



14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 05 - Sociologia na Educação Básica.

Sociologia e Inteligência Artificial: Desafios e Práticas¹

Sabrina Paula Soares Scaranto²

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais deixaram de ocupar um lugar periférico no debate educacional e passaram a integrar, de maneira cada vez mais intensa, as discussões sobre ensino, aprendizagem, mediação pedagógica e formação docente. Com a expansão recente da

¹ **Nota de transparência:** Utilizou-se ferramenta de IA generativa (ChatGPT/OpenAI) como apoio pontual à revisão textual e gramatical deste artigo, sem substituição da autoria intelectual, da análise teórica ou da responsabilidade final da autora.

² Mestranda em Ensino de Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Pedagogia pela Universidade Cesumar (UniCesumar). Especialista em Tecnologias em Ensino a Distância pela Universidade Cidade de São Paulo. Especialista em Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Psicologia Educacional pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniassselvi). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Designer Educacional Pleno no Serviço Nacional da Indústria de Santa Catarina (SENAI/SC). E-mail: sabrina.scaranto@ufpr.br

inteligência artificial generativa³, esse debate ganhou novo fôlego. O que antes aparecia, muitas vezes, como tema restrito a especialistas da área de tecnologia, passou a fazer parte do cotidiano escolar, das redes sociais, da imprensa e das conversas entre professores. No entanto, a velocidade de disseminação desses sistemas não elimina a necessidade de uma análise mais cuidadosa.

No campo educacional, a inteligência artificial já vinha sendo discutida em articulação com ambientes digitais, sistemas de ensino e processos de apoio à aprendizagem, o que ajuda a situar o tema para além do modismo mais recente (VICARI, 2021). Ao mesmo tempo, a expansão da IA generativa reabriu questões ligadas à confiabilidade das respostas produzidas, à proteção de dados e ao lugar da mediação humana nos processos educativos (UNESCO, 2024).

No ensino de Sociologia, esse debate não pode ser reduzido a uma escolha simplista entre adesão e recusa. A questão central não está em decidir se a inteligência artificial deve ou não entrar na escola, mas em compreender como esse dispositivo sociotécnico⁴ reorganiza práticas de pesquisa, escrita, planejamento e circulação do conhecimento. Interessa, sobretudo, examinar que efeitos sua presença produz sobre a mediação pedagógica, sobre a autoridade do saber e sobre as formas de relação entre professores, estudantes e conteúdos escolares. Isso exige deslocar o olhar da novidade técnica para as mediações sociais, políticas e educacionais que acompanham sua difusão, reconhecendo que tais sistemas não operam em terreno neutro, mas em contextos marcados por desigualdades de formação, repertório cultural, acesso e condições concretas de trabalho.

No caso da educação pública catarinense, essa discussão ganha densidade adicional com a vigência do Currículo de Educação Digital de Santa Catarina (2026), que incorpora de modo mais explícito a educação digital às exigências formativas da escola pública. Esse movimento reforça a relevância institucional do tema, sem eliminar a necessidade de uma leitura crítica sobre os sentidos e os limites da incorporação dessas tecnologias no espaço escolar.

É nesse contexto que a Sociologia oferece uma contribuição específica. Em vez de tomar a inteligência artificial apenas como suporte operacional, interessa tratá-la como fenômeno

³ A Inteligência Artificial Generativa (IA Generativa ou GenAI) é um ramo da inteligência artificial focado na criação de novos conteúdos originais (textos, imagens, áudios, vídeos, códigos de programação) a partir de padrões aprendidos em vastas bases de dados.

⁴ Dispositivo sociotécnico é entendido, neste texto, como um arranjo técnico e social que não apenas executa funções instrumentais, mas também participa da organização de práticas, relações, classificações e formas de poder, produzindo efeitos sobre os modos de conhecer, decidir e agir.

social, histórico e político. A crítica de Tarcízio Silva (2022) ajuda a romper com a aparência de neutralidade que costuma cercar os sistemas algorítmicos, enquanto o debate sobre colonialismo de dados permite situar a IA em dinâmicas mais amplas de dependência tecnológica, extração de informações e concentração de poder (SILVA, 2022; SILVEIRA; SOUZA; CASSINO, 2021). Já Gonsales e Kaufman (2023) contribuem para deslocar a discussão da utilidade imediata para a compreensão de fundamentos, lógicas de funcionamento e implicações pedagógicas.

