Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Centralidade e responsabilização: sentidos sobre o professor no Referencial para Desenvolvimento e Uso Responsáveis de Inteligência Artificial na Educação

Angela Derlise Stübe, Natalia Sirtoli Curtarelli, Gesualda De Lourdes dos Santos Rasia

https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

Submetido em: 2026-11-06
Postado em: 2026-11-12 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Evandra Grigoletto (ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1458-0491)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

CENTRALIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO: SENTIDOS SOBRE O PROFESSOR NO REFERENCIAL PARA DESENVOLVIMENTO E USO RESPONSÁVEIS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

CENTRALITY AND ACCOUNTABILITY: PERSPECTIVES ON TEACHERS IN THE FRAMEWORK FOR THE RESPONSIBLE DEVELOPMENT AND USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Natalia Sirtoli Curtarelli[1*]
https://orcid.org/0009-0003-1873-1047

Angela Derlise Stübe[2**]
https://orcid.org/0000-0003-1890-5513

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia [3***]
https://orcid.org/0000-0002-6747-6025

RESUMO

Neste artigo analisamos a produção de sentidos sobre o professor no *Referencial para Desenvolvimento e Uso Responsáveis de Inteligência Artificial na Educação*, publicado pelo Ministério da Educação em 2026. O dispositivo teórico analítico que sustenta nossas interpretações se inscreve na Análise de Discurso Materialista e, a partir desse olhar, objetivamos compreender que posições sobre professor são produzidas discursivamente pelo documento diante da inserção da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional. O *corpus* analítico compreende o Resumo Executivo, os capítulos 2, 3 e 5 e as Recomendações Finais do Referencial. Nosso percurso de análise considera as condições de produção do documento, a interpretação de regularidades, o levantamento de sequências discursivas e a constituição de redes parafrásticas relacionadas à docência. Na análise, apontamos a recorrência de formulações que apresentam o professor como central, insubstituível, mediador, supervisor, validador e responsável pela utilização pedagógica da IA. Observamos, entretanto, uma tensão entre a afirmação dessa centralidade e a ampliação das responsabilidades atribuídas ao docente. Isso porquê, enquanto a IA é associada a possibilidades de produzir, auxiliar, sugerir, analisar e otimizar processos educacionais, ao professor são atribuídas tarefas de acompanhamento, avaliação crítica, contextualização, validação, supervisão e decisão. Concluímos que a centralidade docente produzida pelo Referencial se constitui de maneira

[1*] Natalia Sirtoli Curtarelli. Graduanda do Curso de Pedagogia - Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: natalia.sirtoli@estudante.uffs.edu.br

[2**] Angela Derlise Stübe. Docente do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos, UFFS, campus Chapecó/SC. Doutora em Linguística Aplicada. E-mail: angelastube@uffs.edu.br

[3] *** Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia - Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, UFPR, pesquisadora produtividade, do CNPQ, nível 2 . Doutora em Letras. E-mail: gesa.rasia@gmail.com

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

contraditória, uma vez que a valorização do professor ocorre simultaneamente à ampliação de sua responsabilização diante dos processos mediados por Inteligência Artificial.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Inteligência Artificial na Educação; Docência; Centralidade docente.

ABSTRACT

In this article, we analyze the construction of meaning surrounding the role of the teacher in the Guidelines for the Responsible Development and Use of Artificial Intelligence in Education, published by the Ministry of Education in 2026. The theoretical and analytical framework underpinning our interpretations is rooted in Materialist Discourse Analysis; from this perspective, we aim to understand which positions regarding teachers are discursively produced by the document in light of the integration of Artificial Intelligence (AI) into the field of education. The analytical corpus comprises the Executive Summary, chapters 2, 3, and 5, and the Final Recommendations of the Framework. Our analytical approach considers the conditions under which the document was produced, the interpretation of patterns, the identification of discursive sequences, and the formation of paraphrastic networks related to teaching. In our analysis, we highlight the recurrence of formulations that present the teacher as central, irreplaceable, a mediator, supervisor, validator, and the one responsible for the pedagogical use of AI. We observe, however, a tension between the assertion of this centrality and the expansion of the responsibilities assigned to the teacher. This is because, while AI is associated with the potential to produce, assist, suggest, analyze, and optimize educational processes, the teacher is assigned tasks of monitoring, critical evaluation, contextualization, validation, supervision, and decision-making. We conclude that the central role of teachers as defined by the Framework is constituted in a contradictory manner, since the valorization of teachers occurs simultaneously with the expansion of their accountability regarding processes mediated by Artificial Intelligence.

Keywords: Discourse Analysis; Artificial Intelligence in Education; Teaching; Teacher-centered approach.

1 INTRODUÇÃO

A presença da Inteligência Artificial (IA) Generativa e dos Grandes Modelos de Linguagem (LLM'S) nos processos de produção e circulação do conhecimento tem se

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

ampliado de forma significativa nos últimos anos, alcançando também o campo educacional. Sua incorporação às práticas pedagógicas, aos processos de gestão e à produção de materiais didáticos coloca em circulação diferentes discursos sobre suas possibilidades de uso, seus limites e as responsabilidades envolvidas em sua adoção. Nesse cenário, documentos oficiais passam a ocupar um lugar importante na produção e na estabilização de sentidos acerca da presença dessas tecnologias na educação.

Um desses documentos oficiais é o *Referencial para Desenvolvimento e Uso Responsáveis de Inteligência Artificial na Educação* (doravante "Referencial"), publicado em fevereiro de 2026, pelo Ministério da Educação (MEC), foco deste nosso estudo. O Referencial tem caráter orientador e reúne princípios, diretrizes e recomendações para o desenvolvimento e o uso da IA nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Dirige-se a formuladores de políticas públicas, gestores, instituições de ensino, professores, pesquisadores e desenvolvedores de tecnologias educacionais, constituindo uma materialidade significativa para compreender os modos pelos quais o discurso produz sentidos sobre a Inteligência Artificial na educação e sobre a docência nesse contexto.

O documento foi elaborado no âmbito da Secretaria de Gestão da Informação, Inovação e Avaliação de Políticas Educacionais (SEGAPE), vinculada ao MEC, com apoio de uma equipe responsável por sua pesquisa e redação, que reúne pesquisadores de políticas públicas, economia, educação, comunicação, tecnologia, gestão, ciências humanas. A construção do Referencial envolveu também etapas de debate e participação pública. Uma versão preliminar foi discutida com entidades representativas, pesquisadores, professores e demais interessados durante o *Workshop de Governança de Dados e Inteligência Artificial*, realizado em Brasília nos dias 18 e 19 de agosto de 2025. Posteriormente, uma nova versão, já incorporando as contribuições dessa etapa, foi submetida à consulta pública na Plataforma Brasil Participativo, entre 10 e 29 de outubro de 2025, período em que foram registradas apenas 57 contribuições adicionais provenientes de organizações e representantes da sociedade civil (Referencial, 2026, p. 13). Seu propósito é ser instrumento de orientação para gestores, profissionais da educação, estudantes, desenvolvedores e formuladores de políticas públicas, reunindo princípios, diretrizes e recomendações para o desenvolvimento e o uso da Inteligência Artificial nos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

Nesta pesquisa[4], tomamos o Referencial como objeto de análise, a partir dispositivo teórico analítico da Análise de Discurso Materialista (doravante AD), por compreender o documento como uma materialidade importante de discursos produzidos sobre a inserção da IA no campo educacional, atravessada por condições históricas, ideológicas e institucionais. Nessa perspectiva, entendemos que os sentidos não são tomados como evidentes ou previamente determinados pelo texto, mas produzidos nas relações entre língua, história e contexto. A questão que nos motiva é: que sentidos sobre ser professor são produzidos discursivamente pelo Referencial para Desenvolvimento e Uso Responsáveis de Inteligência Artificial na Educação?

