantes, visto que, a produção e disseminação da informação se configura de uma forma nunca vista. Nesse contexto, Almeida (2023, p.13) afirma que:

O que parece ser consenso é que, de um lado, as IAs generativas (textos, imagens etc.) são inevitáveis na educação (dentro ou fora da



escola) e, de outro, que não substituem o professor. Embora haja experimentos voltados para tutoria, educação à distância e aplicativos de ensino, são vistos como auxiliares, como ferramentas, todavia incapazes de dispensar a mediação humana[...]

Longe de descartar ou demonizar o uso do *ChatGPT*, é preciso uma análise crítica e minuciosa dos limites e de suas possibilidades pedagógicas no ambiente escolar. Conforme discutido, esta tecnologia pode ser empregada, por um lado, para acessar quaisquer informações sobre quaisquer dúvidas discutidas conjuntamente entre os agentes educacionais. Por outro lado, o uso constante do *ChatGPT* também pode causar sérios danos às capacidades de compreensão e análise crítica dos conteúdos curriculares, sobretudo quando é utilizado de forma a substituir os esforços cognitivos de professores(as) e alunos (as) na composição dos textos e na resolução das suas tarefas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vantagens do *smartphone* são inegáveis Além de fazer e receber ligações, o aparelho dispõe de várias funções e aplicabilidades que contribuem em diferentes atividades do cotidiano. Ao se considerar o contexto escolar, o dispositivo móvel pode representar uma grande inovação no processo de ensino e aprendizagem, desde que seja pedagogicamente utilizado, ou seja, quando os (as) professores (as) compartilham, ao mesmo tempo, seus focos de atenção no estudo de determinado assunto em sala de aula. Os jogos virtuais, as imagens, as informações disponíveis em *websites*, vídeos, entre outros, os quais podem contribuir nas tarefas aplicadas na sala de aula pelo(a) professor(a).



Apesar das vantagens, o uso do aparelho traz desafios para escola. Em um contexto em que a desatenção se torna inerente a própria concentração, há também, devido ao acesso quase ilimitado à informação por meio do dispositivo móvel, prejuízos à autoridade docente, sobretudo quando os(as) estudantes usam o *ChatGPT*, por meio dos próprios *smartphones*, para a resolução das suas tarefas escolares. Além dos danos à autoridade do(a) professor(a), o uso da IA generativa compromete a formação dos estudantes.

Na cultura digital, além das questões estruturais, econômicas, desvalorização social e indisciplina que atravessaram a carreira do(a) educador(a) da educação básica, novos problemas se apresentam para a profissão docente. Apesar da restrição imposta pela Lei 15.100/2025 (Brasil, 2025) quanto ao uso de aparelhos eletrônicos portáteis pelos(as) estudantes do ensino público e privado da educação básica, a ausência de uma análise crítica sobre o uso desses dispositivos pode tornar ineficaz a própria medida. Os(as) alunos(as) podem continuar utilizando o aparelho, mesmo sem o consentimento do(a)educador(a), não somente para o entretenimento, mas para o uso da IA generativa na elaboração das suas atividades. Isso gera um grande desafio para o(a) professor(a), já que se torna cada vez mais difícil identificar a autenticidade e originalidade do trabalho.

Diante disso, algumas questões se apresentam: Se as atividades escolares permitiam observar e avaliar a compreensão do aluno(a), como fazer isso em um contexto de uso constante do *ChatGPT*? Como pensar a autoridade docente em tempos da IA generativa? Ou como pensar as metodologias de ensino, práticas pedagógicas, as formas de avaliação, visto que os(as) estudantes podem, ao disponibilizar uma pergunta para IA generativa, obter imediatamente uma resposta.

Estas questões devem ser cuidadosamente analisadas, ao mesmo tempo em que desvelam desafios que se apresentam



com cada vez mais frequência na sociedade da digitalização ubíqua também no que concerne à ambiência educacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p.99-138.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio. Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p.8-40.

ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 7.ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 97-107.

ALMEIDA, Rogério de. Imaginário tecnológico e inteligências artificiais: o *ChatGPT* na educação. *Revista Graduação USP*, São Paulo, v.7, n.1, nov. 2023, p.1-14. Disponível em: https://revistas.usp.br/gradmais/pt_BR/article/view/215912/200034. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em:



https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 5 mar.2026.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. *Diário Oficial da União: Seção 1*, 14 jan. 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 4 fev.2025.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008, p.1023-1042. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/MpXvz6fHYBdsXD864dZGBPH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jul.2023.

DUARTE, Rodrigo. A formulação da teoria crítica da indústria cultural na Dialética do esclarecimento. In: DUARTE, Rodrigo. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KHATCHADOURIAN, Luana de França Perondi. O smartphone na sala de aula de língua inglesa: integrando artefato e tarefas pela abordagem da teoria ator-rede. *Diálogos Pertinentes*, Franca, v. 16, n. 2, jan./jun. 2020, p.195-215. Disponível em:

<https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3322>. Acesso em: 3 mar.2021.

LIMA, Cleosanice Barbosa; SERRANO, Agostinho. Inteligência artificial generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. *Transinformação*, Campinas, v. 36, 2024, p.1-12. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/tinf/a/L6D4gn3jb7szzS9LjSK5HSn/>.
Acesso em: 20 mar.2026.

MAIA, Ari Fernando. Tecnoimagens: sobre ideologia e memória na cultura digital. In: LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco; CABOT, Mateu; ZUIN, Antônio Álvaro (org.). *Teoria crítica: tecnologia, violência e memória: diagnósticos críticos da cultura contemporânea*. São Paulo: Nanquim, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. Educação na Grécia. In: MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. de Gaetano Lo Monaco. Revisão de Rosas dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação).

PEREIRA, Jaqueline da Silva. Do consumo as apropriações: o uso de smartphones por estudantes do ensino médio em Cuiabá. *Anagrama*, v. 10, n. 1, jan./jun. 2016, p.1-19. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/108978>.
Acesso em: 23 jan. 2021.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana Menescal de Alencar e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Trad. de Antônio Álvaro Soares Zuin, Fábio Durão, Francisco Fontanella e Mário Frungillo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

TÜRCKE, Christoph. *Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção*. Trad. de José Pedro Antunes; revisão da tradução por Eduardo Guerreiro B. Losso. São Paulo: Paz e Terra, 2016.



ZUIN, Antônio Álvaro. Soares. *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*. São Paulo: Loyola, 2017.

ZUIN, Antônio Álvaro S; ZUIN, Vânia G. A indústria cultural algorítmica na era da Internet das Coisas. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 66, set./dez. 2018, p.1131-1156. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41478/38091>. Acesso em: 18 fev.2026.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; GOMES, Roberto Luiz. A formação da subjetividade na Idade Mídia. *Revista Eletrônica de Educação*, v.13, n.2, maio/agost., 2019, p.377-387. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3350/828>. Acesso em: 25 mar.2026.

Recebido em 10 de maio de 2026

Aprovado em 04 de agosto de 2026