O texto também dialoga com Pierre Bourdieu, Henry Giroux, Vigotski e Paulo Freire. Em Bourdieu, sobretudo a partir da discussão sobre capital cultural, encontra-se uma chave importante para compreender que a circulação de bens culturais e escolares nunca ocorre em condições homogêneas (BOURDIEU, 2007). Em Giroux, a docência aparece como prática intelectual e política, o que impede reduzir o professor à condição de operador de sistemas ou executor de procedimentos previamente definidos (GIROUX, 1997). Em Vigotski e Freire, a mediação pedagógica e a formação para a autonomia permitem recolocar a aprendizagem como processo social, crítico e intencional. Não se trata, portanto, de mobilizar autores com respostas idênticas, mas de articular lentes distintas para momentos diferentes da análise: Bourdieu ajuda a diagnosticar desigualdades de apropriação; Giroux, Vigotski e Freire ajudam a pensar as condições pedagógicas de enfrentamento desse quadro.

Neste recorte, o corpus reúne bibliografia sobre trabalho docente, mediação pedagógica e inteligência artificial, além de documentos orientadores recentes, como o Currículo de Educação Digital de Santa Catarina, o guia da UNESCO para IA generativa e o referencial do MEC para desenvolvimento e uso responsáveis de IA na educação. O objetivo deste artigo é discutir de que modo a inteligência artificial pode ser pensada, no ensino de Sociologia, como dispositivo sociotécnico a ser criticamente problematizado. Sustenta-se que a questão decisiva não está na aceitação genérica da tecnologia, mas na disputa pelos sentidos de sua presença na escola. Quando subordinada à intencionalidade pedagógica, à mediação docente e à formação humana, a IA pode ser reinscrita em usos mais críticos e contextualizados. Quando tomada apenas como atalho operacional, tende a reforçar automatizações, simplificações do trabalho intelectual e formas já existentes de desigualdade escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo integra uma pesquisa de mestrado em reformulação, voltada à reflexão sobre os usos da Inteligência Artificial no ensino de Sociologia e à produção de uma contribuição concreta para a prática docente. Em sua formulação inicial, o estudo buscava investigar como professores de Sociologia da Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas (SC) percebiam e utilizavam a Inteligência Artificial em suas práticas pedagógicas, bem como as dificuldades enfrentadas para integrar essa tecnologia ao cotidiano escolar. No decorrer da pesquisa, contudo, esse percurso foi revisto. A baixa adesão ao questionário no recorte inicialmente definido, aliada à reformulação teórico-metodológica da pesquisa, levou ao redirecionamento do instrumento para professores vinculados ao PROFSOCIO/PR, considerando a maior proximidade desse público com o debate proposto e sua inserção em um espaço de formação diretamente relacionado ao ensino de Sociologia.

Esse redirecionamento não altera a preocupação central da pesquisa. Ao contrário, permitiu reorganizar o caminho investigativo sem perder de vista a questão principal que a sustenta: problematizar os usos da Inteligência Artificial no ensino de Sociologia e produzir uma contribuição concreta para a prática docente. Com isso, a pesquisa passou a atribuir maior centralidade à construção de um recurso educacional voltado ao planejamento pedagógico. Trata-se da elaboração de um agente de Inteligência Artificial pensado como dispositivo auxiliar ao trabalho do professor de Sociologia, de caráter pedagógico, crítico e contextualizado, e não como substituto da mediação docente.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, DOCÊNCIA E MEDIAÇÃO CRÍTICA

A presença da inteligência artificial na educação não se inicia com a recente expansão dos sistemas generativos. Antes disso, já havia mecanismos de recomendação, plataformas adaptativas, correções automatizadas, ambientes de aprendizagem mediados por algoritmos e diferentes aplicações voltadas à organização de práticas educacionais. Retomar esse percurso é importante porque impede uma leitura excessivamente imediatista do tema. Como observa Vicari (2021), a inserção da inteligência artificial no ensino antecede a conjuntura aberta pela popularização de sistemas conversacionais e, justamente por isso, precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo de transformação das mediações educacionais. Essa constatação, porém, não autoriza a conclusão de que a sofisticação técnica de um sistema corresponda, por si, a avanço pedagógico. Na prática escolar, a introdução de dispositivos dessa natureza não transforma automaticamente a relação com o conhecimento, nem resolve tensões

estruturais ligadas à formação docente, ao tempo reduzido para planejamento, à sobrecarga de trabalho, à infraestrutura desigual das escolas e às exigências burocráticas que atravessam o cotidiano escolar.