O objetivo geral é analisarmos como o Referencial produz sentidos sobre o papel do professor no uso da Inteligência Artificial na Educação Básica. Pautamo-nos no movimento proposto por Pêcheux, em "Discurso: estrutura ou acontecimento" (1997), de ler o arquivo, descrever a materialidade linguística para interpretar o funcionamento do objeto discursivo. Para isso, buscamos contextualizar as condições de produção do documento; interpretar as regularidades que constituem sentidos sobre o papel do professor no uso da IA; e analisar os efeitos de sentido produzidos por essas formulações à luz dos pressupostos da AD.

Inicialmente, lemos o documento em sua integralidade e estabelecemos como recorte analítico o Resumo Executivo, os capítulos 2, 3 e 5 e as Recomendações Finais. Nesse arquivo, as regularidades sobre o papel do professor constituíram o ponto de entrada para o gesto de interpretação. O nosso interesse não esteve na frequência quantitativa de determinadas formulações, mas nas paráfrases discursivas que se reformulam ao longo do documento e produzem uma determinada posição para o sujeito docente.

No gesto de interpretação, partimos de redes parafrásticas como critério para a constituição do recorte, observando como diferentes formulações retomam sentidos relacionados à centralidade, à supervisão, à decisão e à responsabilidade docente. A sequência discursiva (SD) que orientou nossa leitura do arquivo foi: (SD1)"A docência precisa permanecer no centro da condução de qualquer intervenção tecnológica, em favor de avanços pedagógicos." (Referencial, 2026, p.10). Marcas linguísticas como "centralidade", "supervisão", "responsabilidade", "decisão", "mediação" e "insubstituibilidade" aparecem de modo recorrente e articuladas à SD1, funcionando na rede parafrástica e passam a compor

[4] Este artigo vincula-se à pesquisa de Iniciação Científica *IA na Educação: um olhar discursivo sobre documentos oficiais*, desenvolvido na Universidade Federal da Fronteira Sul (financiada pela UFFS, Edital Nº 72/GR/UFFS/2025) e ao projeto de pós-doutoramento "Discursos sobre a Inteligência Artificial na Educação Básica: sentidos, memória e representação", desenvolvido por Angela Stübe, na UFPr, sob supervisão de Gesualda Rasia.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

uma rede de representações do "ser professor" em tempos de inteligência artificial generativa. A partir dessas marcas, três regularidades foram interpretadas no *corpus*: centralidade do professor, mediação docente e personalização do ensino —, que funcionaram como pontos de ancoragem para a constituição e o exame de suas respectivas redes parafrásticas.

A relevância deste estudo está relacionada ao momento em que a IA passa a integrar de forma crescente diferentes práticas educacionais e, paralelamente, começam a ser produzidas orientações institucionais e documentos oficiais destinados a regular e a direcionar sua utilização. Nesse processo, interessa-nos compreender não somente o que os documentos oficiais recomendam acerca da tecnologia, mas quais sentidos sobre educação e docência são produzidos quando o Estado formula essas orientações. O recorte desenvolvido neste artigo contribui para desenvolvimento do projeto "Inteligência Artificial na Educação Básica: sentidos, memória e representação" ao voltar-se especificamente à posição discursiva atribuída ao professor, permitindo analisar como sentidos sobre docência, responsabilidade, mediação e atuação diante da IA são produzidos no discurso institucional.

A organização do artigo parte, inicialmente, da contextualização das redes parafrásticas associadas à produção de sentidos mobilizados para análise, seguido da discussão das condições de produção que constituem o processo de elaboração do Referencial e permitem situá-lo em seu contexto sócio-histórico, institucional e discursivo. A partir dessas relações, serão discutidas aproximações, deslocamentos e efeitos de sentido produzidos pelas formulações que compõem cada rede. Por fim, serão apresentados os resultados decorrentes do percurso analítico e as conclusões da pesquisa.

2. REDES PARAFRÁSTICAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O objetivo desta seção é apresentar o dispositivo teórico-analítico que sustentou nossa interpretação do documento. Para isso, tomamos como referências formulações de Pêcheux e Eni Orlandi a respeito das relações entre língua, história e ideologia. Esses autores nos possibilitam interpretar processos de produção de sentidos que atravessam a materialidade do Referencial a partir de suas condições de produção. Conforme Orlandi (2001, p. 15), a AD busca compreender "a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história". A linguagem não é tomada nesta análise como transparente, nem o texto como portador de um significado unívoco a ser recuperado. Essa compreensão comparece em Pêcheux (1969, 1975), quando recusa a

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

compreensão do sujeito como origem plenamente consciente e intencional de seu discurso. Ao apresentar o desenvolvimento da AD, o autor mantém a crítica à concepção de um sujeito que seria fonte autônoma de seu dizer, uma vez que se encontra inscrito em processos discursivos e ideológicos que antecedem e ultrapassam sua intenção individual.

Essa concepção é importante para o presente estudo, pois impede que o discurso institucional seja reduzido à vontade consciente de seus formuladores e permite voltar a atenção para as posições constituídas na própria materialidade do documento. Tal compreensão desloca a leitura do Referencial de uma descrição de suas recomendações para a investigação dos efeitos de sentido produzidos por elas. Como explica Orlandi (2001, p. 26), a AD "visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos", o que implica interpretar mecanismos que participam desse processo de significação e as condições que tornam determinados dizeres possíveis.

A noção de sujeito e de enunciação interessa-nos ainda por outra razão: a pergunta que atravessa este artigo "que sentidos sobre o professor são produzidos?", não busca descrever um professor empírico, com características pessoais ou profissionais previamente estabelecidas. O interesse está na posição que o sujeito professor ocupa enquanto "efeito-sujeito" (Pêcheux e Fuchs, 1975) produzido no discurso do Referencial e nos sentidos associados a essa posição. Orlandi (2001, p. 40) explica que, no discurso, "são projeções que permitem passar das situações empíricas — os lugares dos sujeitos — para as posições dos sujeitos no discurso". Desse modo, o professor projetado no documento não coincide com o professor que atua concretamente em uma escola; trata-se de uma posição discursivamente construída.

Desse modo, o conceito de formações imaginárias se torna relevante para a análise empreendida ao discutir as condições de produção. Pêcheux, para quem, nos processos discursivos, entram em jogo "o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro" (Pêcheux, 1997, p. 82), nos ajuda a compreender como no Referencial a recorrência de formulações que apresentam o docente como central, insubstituível, mediador, supervisor e responsável corrobora com a construção de uma determinado imaginário sobre esse professor. O autor acrescenta ainda que essas imagens são atravessadas pelo "já-ouvido" e pelo "já-dito", que participam da constituição das formações imaginárias. Logo, o funcionamento discursivo envolve imagens e sentidos estabilizados que os sujeitos constroem de si, do outro e dos lugares que ocupam. Essas projeções participam da maneira como os sentidos são produzidos. Não se ambiciona

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

assumir que esses termos são unívocos, mas sim interpretar como se relacionam ao longo do documento e quais efeitos produzem quando postos em funcionamento conjuntamente.

Para essa leitura, a relação entre paráfrase e polissemia assume especial importância. Em Pêcheux e Fuchs (1997, p. 169), essa relação entre paráfrase e sentido aparece de maneira direta, pois "a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências, sendo a família parafrástica relacionada à constituição de uma matriz do sentido". Tal afirmação é relevante para este trabalho, pois sustenta a decisão de não analisar cada sequência discursiva como uma unidade isolada. O interesse está justamente no modo como uma formulação se relaciona com outras e participa da estabilização, retomada ou deslocamento de determinados sentidos. Para contribuir com essa concepção, Orlandi (2001) distingue a repetição puramente empírica de outras formas em que o dizer é retomado e reformulado. Ao tratar de memória e de produção discursiva, a autora mostra que repetir não implica simplesmente reproduzir as mesmas palavras: a repetição pode produzir reformulações e deslocamentos, fazendo o dizer trabalhar em sua relação com aquilo que já foi dito. Esse entendimento permite considerar a recorrência como um indício analítico, sem reduzi-la a um levantamento estatístico.

Orlandi (2001, p. 36) afirma que "os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória". A paráfrase está relacionada à retomada de espaços já constituídos do dizer, de modo que uma mesma direção de sentido pode reaparecer por meio de diferentes formulações. Tais redes parafrásticas serão mais adiante apresentadas. O retorno ocorre na língua e pode produzir deslocamentos, diferenças e reorganizações. Essa concepção fornece uma base teórica importante para compreender o modo como as regularidades discursivas foram interpretadas nesta pesquisa. No levantamento e leitura atenta, o que chamou atenção foi a recorrência de formulações diferentes que faziam retornar determinados sentidos sobre o papel do professor: "centralidade", "papel insubstituível", "supervisão humana", "responsabilidade", "mediação", "decisão final" e outras construções aparecem distribuídas pelo Referencial, formando relações que podem ser analisadas conjuntamente.

A materialidade da língua se torna, então, parte do gesto analítico pretendido. Orlandi (2001, p. 90) observa que a AD se interessa pelas marcas enquanto propriedades discursivas, ou seja, pelo modo como determinados elementos linguísticos participam do funcionamento do discurso. Por esse motivo, construções como "precisa permanecer", "cabe ao corpo docente", "permanecem sob responsabilidade" e "devem ser supervisionadas" não são tomadas apenas como estruturas gramaticais, mas serão observadas em relação às posições

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

que atribuem ao professor e à repetição de sentidos que percorre o Referencial. No caso deste artigo, a recorrência das formulações referentes ao professor permitiu delimitar, dentro da pesquisa mais ampla, um conjunto de sequências capaz de responder à questão sobre a posição docente produzida pelo Referencial. Esse processo também exige compreender que a análise não pretende esgotar todos os sentidos possíveis do documento. O recorte realizado responde, assim, aos objetivos específicos desta investigação e ao problema que orienta o artigo. Outros recortes poderiam produzir outras questões e outros percursos analíticos.

O dispositivo construído para este estudo articula, portanto, as condições de produção, a constituição das posições-sujeito, as formações imaginárias e as relações parafrásticas interpretadas entre as sequências discursivas selecionadas. A recorrência funciona como critério para localizar movimentos de sentido que atravessam diferentes partes do Referencial e que permitem observar e interpretar possíveis construções discursivas sobre o professor. A partir desse percurso, torna-se possível examinar de que modo a reiterada afirmação de sua centralidade se relaciona às responsabilidades de supervisão, mediação, validação e decisão que o próprio documento lhe atribui.

3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO REFERENCIAL

No dispositivo teórico-analítico da AD materialista, o discurso é efeito de sentidos entre locutores (Pêcheux, 1988), inscritos em posições históricas e ideológicas, determinados pelas Condições de Produção do discurso (CP). As condições de produção permitem compreender o discurso em relação às determinações históricas, sociais, ideológicas e institucionais que participam de sua constituição. Não correspondem, portanto, somente ao contexto imediato em que um dizer é formulado. Elas remetem também às posições ocupadas pelos sujeitos, às relações de força que atravessam determinada conjuntura e aos dizeres que já circulam e tornam possíveis determinadas formulações. Na perspectiva discursiva, compreender as condições de produção significa considerar que o sentido se constitui na relação entre a materialidade linguística e a exterioridade que a determina, de modo que aquilo que é formulado em um documento institucional não pode ser separado das condições históricas que possibilitaram sua emergência.

Quando pensamos as CP amplas do Referencial, remetemos à emergência da IA generativa e seu acesso ao público em geral desde o final de 2022, o que tem impulsionado um cenário de plataformização educacional, conduzida por corporações transnacionais (*Big*

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

Techs), dentro de uma formação social neoliberal. Já as CP estritas remetem ao lugar ocupado pelo Ministério da Educação (MEC/Segape, 2026), que enuncia do lugar de autoridade reguladora do Estado e que busca apaziguar pressões do mercado por modernização tecnológica, ao mesmo tempo em que tenta resguardar o direito constitucional à educação e à soberania sobre os dados educacionais do país.

A expansão recente da IA intensifica processos de digitalização que já atravessavam a educação e amplia a presença de plataformas privadas na organização de práticas pedagógicas, de gestão, de comunicação e de produção de conhecimento. A entrada dessas tecnologias nas instituições educacionais ocorre em um cenário no qual grande parte das infraestruturas digitais, dos modelos de IA e dos serviços de armazenamento e processamento de dados pertence a corporações transnacionais. A discussão sobre o uso da IA na educação passa, assim, por relações econômicas e políticas que envolvem quem desenvolve essas tecnologias, quem controla suas infraestruturas, quais interesses sustentam seus modelos de funcionamento e quais margens de autonomia permanecem para os sistemas públicos de ensino.

A dependência tecnológica externa assume relevância nesse cenário porque a incorporação de soluções produzidas por empresas privadas pode deslocar para fora das instituições educacionais e do sistema de ensino parte do controle sobre ferramentas, dados e processos que passam a integrar o cotidiano escolar. A questão da soberania, então, não se restringe, nesse caso, apenas à localização dos servidores ou à origem das empresas desenvolvedoras, pois envolve a capacidade de definir critérios para o uso das tecnologias, conhecer os processos que sustentam seu funcionamento e estabelecer limites para a utilização dos dados produzidos por estudantes, professores e instituições de ensino.

A circulação de dados educacionais adquire, desse modo, uma dimensão importante nas CP em que o Referencial é produzido. Sistemas digitais e ferramentas generativas operam a partir de coleta, de processamento e de combinação de grandes volumes de informações. Quando inseridos em práticas de ensino, esses sistemas podem lidar com dados sensíveis de estudantes, produções acadêmicas e escolares, planejamentos, avaliações, materiais didáticos e outras informações que dizem respeito à atividade educacional. Questões relativas à proteção desses dados, às possibilidades de apropriação comercial, à transparência sobre seu uso e às formas de vigilância possibilitadas por sistemas algorítmicos passam, assim, a compor o debate sobre a inserção da IA na educação.

Também se coloca nesse cenário a questão da autoria. Isso porque a utilização de sistemas generativos na elaboração de textos, atividades, imagens, avaliações e materiais

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

pedagógicos tensiona os limites entre aquilo que é produzido pelo docente ou pelo aluno, aquilo que resulta da interação com a ferramenta e aquilo que pode ser incorporado aos próprios sistemas utilizados. A propriedade intelectual do trabalho docente passa, dessa forma, a integrar uma discussão que envolve direitos autorais, utilização dos materiais produzidos, formas de armazenamento e eventual reaproveitamento dessas produções pelas plataformas.

Outro aspecto diz respeito ao próprio funcionamento dos sistemas e das plataformas digitais. Modelos algorítmicos são produzidos a partir de conjuntos de dados e critérios técnicos que podem carregar desigualdades e vieses presentes nas sociedades em que são desenvolvidos e esses vieses podem vir a ser naturalizados se não trabalhados de forma crítica nos sistemas de ensino (Brasil, 2026). Além disso, muitas plataformas digitais são estruturadas por mecanismos voltados à permanência, à recorrência de uso e à captura da atenção de seus usuários. Quando essas lógicas entram no campo educacional, tornam-se pertinentes questões sobre os critérios que orientam as respostas produzidas pelos sistemas, as formas de indução de comportamento e os efeitos de sua presença contínua sobre os modos de ler, escrever, estudar, pesquisar, produzir e relacionar-se com o conhecimento.

Dadas profundas diferenças estruturais entre escolas, regiões, classes sociais, essas transformações não atingem de maneira homogênea os diferentes espaços educacionais, uma vez que a inserção da IA ocorre em redes e instituições marcadas por profundas assimetrias de infraestrutura, acesso à conectividade, disponibilidade de equipamentos e possibilidades de formação. A existência de tecnologias potencialmente capazes de alterar determinadas práticas não significa que professores e estudantes disponham das mesmas condições para utilizá-las. Essa realidade foi vista de modo particular por ocasião da pandemia de Covid-19, quando as escolas adotaram o ensino remoto emergencial, o que escancarou profundas desigualdades de acesso às tecnologias digitais (Surdi, 2024).