É nesse ponto que a reflexão de Henry Giroux se mostra especialmente produtiva. Ao defender o professor como intelectual, Giroux recusa uma compreensão da docência limitada à execução de rotinas e de prescrições externas (GIROUX, 1997). Essa formulação continua atual porque ajuda a perceber o que está em jogo quando a inteligência artificial passa a ser apresentada como solução rápida para atividades complexas, como o planejamento de aulas, a produção de materiais, a elaboração de avaliações ou a organização de sequências didáticas. Não se trata de negar que esses sistemas possam oferecer apoio em determinados momentos. O problema surge quando esse apoio é convertido em substituição da reflexão pedagógica e quando o trabalho docente passa a ser reduzido à lógica da operação, como se o núcleo da docência estivesse apenas em selecionar comandos e administrar respostas geradas por sistemas.

Pensar a docência em chave intelectual e política desloca o eixo da discussão. Em vez de perguntar apenas o que a inteligência artificial faz mais depressa, passa-se a perguntar que tipo de formação ela favorece, limita ou desorganiza. Essa mudança de foco recoloca a tecnologia no terreno do projeto educativo. A escola não existe para acelerar procedimentos de maneira indiferente a seus efeitos formativos. Seu compromisso é com a produção de experiências de aprendizagem que envolvem interpretação, confronto entre perspectivas, elaboração conceitual, dúvida, mediação e tempo de maturação. Rapidez, nesse sentido, não constitui critério suficiente para legitimar um uso pedagógico.

Na Sociologia, essa discussão se torna ainda mais visível. Como a disciplina trabalha com desigualdades, ideologias, relações de poder, formas de classificação e disputas em torno da verdade, a inteligência artificial não interessa apenas como apoio instrumental, mas como objeto de análise. Isso implica perguntar quem produz esses sistemas, a serviço de que interesses, com base em quais critérios de classificação e com que efeitos sobre modos de ver, ordenar e legitimar informações. Nesse sentido, mais do que operar um sistema, interessa compreender os critérios pelos quais informações são organizadas, hierarquizadas e apresentadas, bem como os efeitos sociais e cognitivos dessa mediação técnica. Quando o percurso entre pergunta e resposta é excessivamente abreviado, porém, corre-se o risco de empobrecer justamente aquilo que dá densidade à aprendizagem: o confronto com a

complexidade, a seleção de argumentos, a comparação entre fontes, a elaboração de hipóteses e o esforço de construir uma posição própria.

A contribuição de Gonsales e Kaufman (2023) ajuda a tornar esse deslocamento mais consistente. Ao defenderem que o debate sobre IA na educação precisa avançar da simples operação das plataformas para uma alfabetização em dados, as autoras mostram que não basta saber usar um sistema: é preciso compreender como ele coleta, organiza, processa e devolve informações, que padrões tende a reproduzir e por que certos resultados podem parecer plausíveis, mesmo quando são frágeis ou enviesados.

IA, DESIGUALDADE E CRÍTICA SOCIOLÓGICA

Nesse debate, a crítica de Tarcízio Silva se torna decisiva. Ao discutir o racismo algorítmico, o autor lembra que, na convergência entre a negação do racismo e a negação da política na tecnologia, encontra-se o que chama de “dupla opacidade” (SILVA, 2022, p. 14). A formulação é importante porque evidencia que sistemas de inteligência artificial não operam fora da história nem acima das relações sociais. Pelo contrário: podem reproduzir e intensificar discriminações presentes nos dados, nos critérios de classificação e nas decisões que orientam seu desenvolvimento. A aparência de neutralidade, nesse caso, funciona como véu. Sob ela, seguem atuando padrões de exclusão, hierarquias e vieses que não desaparecem por terem sido convertidos em cálculo.

Essa crítica ganha ainda mais força quando articulada ao debate sobre colonialismo de dados. Silveira, Souza e Cassino (2021) mostram que a inteligência artificial integra dinâmicas mais amplas de extração de dados, concentração econômica, dependência tecnológica e modulação de comportamentos. Trata-se de uma discussão importante porque impede pensar a IA apenas a partir do espaço da sala de aula ou do uso pontual de uma plataforma. O que está em jogo é um ecossistema sociotécnico mais amplo, atravessado por interesses corporativos, assimetrias geopolíticas e disputas em torno do controle da infraestrutura, da informação e da circulação do conhecimento. Quando a escola incorpora sistemas desse universo sem problematizá-los, corre o risco de naturalizar lógicas que mereceriam ser justamente interrogadas.