Além desse aspecto, vale mencionarmos que a incorporação de novas ferramentas e sistemas ao cotidiano escolar, pode ainda acrescentar tarefas relacionadas à seleção, conferência, avaliação e gerenciamento dos recursos digitais ao trabalho já realizado pelos docentes. Esse acúmulo de atividades vistas como burocráticas ou a inserção de novos sistemas de controle digital têm sido relatadas por professores em diferentes espaços de atuação (cursos de formação, experiências com o PIBID,...), por pesquisas sobre plataformização do ensino (e.g. Lima, 2026). As discussões sobre inovação tecnológica convivem, portanto, com condições concretas de trabalho e de acesso que limitam ou

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

modificam as formas pelas quais essas tecnologias podem ser incorporadas às práticas educativas.

A rapidez dessa expansão produz também uma distância entre a disponibilidade das tecnologias e a construção de marcos capazes de orientar seu uso. Esses marcos são fundamentais para orientar profissionais da educação, pois questões relacionadas aos dados, à autoria, à transparência dos sistemas, aos vieses algorítmicos, à responsabilidade pelas decisões mediadas por IA e às implicações pedagógicas de sua utilização demandam posicionamentos que não podem ser definidos exclusivamente pelas empresas responsáveis pelas ferramentas. A atuação do Estado passa a ocupar, nesse contexto, um lugar relevante na formulação de princípios, parâmetros e responsabilidades para a utilização dessas tecnologias no campo educacional.

É nesse quadro que se insere a publicação do *Referencial para Desenvolvimento e Uso Responsáveis de Inteligência Artificial na Educação*. Publicado pelo Ministério da Educação, em fevereiro de 2026, o documento se apresenta como orientador e propõe princípios, diretrizes e recomendações voltados ao desenvolvimento e ao uso responsável da Inteligência Artificial na educação. Sua abrangência compreende a Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Superior e a Pós-Graduação, alcançando ainda questões referentes à formação docente, aos processos de ensino e aprendizagem, à gestão educacional e à governança da IA. Esse documento, que não tem caráter normativo, coincide com discussões no CNE (Conselho Nacional de Educação) sobre a construção de diretrizes nacionais para regulamentar o uso de IA nas escolas e nas universidades.

Sua publicação pode ser compreendida, nesse cenário, como parte de um movimento de institucionalização das discussões que acompanham a rápida incorporação da IA às práticas educacionais. A existência de um documento oficial voltado especificamente ao desenvolvimento e ao uso responsável da IA indica que a presença dessas tecnologias passa a demandar do Estado uma formulação capaz de organizar discursivamente problemas que já circulam no campo educacional e que envolvem inovação, responsabilidade, direitos, riscos, usos pedagógicos e formas de regulação.

Nas condições de produção estritas, importa observar o lugar institucional do qual esse discurso é formulado. A autoria do Referencial está vinculada ao Ministério da Educação, sob coordenação da Secretaria de Gestão da Informação, Inovação e Avaliação de Políticas Educacionais (SEGAPE). Não se trata, assim, de uma produção individual sobre as possibilidades da IA na educação. O documento é formulado e colocado em circulação por uma instituição estatal que ocupa uma posição específica no interior das políticas

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

educacionais brasileiras e cuja palavra produz efeitos distintos daqueles produzidos por empresas, pesquisadores ou usuários das tecnologias.

O processo de elaboração registrado no próprio Referencial também participa dessas condições. O documento menciona a participação de pesquisadores, gestores, professores, entidades representativas e outros colaboradores, além da realização do Workshop de Governança de Dados e Inteligência Artificial, em agosto de 2025. As contribuições desse processo foram posteriormente sistematizadas e submetidas à consulta pública por meio da plataforma Brasil Participativo, que recebeu poucas colaborações antes da publicação da versão final, conforme referido anteriormente (Brasil, 2026). Esses elementos permitem situar o Referencial como resultado de um processo institucional de elaboração que busca constituir legitimidade para as orientações apresentadas e reunir diferentes posições em torno de uma formulação nacional sobre o tema.

O lugar do MEC como enunciador é significativo porque o documento produz orientações dirigidas a sujeitos que ocupam posições distintas no campo educacional. Entre seus interlocutores estão gestores públicos e educacionais, formuladores de políticas, redes e instituições de ensino, professores da Educação Básica e Superior, estudantes, pesquisadores e desenvolvedores de tecnologias de Inteligência Artificial aplicadas à educação. A amplitude desse público acompanha a tentativa do Referencial de abranger diferentes dimensões da inserção da IA, desde aspectos relacionados à infraestrutura e à governança até aqueles vinculados diretamente aos processos de ensino e aprendizagem.

Essa abrangência também aparece na estrutura do documento. O Referencial é constituído por apresentação, abertura institucional, resumo executivo e onze capítulos que percorrem diferentes dimensões da relação entre Inteligência Artificial e educação. Ao longo dessa organização, aparecem discussões referentes aos fundamentos da IA, às oportunidades e aos desafios colocados por seu uso, aos princípios éticos e de equidade, processos de ensino e aprendizagem, formação docente, Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior, gestão educacional e governança da Inteligência Artificial (Brasil, 2026, p. 5–11). A disposição desses conteúdos indica que a questão da IA é construída no documento como um problema que atravessa o sistema educacional em diferentes níveis, ultrapassando uma discussão restrita ao uso de ferramentas em sala de aula.

Do ponto de vista discursivo, o texto do MEC aponta para o funcionamento da memória discursiva (interdiscurso), articulando enunciados do Direito Internacional (UNESCO, UNICEF, OCDE), legislações nacionais (LGPD, ECA Digital, BNCC, BNCC Computação) e o campo de reflexão pedagógica crítica. O Estado enuncia a partir de uma

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

posição-sujeito reguladora e conciliadora, que tenta costurar a incontornabilidade do avanço tecnológico à preservação do processo educativo como ação humana. Essa tese pode ser sintetizada na (SD 2): “a inteligência artificial configura-se como recurso complementar à ação docente, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas, sem substituir o papel central do professor no processo educativo” (Brasil, 2026, p. 25).

A compreensão dessas CP exige, por fim, observar como essa tentativa de organização se materializa na própria arquitetura do Referencial. A divisão dos capítulos, os temas privilegiados e a sequência em que são apresentados permitem visualizar diferentes campos que o documento procura articular para construir uma orientação nacional sobre IA e educação. Para sistematizar essa composição e situar o percurso discursivo no qual se inscreve, posteriormente, o recorte com sentidos produzidos sobre o professor, apresentamos, a seguir, um quadro-síntese da organização do Referencial, com a identificação de suas partes fundamentais e dos principais assuntos desenvolvidos em cada uma delas.

Tabela 1 - Síntese da organização do Referencial

Capítulo / Eixo	Foco Temático e Enunciativo	Conceitos-Chave Mobilizados
Cap. 1-2: Contexto, Oportunidades e Desafios	Mapeamento da urgência da IA e balanço de potenciais benefícios e riscos sistêmicos.	Personalização, carga operacional, opacidade ('caixas-pretas'), alucinações, vieses.
Cap. 3: Fundamentos de Ética e Equidade	Princípios filosófico-políticos para nortear a governança tecnológica no Brasil.	Supervisão humana significativa, centralidade do educador, equidade, LGPD, soberania.
Cap. 4: Ensino, Aprendizagem e Cognição	Dualidade pedagógica entre 'aprender COM IA' e 'aprender SOBRE IA'.	Letramento em IA, IA desplugada, terceirização cognitiva, desconforto produtivo.
Cap. 5: Centralidade do Professor e Competências	A redefinição da docência e o quadro de competências docentes para a era digital.	Mediação Docente Aumentada, alfabetização em dados, ética, combate à substituição.
Cap. 6-8: Integração por Níveis de Ensino	Diretrizes específicas para Ed. Básica, EPT, Educação Superior e Licenciaturas.	Restrição de telas, simulação profissional, integridade acadêmica, comissões de ética.
Cap. 9-11: Gestão, Governança e Passos Futuros	Avaliação de impacto algorítmico, infraestrutura e sustentabilidade soberana.	Avaliação de Impacto Algorítmico (AIA), sandboxes regulatórios, soberania tecnológica.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, com auxílio da IA Gemini Notebook

A síntese do documento aponta que o MEC busca traçar uma linha divisória entre o uso unilateral da tecnologia e uma incorporação crítica, ética e pedagogicamente orientada, capaz de “identificar oportunidades e riscos associados ao seu uso na educação” (Brasil, 2026, p. 25), para a prática pedagógica. Para tal sustentar tal interpretação, apontamos algumas formulações no intradiscurso que funcionam como marcas recorrentes no documento Referencial (Brasil, 2026): A reorganização e redução do tempo gasto pelo professor com

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

tarefas administrativas e burocráticas recorrentes (p. 34-35), a personalização do ensino através de Sistemas Tutoriais Inteligentes (STIs) (p. 36) a prevenção da evasão escolar por meio de alertas precoces (p.37), o fortalecimento da acessibilidade para pessoas com deficiência (p. 41-42) e o fomento a metodologias ativas (p.43). É importante ressaltar que discursos sobre "redução do tempo gasto pelo professor" também operam em consonância com princípios neoliberais de produtividade e otimização do tempo, interpelando uma lógica empresarial aos processos de ensino e aprendizagem (Capitaneo, 2026).

Por outro lado, o Referencial (Brasil, 2026) explicita riscos estruturais e éticos dessa tecnologia: a opacidade dos modelos computacionais complexos, nomeados pelo texto como 'caixas-pretas' (p. 46), a produção de falsidades factualmente persuasivas designadas como 'alucinações' (p. 53), o risco de racismo e viés algorítmico decorrente do treinamento com dados discriminatórios (p. 73-74, 213), e a ameaça de dependência tecnológica frente a grandes corporações transnacionais (p. 217). No plano pedagógico e subjetivo, o texto adverte contra o perigo da terceirização do esforço cognitivo, no qual o estudante evita o desconforto produtivo essencial ao raciocínio autônomo (p. 92), e adquire uma falsa ilusão de competência (p. 111).

Essas marcas, nos possibilitam ler no Referencial do MEC (Brasil, 2026), nessas condições de produção, um esforço do discurso estatal em colocar em relação formações discursivas historicamente tensionadas, que apontam, desse modo, para regularidades discursivas (RD) em contradição no documento: RD Modernização técnica; RD Pedagógico crítica; e RD Soberania e Governança Estatal. São 3 grandes regularidades que atravessam o documento e constróem – em redes de paráfrases - o que o documento entende como o papel do professor.

4. SENTIDOS EM DISPUTA NO REFERENCIAL

A partir das relação entre intradiscurso e interdiscurso[5], podemos interpretar no documento 3 regularidades discursivas que parafrasticamente produzem sentidos sobre o que é ser professor em tempos de IA. Analisamos o funcionamento parafrástico que nos "leva aos movimentos de ressignificação, abordando analiticamente o funcionamento da paráfrase

[5] Courtine (2009) explicita que o interdiscurso diz respeito ao já-dito, eixo vertical no qual teríamos todos os dizeres já ditos, responsável pela constituição dos discursos. Na ordem do intradiscurso, o que se está formulando é apresentado em um eixo horizontal, portanto, o eixo da formulação, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

discursiva como “constitutiva dos efeitos de sentido” (Henry, 1990, p. 59), em relação às condições de produção e de interpretação” (Capitâneo, 2026, p. 41)

A RD Modernização Técnica, sustentada por um discurso neoliberal (Capitâneo, 2026), ancora-se na memória discursiva da necessidade de um progresso técnico como algo incontornável para a educação e na premência de uma eficiência produtiva. É formulada no Referencial (Brasil, 2026), por meio de marcas linguísticas firmadas na lógica da otimização e da gestão de recursos, tais como, 'aceleração tecnológica' (p. 60), 'racionalização das atividades’ (p. 34), 'otimização do tempo docente' (p. 10), 'desempenho', 'eficiência', 'escalabilidade' e 'métricas de aprendizagem'. Opera sob a imagem de que a instituição escolar tradicional é ineficiente e necessita passar por uma transformação digital, alicerçada na inovação algorítmica. Isso aparece em todo o documento e é sustentado por um discurso neoliberal, marcado pelo individualismo (tal como podemos interpretar a partir da defesa da personalização do ensino), pela eficiência e pela competência.

Por sua vez, discursos filiados à tradição crítica da educação brasileira (de matriz freireana e democrático-popular), também são mobilizados no Referencial e apontam para uma regularidade - por nós denominada RD Pedagógico crítica - que busca resguardar a dimensão ética e pública da escola (Brasil, 2026). No intradiscurso, circula em formulações como: 'formar cidadãs e cidadãos críticos, criativos e solidários' (p. 9, 16), 'autonomia intelectual' (p. 10, 93), 'desconforto produtivo' (p. 92, 111), 'dignidade humana' (p. 9, 10), 'equidade' (p. 17, 25) e 'justiça social' (p. 13, 214). Essa RD retoma a historicidade da educação brasileira marcada por disputas em torno da funcionalidade da escola, do acesso ao conhecimento e de sua função social. Como Saviani (2007) recorda, as décadas de 1970 e 1980, foram marcadas mobilização dos educadores que favoreceram a constituição de pedagogias contra-hegemônicas, que estiveram vinculadas à “[...] defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira” (Saviani, 2007, p. 449). Essa perspectiva também se expressa na crítica ao predomínio do “utilitarismo” e do “imediatismo da cotidianidade” sobre o “trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (Saviani, 2007, p. 444-446). A memória de disputas em torno do caráter público da escola e das finalidades da formação humana inscrevem os sentidos mobilizados pela RD pedagógico-crítica.

A RD Soberania e Governança Estatal, por sua vez, mobiliza a tentativa do Estado de reafirmar sua autoridade frente ao poder assimétrico das Big Techs transnacionais. Essas empresas detêm concentração excessiva de poder econômico, alto impacto tecnológico e influenciam na forma como as pessoas se comunicam, trabalham e consomem informação.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

Outro aspecto a ser considerado é que as Big techs concentram e monopolizam grandes quantidades de dados sobre pessoas e instituições, com capacidade de influenciar mercados, comportamento social, políticas públicas e processos educacionais. Esse debate é pertinente dado que os principais sistemas de IA estão nas mãos de poucas empresas internacionais, que capturam dados e monopolizam a tecnologia em sistemas que funcionam como ‘caixas pretas’, sem transparência sobre o uso desses dados e os impactos possíveis nos processos educativos (Pscheidt, 2024). Essa preocupação na relação entre soberania sobre o sistema educativo e o impacto de empresas tão poderosas, pode ser interpretada a partir de marcas recorrentes no intradiscurso do Referencial, tal como: : 'soberania digital e tecnológica' (p. 193), 'Avaliação de Impacto Algorítmico (AIA)' (p. 210), 'soberania sobre dados educacionais' (p.11) e 'evitar dependências tecnológicas excessivas' (p.158). Esse debate atravessa todo o documento e coloca o papel do professor no centro dessa tensão: manter o processo educativo no campo do humano, com segurança à soberania nacional, ao mesmo tempo que é instado a utilizar sistemas de empresas transnacionais que capturam dados sensíveis de professores, alunos e dos processos da escola.

Na tensão entre FDs que se sustentam na contradição, o texto oficial captura e ressignifica conceitos tidos como emancipatórios pela tradição crítica da educação, visto que significantes como 'autonomia', 'pensamento crítico', 'letramento' e 'protagonismo' passam por um deslocamento de sentidos no interior do texto do MEC. O conceito de 'pensamento crítico', por exemplo, é progressivamente despolitizado (a partir dessa tensão entre FDs), pois, em vez de significar a crítica às desigualdades sociais e às estruturas de dominação do capital, o pensamento crítico é redefinido no texto como a capacidade operacional de 'formular comandos adequados (prompts)' (p. 25), 'avaliar a confiabilidade de respostas automatizadas' (p. 54, 93), 'identificar alucinações da máquina' (p. 88) e 'evitar o plágio' (p. 182). Ocorre, assim, uma higienização política do vocabulário pedagógico para ajustá-lo à gramática da sociedade informacional e do mercado digital neoliberal.