A contribuição da Sociologia não está em apresentar respostas rápidas sobre como usar a tecnologia, mas em criar condições para que ela seja compreendida em sua dimensão social, histórica e política. Isso inclui discutir relações entre técnica e poder, problematizar a produção

de classificações, examinar os efeitos da plataformização sobre a vida cotidiana e interrogar as promessas de neutralidade, eficiência e personalização que acompanham a difusão da inteligência artificial. Em uma disciplina comprometida com o estranhamento do que se tornou familiar, a IA pode ser lida como fenômeno exemplar da contemporaneidade: ao mesmo tempo banalizada em seu uso cotidiano e opaca em seus mecanismos mais profundos.

É justamente aqui que a leitura de Bourdieu se torna decisiva. O acesso a dispositivos digitais não elimina diferenças de trajetória, repertório cultural e relação com o saber. Mesmo quando um sistema tecnológico se torna amplamente disponível, sua apropriação permanece atravessada por desigualdades. Em termos educacionais, isso significa que o uso da inteligência artificial não produz, automaticamente, democratização do conhecimento. O estudante que dispõe de maior repertório para formular perguntas, avaliar respostas, identificar fragilidades argumentativas e relacionar informações tende a extrair do sistema algo muito diferente daquele que se vê diante dele sem mediação suficiente ou sem condições de problematizar o que recebe. O mesmo vale para os professores. A simples presença da tecnologia não anula diferenças de formação nem resolve desigualdades estruturais da escola (BOURDIEU, 2007).

Esse ponto relativiza um dos argumentos mais recorrentes em defesa da IA na educação: o de que ela, por si só, ampliaria acesso e reduziria desigualdades. É claro que há potencialidades reais. Sistemas de apoio à escrita, mecanismos de acessibilidade, organização de materiais e diferentes formas de suporte podem ajudar estudantes e professores em situações concretas. Mas converter essa possibilidade em promessa geral de democratização é ignorar que a apropriação de qualquer bem cultural depende de condições sociais e simbólicas que não se distribuem de forma homogênea. À luz da leitura bourdieusiana, a simples disponibilidade do recurso não garante apropriação equivalente; sem mediação crítica, seu uso pode beneficiar mais intensamente aqueles que já dispõem de melhores condições de leitura, seleção, interpretação e uso das informações.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Se Bourdieu ajuda a diagnosticar os limites sociais da apropriação, outras referências permitem avançar na direção pedagógica do problema. É por isso que a mediação docente precisa permanecer no centro da análise. Não se trata apenas de acompanhar o uso de um sistema ou supervisionar tarefas feitas com apoio da IA. Trata-se de sustentar um trabalho intelectual que devolve complexidade ao que chega pronto. O professor não atua somente para

confirmar se a informação está certa ou errada; sua tarefa é converter resposta em problema, informação em objeto de análise e texto gerado em matéria de discussão.

A aproximação com Vigotski e Freire ajuda a precisar esse ponto. Em Vigotski, a aprendizagem é socialmente mediada: ela não decorre de um contato imediato entre sujeito e informação, mas de interações nas quais signos e instrumentos reorganizam a atividade humana (VIGOTSKI, 2008). Em Freire, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, pois “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 14). À luz do debate sobre inteligência artificial, essas formulações ajudam a perceber que o valor pedagógico de um sistema não está em produzir respostas, mas nas condições em que essas respostas são retomadas, debatidas e reinscritas em um processo formativo. Em termos mais concretos, isso significa reconhecer que um plano de aula gerado rapidamente ou um resumo automático podem até servir como ponto de partida, mas não têm valor pedagógico em si. Esse valor depende do trabalho de reelaboração, contextualização e problematização conduzido pelo professor. Quando esse trabalho desaparece, corre-se o risco de atualizar, em chave digital, uma relação passiva com o conhecimento, na qual o estudante recebe definições, sínteses e textos prontos sem precisar formular hipóteses, comparar fontes ou sustentar uma posição própria.