O texto aponta para um efeito de sentido de que o Estado e os educadores poderiam subordinar e controlar a inteligência artificial aos interesses pedagógicos da escola. Enunciados como 'a inteligência artificial deve integrar os ambientes educacionais como instrumento complementar, com condições de uso sempre subordinadas à análise e à avaliação humanas' (p.9) mascaram a determinação material do capitalismo de plataformas, as reais condicionantes econômicas e tecnológicas impostas pelas Big Techs. Ao mobilizar sentidos que produzem a ilusão de que a IA funcionará como aliada neutra sob o controle e supervisão do educador, o documento produz a ilusão de autonomia docente, omitindo o fato

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

de que as infraestruturas digitais, os algoritmos e a extração maciça de dados pertencem a conglomerados transnacionais orientados pela lógica neoliberal do lucro. Entendemos que essa determinação material se ancora no silenciamento das contradições entre a função pública da escola e os interesses comerciais corporativos, responsabilizando individualmente o professor pela auditoria dessas ferramentas enquanto se invisibiliza a precariedade estrutural da escola pública brasileira, marcada por falhas de conectividade, falta de equipamentos e sobrecarga de trabalho.

Interpretamos, no entanto, que a repetição do significante 'aliada' e da negação 'nenhuma tecnologia substitui' funciona sintomaticamente como uma denegação[6]. Ao negar reiteradamente a substituição do professor, o discurso aponta para a formação imaginária do medo que assombra suas condições de produção: o risco real de precarização, desvalorização e substituição gradativa do trabalho docente por algoritmos e plataformas automatizadas das Big Techs.

Há também uma ilusão de transparência e a omissão das desigualdades materiais. O documento formula um uso ético, responsável, inclusivo e equitativo como se fossem conceitos transparentes e unívocos. O texto silencia sobre a contradição entre a busca de lucro das corporações digitais (baseada na extração maciça de dados pessoais) e a função pública da escola. Ademais, ao prescrever o uso de ferramentas sofisticadas de IA, oculta a realidade material da maioria das escolas públicas brasileiras — marcadas pela falta de internet estável, escassez de computadores e jornadas duplas de professores —, criando um hiato entre o sujeito docente ideal projetado pelo documento e o sujeito docente real que atua nas periferias do país.

Frente a essas observações, voltamos à pergunta inicial: que professor é produzido discursivamente pelo Referencial para Desenvolvimento e Uso Responsáveis de Inteligência Artificial na Educação? A resposta à indagação central deste estudo exige analisar como a posição-sujeito professor é interpelada e reconfigurada ideologicamente pelo texto do MEC. O Referencial opera um deslocamento enunciativo e funcional do fazer docente, conforme sistematizado na tabela a seguir:

Dimensão de	A docência tradicional /	O 'Ser Professor' na era da IA

[6] Na psicanálise, a denegação (Verneinung) é o mecanismo sintomático pelo qual um medo ou conteúdo recalcado emerge no discurso precisamente sob a forma de sua negação explícita e reiterada. A denegação constitui-se em um "mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime negativamente um desejo ou uma idéia cuja presença ou existência ele recalca" (Roudinesco e Plon, 1998, p.150).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

análise	Historicamente Constituída	(Referencial MEC)
Lugar Enunciativo	Detentor e expositor primário do conhecimento acumulado (p.146)	Facilitador, curador crítico, guia ético e arquiteto de experiências (p.146, 188).
Natureza da Mediação	Relação pedagógica direta, dialógica e intersubjetiva humana.	Mediação Docente Aumentada: relação híbrida docente-máquina-estudante (p.162)
Trabalho Pedagógico	Planejamento autoral completo e elaboração direta de materiais.	Curadoria, refazimento, validação e auditoria de saídas geradas pela IA (p.64, 222).
Avaliação	Mensuração do produto final ou de processo (testes, redações, memórias).	Avaliação autêntica do processo investigativo e combate à fraude algorítmica (p.113, 149).
Função	Formação para a cidadania e desenvolvimento cognitivo.	Guia na navegação algorítmica e garantidor da supervisão humana (human-in-the-loop) (p.117).

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, com auxílio da IA Gemini NotebookLM.

A análise do *corpus* permite interpretarmos que ser professor em tempos de IA, na enunciação oficial do Estado, é ser interpelado por um imperativo de metamorfose contínua. O texto afirma que o docente deixa de atuar prioritariamente como expositor de conteúdos e assume a posição de (SD3) “facilitador, orientando a interação dos alunos com os conteúdos e com as ferramentas de IA” (Brasil, 2026, p.89).

Além disso, o Referencial formula a noção de Mediação Docente Aumentada: (SD4) "ganha destaque o conceito de Mediação Docente Aumentada, que enfatiza a ampliação das competências humanas não supridas por ferramentas de IA [...] Tal abordagem reforça que a disseminação crescente de aplicações de IA generativa exige docentes preparados não apenas para o uso técnico [...] mas, sobretudo, para avaliar criticamente como cada ferramenta pode ser integrada de forma estratégica..." (p. 99)

A noção de Mediação Docente Aumentada interpela o professor a assumir os lugares de: operador técnico de IA, pois o professor é instado a dominar o ecossistema de dados, ferramentas de inteligência generativa e plataformas adaptativas, devendo incorporar rotinas de engajamento digital e engenharia de prompts em seu planejamento (Brasil, 2026, p. 101-104, 109-110); auditor ético (p. 69), visto que se transfere para os ombros do docente a tarefa de filtrar vieses, checar alucinações, prevenir plágio automatizado e garantir a proteção de

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

dados dos estudantes, atuando como o ‘escudo ético das escolhas algorítmicas’ de softwares corporativos (p. 103-105, 109); e ainda como refúgio do afeto humano (p. 10, 112-113), pois se reserva ao professor o papel de suprir aquilo que a máquina não consegue computar, tal como empatia, escuta atenta, acolhimento socioemocional e olhar sensível sobre as trajetórias dos estudantes.

O texto tenta convencer o professor de que a tecnologia não diminui sua relevância, mas amplia seu poder pedagógico, liberando-o da carga operacional de tarefas burocráticas (p.34). Por outro lado, responsabiliza o docente por eventuais falhas do ecossistema tecnológico. Se a IA produz desinformação, viés racista ou plágio no trabalho escolar, a responsabilidade discursivamente imputada recai sobre a suposta falta de letramento ou de mediação adequada do professor.

Ser professor em tempos de IA significa, portanto, habitar a tensão permanente entre a promessa de emancipação e a realidade objetiva de precarização e sobrecarga. O docente é chamado a ser um 'arquiteto de desafios intelectuais' e 'curador de recursos' (Brasil, 2026 p.113), mas é compelido no dia a dia a atuar como um gestor de interfaces digitais, supervisionando o uso de tutores inteligentes e verificando se os trabalhos dos alunos foram gerados sinteticamente por chatbots. Um dos desafios postos está em conciliar essas expectativas com a realidade material do trabalho pedagógico.

Na Análise do Discurso, o não-dito é tão significativo quanto o dito. Pêcheux e Fuchs (1975) explicam que “o enunciado se constitui pouco a pouco e tem por característica colocar o “dito” em consequência de rejeitar o “não dito” (p.175). O Referencial é atravessado por um silêncio sintomático a respeito das condições contratuais, salariais e de infraestrutura dos professores e das escolas. Enquanto o documento exige que o docente desenvolva competências complexas — como alfabetização em dados (p.102), engenharia de prompts (p.181), prevenção de vieses (p.109) e avaliação de impacto algorítmico (p.210) —, pouco ou nada se diz sobre o financiamento público necessário para garantir horas de planejamento remunerado, formação continuada dentro da jornada de trabalho e redução do número de alunos por turma. Além do fato de que discursos sobre a otimização do tempo do professor e a redução da carga de atividades burocráticas podem gerar a impressão de que a IA deixou o trabalho do professor mais simples, podendo portanto delegar ao docente ainda mais novas responsabilidades.

Contudo, sabemos, o discurso não é um bloco monolítico e sem falhas. Onde há ideologia, há contradição e possibilidade de resistência e deslocamento. Uma das possibilidades de resistência pode estar na previsão da IA desplugada (p.141, 346) — que

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

ensina conceitos fundamentais de lógica e algoritmos sem o uso de telas digitais —, e ao assegurar o direito constitucional de escolas e redes 'limitarem ou não adotarem a IA' (p.216, 319), aí poderia abrir algumas frestas de resistência à hegemonia corporativa. Mas lemos na proposta de IA desplugada uma aporia: pode ser resistência (escolha por não usar a plataforma da big tech), mas também silenciamento das condições materiais precárias de muitas escolas. Isso porquê a IA desplugada é apresentada como uma possibilidade aos espaços que não têm condições estruturais de trabalho com os chatbots.

A IA Desplugada é uma abordagem pedagógica que ensina os conceitos fundamentais da inteligência artificial sem a necessidade de utilizar computadores, dispositivos digitais ou internet, recorrendo a atividades analógicas como jogos de papel, cartões, simulações presenciais e dinâmicas de grupo. Segundo o Referencial, essa metodologia busca promover o letramento em IA e o desenvolvimento do pensamento computacional de maneira inclusiva e universal, garantindo que estudantes sem acesso a infraestrutura tecnológica também compreendam o funcionamento do mundo digital.

Entendemos que a resistência docente pode estar no gesto de desatar a palavra pedagógica das amarras da eficiência algorítmica, reafirmando que o ato de ensinar é, em sua essência, um encontro humano contingente, político e insubstituível, imprevisível aos cálculos probabilísticos das Big Techs.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A análise do Referencial aponta que o documento cumpre uma função orientadora ao tentar impor barreiras éticas e defender o interesse público contra o assédio comercial ilimitado das Edtechs e Big Techs. No entanto, ao fazê-lo sob a hegemonia da linguagem da modernização e da eficiência, o discurso reproduz ilusões sobre a neutralidade das tecnologias e sobre o poder de controle individual do professor.

Há, também, outro movimento ocorrendo simultaneamente nessa materialidade. A centralidade não aparece desacompanhada, pois, à medida que o documento afirma a importância do professor, passa também a estabelecer aquilo que lhe cabe realizar. “A docência precisa permanecer no centro”; “cabe ao corpo docente exercer supervisão crítica e contínua”; “permanecem sob responsabilidade do educador a análise crítica, a adaptação contextual e a validação”; as interações com sistemas de IA “devem ser sempre planejadas, acompanhadas e supervisionadas pelo professor”. A repetição dessas formulações ao longo do

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

Referencial, nesse caso, não produz somente o sentido de valorização docente, mas vai construindo progressivamente um campo de obrigações. Nesse ponto, o emprego dos verbos e das construções verbais encontradas nessas redes parafrásticas se torna significativo. O professor aparece associado a “cabe”, “precisa”, “deve”, “permanecem sob responsabilidade” e “manter a supervisão”, conferindo à formulação um caráter prescritivo e injuntivo. O documento não está somente descrevendo o que um professor faz, está estabelecendo aquilo que se espera que ele faça para que o uso da IA seja considerado responsável.

Essa materialidade se torna ainda mais expressiva quando colocada em relação com as formulações que descrevem a atuação da IA. Ao tratar das possibilidades tecnológicas, o verbo *poder* – como possibilidade – aparece reiteradamente em formulações como: aplicações de IA “podem contribuir para a otimização do tempo docente”; ferramentas baseadas em IA “podem contribuir para a produção de materiais didáticos”; a IA “pode desempenhar um papel relevante como instrumento de apoio”; sistemas generativos “podem elaborar propostas iniciais de planos de aula”, “sugerir estratégias” e produzir materiais; a IA “pode oferecer apoio” aos processos avaliativos. Quando as sequências são colocadas em relação, chama atenção uma distribuição recorrente: para a tecnologia, enunciam-se possibilidades de ação; para o professor, acumulam-se responsabilidades pela condução e pelos efeitos dessas possibilidades. A IA pode produzir, auxiliar, sugerir, analisar e otimizar. O docente precisa acompanhar, analisar criticamente, contextualizar, validar, supervisionar e conservar a decisão final.

Essa diferença permite avançar na compreensão da formação imaginária sobre o professor que media o uso da IA produzida pelo documento. Para Orlandi (2001), as formações imaginárias participam das condições de produção do discurso e fazem com que os lugares empíricos sejam projetados em posições discursivas. Não é o professor concreto, em sua diversidade de condições de trabalho, formação e acesso tecnológico, que comparece diretamente no texto, mas se constitui uma imagem de professor a partir do lugar que o discurso lhe reserva. “Essas projeções permitem passar dos lugares ocupados pelos sujeitos nas situações empíricas às posições que assumem no discurso” (ORLANDI, 2001, p. 40).

O professor projetado pelo Referencial é, então, um sujeito que precisa ocupar uma posição bastante exigente, sem que se considerem suas condições materiais de existência. Para que a IA possa apoiar o planejamento, produzir materiais, auxiliar na avaliação, analisar dados e personalizar processos, supõe-se um docente capaz de reconhecer inadequações, compreender limitações dos sistemas, avaliar a pertinência pedagógica dos resultados, adaptar aquilo que é produzido, supervisionar as interações, filtrar vieses e tomar a decisão final. Essa

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

formação imaginária sustenta a própria possibilidade de implementação descrita pelo documento: para que a IA funcione como "aliada", é necessário imaginar um professor suficientemente preparado para analisar pedagogicamente aquilo que a tecnologia produz.

É possível, nesse sentido, apontar a contradição uma vez que o Referencial busca preservar o professor em sua centralidade. A materialidade que constrói essa centralidade é atravessada por formulações de obrigação e responsabilização, logo, o professor é valorizado porque continua sendo necessário, mas sua necessidade é demonstrada justamente pela quantidade de ações pelas quais passa a responder. Quanto mais capacidades são atribuídas à IA, mais o documento parece necessitar de uma instância humana que acompanhe, confira, valide e assuma a responsabilidade por seus resultados. Isso permite olhar de outra forma para a afirmação de que o professor permanece "no centro", uma vez que a centralidade não parece mais residir somente na atividade docente, mas, em várias sequências, parece significar sobretudo a permanência da responsabilidade humana diante de processos que passam a contar com maior participação tecnológica, e a capacidade de gerir um sistema, sob um trabalho operacional.

A IA pode participar da produção de uma proposta de aula, da elaboração de uma avaliação, da identificação de lacunas de aprendizagem ou da geração de materiais; entretanto, a responsabilidade pela pertinência pedagógica e pelas consequências do uso permanece atribuída ao educador, que já não ocupa apenas o lugar de planejador, avaliador, criador de materiais, mas também de auditor do que seria produzido pela inteligência artificial. O próprio Referencial afirma que "permanecem sob responsabilidade do educador a análise crítica, a adaptação contextual e a validação da qualidade pedagógica e da pertinência dos materiais produzidos" (BRASIL, 2026, p. 34).

O texto do Ministério da Educação busca afastar a representação do professor como mero funcionário técnico subordinado às inovações do mercado tecnológico. Em vez disso, interpela o docente a ocupar a posição-sujeito de intelectual crítico, agente de proteção da infância e juventude e da cidadania digital. A definição de "*ser professor"* em tempos de IA repousa, então, sobre a irredutibilidade da mediação humana. O documento formula e faz circular sentidos de que a inteligência artificial, ao simular a linguagem e automatizar tarefas cognitivas, desloca a essencialidade da docência para o campo do vínculo afetivo, da ética, do julgamento contextual e da formação para a autonomia. Contudo, a AD, dispositivo teórico analítico sob o qual olhamos o Referencial, sinaliza que o sucesso dessa formação discursiva oficial dependerá das condições materiais de existência das escolas públicas brasileiras. Se o apelo à autonomia docente não for acompanhado por políticas concretas de valorização

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

salarial, redução da jornada, infraestrutura e participação efetiva nos processos decisórios de contratação de tecnologias, o discurso do protagonismo corre o risco de se converter em mais um mecanismo de responsabilização individual do professor diante da onda de plataformização escolar.

O Referencial passa a circular em um período no qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) também discute a regulamentação do uso da IA nas instituições de ensino. Esse processo resultou na aprovação do Parecer CNE/CP nº 15/2026, que apresenta as *Diretrizes para a Utilização da Inteligência Artificial na Educação Brasileira*. A súmula do parecer foi publicada em outubro de 2026, permanecendo sua efetivação normativa condicionada à homologação pelo Ministério da Educação. Entre as disposições propostas, encontra-se a classificação das aplicações de IA em quatro níveis de risco, considerando suas finalidades e possíveis consequências para os sujeitos envolvidos nos processos educativos. Atividades de organização de materiais e recursos de acessibilidade são enquadradas como de baixo risco; enquanto tutores virtuais, assistentes institucionais e ferramentas de apoio à escrita são considerados de risco moderado. A correção automatizada de avaliações com repercussão acadêmica e determinadas formas de monitoramento biométrico integram as aplicações de alto risco, sujeitas a maiores exigências de supervisão e controle. O parecer também prevê a vedação de usos considerados incompatíveis com as finalidades educacionais, como decisões inteiramente automatizadas sobre aprovação, reprovação e permanência dos estudantes, sem possibilidade de revisão humana.

A elaboração dessas diretrizes permite observar que a preocupação com a supervisão humana, a proteção de dados e os limites de utilização da IA não se restringe ao Referencial, mas passa a integrar outras formulações institucionais sobre a presença dessas tecnologias na educação. Embora apresentem diferenças quanto à finalidade e ao caráter normativo, os documentos reiteram a necessidade de preservar a responsabilidade humana sobre decisões pedagógicas. Cabe questionar, entretanto, em que medida a ampliação dessas exigências é acompanhada pela criação de condições para que os profissionais possam efetivamente exercê-las. Os dilemas éticos relacionados ao uso de ferramentas generativas, como ChatGPT, Gemini e Claude, encontram uma realidade educacional que ainda enfrenta problemas de conectividade, infraestrutura e formação docente. O ensino sobre e com IA, portanto, não pode ser pensado independentemente dessas condições, tampouco pode ser sustentado apenas na capacidade individual dos professores de acompanhar as transformações tecnológicas.

Há, ainda, questões que emergem desse cenário, por exemplo, como os grandes modelos de linguagem (*Large Language Models* – LLMs) produzem respostas a partir de

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

regularidades estatísticas identificadas em extensos conjuntos de dados linguísticos. Por meio de técnicas como o *system prompting*, esses sistemas podem ser orientados a simular determinados papéis e interlocutores, como ocorre em comandos do tipo “atue como um especialista” ou “responda como um professor”. Essa característica permite estabelecer uma aproximação com a discussão das formações imaginárias em Pêcheux (1997), não para atribuir aos sistemas uma posição-sujeito equivalente àquela constituída discursivamente, mas para interrogar como imagens socialmente construídas sobre determinados lugares e funções são retomadas na produção algorítmica de textos.

É possível considerar que as respostas produzidas por esses sistemas mobilizam formulações anteriormente inscritas em diferentes condições históricas de produção, ainda que seu funcionamento não corresponda ao de um sujeito que enuncia. Os materiais utilizados no treinamento dos modelos carregam marcas de disputas de sentidos, relações de força e posições ideológicas que não desaparecem pelo fato de serem processados computacionalmente. Quando os resultados gerados são tomados como informações neutras ou como respostas desvinculadas de qualquer posição, corre-se o risco de produzir um efeito de apagamento dessas determinações. A própria aparência de objetividade conferida ao texto automatizado merece ser interrogada, sobretudo quando passa a participar de práticas escolares e acadêmicas de produção e circulação do conhecimento.

Para a AD, essas questões recolocam o problema da interpretação diante de materialidades produzidas por sistemas que simulam a linguagem humana, mas cujo funcionamento não pode ser confundido com os processos de constituição do sujeito e dos sentidos. Em que medida as formulações produzidas por LLMs podem ser analisadas a partir das noções de interdiscurso, memória discursiva e formações imaginárias? Como compreender os efeitos de evidência e neutralidade produzidos por textos cuja geração é automatizada? E qual o papel do analista de discurso diante de uma textualidade que, embora produzida por um sistema não humano, participa das práticas sociais de significação? Essas questões não foram objeto da análise desenvolvida neste estudo, mas indicam possibilidades de investigação sobre as condições de produção e circulação dos discursos em um contexto de crescente utilização da IA generativa.

Assim, ao retomar a questão que orientou esta pesquisa, compreende-se que a imagem de professor produzida pelo Referencial se constitui na contradição e na disputa de sentidos entre a defesa de sua centralidade e a ampliação das responsabilidades que lhe são atribuídas. A afirmação de que o docente permanece indispensável não significa, necessariamente, a preservação de sua autonomia, pois os sentidos de valorização também podem funcionar

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

como exigências de adaptação e supervisão dos processos tecnológicos. O que está em questão, portanto, não é somente a permanência do professor diante da IA, mas as condições em que essa permanência é concebida e as funções que passam a definir seu trabalho. A centralidade docente, tal como formulada no discurso institucional, precisa ser interrogada em relação às condições materiais de seu exercício, para que a defesa da mediação humana não se limite à atribuição de novas obrigações ao professor.

Declaração de uso de ferramentas de Inteligência Artificial

Durante a preparação deste manuscrito, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial (especificamente Gemini Notebook e Chat GPT) como recurso de apoio à revisão formal do texto, incluindo ajustes gramaticais, ortográficos e de adequação linguística. Também foi utilizada para auxiliar na organização e elaboração de tabelas apresentadas no artigo, cuja seleção, interpretação e validação das informações foram realizadas pelos autores. O uso dessas ferramentas restringiu-se a atividades de apoio técnico e editorial.

Todas as sugestões produzidas pelas ferramentas foram revisadas e avaliadas pelos autores, que assumem integral responsabilidade pela versão final do manuscrito, pela precisão das informações e pela integridade acadêmica do trabalho.

Informações complementares

Conflito de Interesse

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo. Os dados de pesquisa estão contidos no próprio manuscrito.

Contribuição de autoria

Natália Sirtoli - Conceptualização e Escrita, rascunho original.

Angela Derlise Stübe - Conceptualização e Escrita, análise, edição, coordenação.

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia – escrita, edição, supervisão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Gestão da Informação, Inovação e Avaliação de Políticas Educacionais. **Referencial para desenvolvimento e uso responsáveis de inteligência artificial na educação**. Brasília, DF: MEC, 2026.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2026**, aprovado em 1º de setembro de 2026. Diretrizes para a utilização da Inteligência Artificial – IA na Educação Brasileira. Brasília, DF: CNE, 2026. Disponível em: https://www.abmes.org.br/legislacoes/parecer-cne-cp-no-15-5669. Acesso em: 5 nov. 2026.

CAPITANIO, Alâna. **Língua, trabalho e capital: movimentos de ressignificação sobre o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa no discurso oficial.** 2026. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2026.

LIMA, Tamara; LIMA, Aline Pereira; SANTOS ALMEIDA VEIGA, Gisele. Entre livros e telas: a plataformização do ensino na percepção de professores de Salas de Leitura. **Entretextos**, Londrina, v. 26, n. esp. 1, p. 96-118, 2026. DOI: https://doi.org/10.5433/1519-5392.2026.v26.54760. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/54760. Acesso em: 4 nov. 2026.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

PSCHEIDT, Allan. **Inteligência artificial na sala de aula:** Como a tecnologia está revolucionando a educação. São Paulo: Matrix, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SURDI, Mary Stela. **Um olhar discursivo desconstrutivo sobre os efeitos de ser professor de língua portuguesa no acontecimento da pandemia de Covid-19.** 2024. 300 f. Tese

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18784

(Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2024.

ROUDINESCO, Elisabeth. & PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença Creative Commons CC-BY.
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.