No plano didático, essa exigência se torna ainda mais evidente. Como a disciplina opera com conceitos que dependem de contextualização, historicização e confronto entre perspectivas, a aprendizagem não pode ser aferida apenas pela produção de respostas plausíveis ou textos formalmente corretos. Eles pedem mediação, comparação de interpretações, leitura de processos históricos e atenção às contradições do real. Uma resposta sintaticamente bem construída não garante compreensão. Muitas vezes, ela apenas produz a aparência de domínio conceitual. Nesse caso, a inteligência artificial pode contribuir para consolidar uma relação superficial com o saber se seu uso não vier acompanhado de problematização rigorosa.

Em plano mais amplo, as orientações recentes da UNESCO e do Ministério da Educação reforçam que a adoção de sistemas de IA na educação não pode ser guiada apenas por promessas de eficiência. No guia para IA generativa, a UNESCO adverte que, embora a IAGen possa ampliar o pensamento humano, “não deve permitir-se que ela o usurpe” (UNESCO, 2024, p. 25). O referencial do MEC sustenta, na mesma direção, que a docência precisa permanecer no centro da condução de qualquer intervenção tecnológica e que a adoção da IA na educação só pode ser considerada legítima quando subordinada ao projeto pedagógico das instituições de ensino (BRASIL, 2026). Mais do que simplesmente autorizar o uso dessas tecnologias, tais

documentos ajudam a deslocar a discussão para um campo que envolve supervisão humana efetiva, transparência, explicabilidade, proteção de dados, responsabilidade institucional e intencionalidade pedagógica.

No contexto catarinense, essa discussão ganha formulação institucional explícita no Currículo de Educação Digital. O documento apresenta a educação digital como parte constitutiva da formação escolar contemporânea e defende um “uso ativo, crítico, ético e seguro das tecnologias” (SANTA CATARINA, 2026, p. 11). Ao afirmar que, ao discutir a contemporaneidade em Sociologia, “não se pode ignorar a presença e a influência das tecnologias digitais de informação e comunicação” (SANTA CATARINA, 2026, p. 13), o currículo estadual indica que esse debate passou a integrar de modo mais explícito as exigências formativas da escola pública. Esse ponto ganha força quando o próprio documento afirma que “uma tecnologia sozinha, qualquer que seja, não faz currículo” (SANTA CATARINA, 2026, p. 32). Ainda assim, a incorporação curricular da educação digital não dispensa o confronto com análises críticas sobre discriminação algorítmica, dependência tecnológica e concentração de poder. É justamente nessa tensão que o documento ganha espessura: sua defesa da integração digital só se sustenta pedagogicamente quando lida à luz das advertências formuladas por autores como Silva (2022) e Silveira, Souza e Cassino (2021).

Também por isso a formação docente precisa entrar no centro da conversa. Não basta oferecer acesso a plataformas ou cursos rápidos de operação de sistemas. O que se exige é formação que permita compreender fundamentos, reconhecer vieses, avaliar resultados, discutir implicações éticas e transformar respostas produzidas por IA em matéria de trabalho pedagógico. Em termos mais amplos, isso significa reconhecer que a alfabetização em inteligência artificial não pode ficar restrita aos estudantes. Se o professor é chamado a mediar criticamente o uso dessas tecnologias, precisa dispor de condições efetivas para compreendê-las em sua lógica, em seus limites e em seus efeitos.

Sob essa mesma perspectiva, merece atenção a avaliação. A difusão da inteligência artificial generativa não desloca apenas as práticas de pesquisa e escrita, mas também tensiona formas consagradas de verificar aprendizagem. Nesse contexto, a possibilidade de gerar respostas plausíveis em poucos instantes exige revisar critérios e procedimentos avaliativos. Isso não significa abandonar a escrita nem tratar todo uso de IA como fraude. Significa reconhecer que tarefas pensadas apenas como produto final se tornaram ainda mais insuficientes para indicar compreensão efetiva. Em muitos casos, será necessário valorizar mais o percurso,

a discussão oral, a reescrita acompanhada, o uso comparado de fontes e a explicitação do processo de construção do argumento.

Vinculada a essa discussão está a questão da autoria e da responsabilidade intelectual. Em Sociologia, não basta produzir um texto formalmente correto ou uma resposta aparentemente bem estruturada; é preciso sustentar posições, justificar escolhas analíticas, reconhecer limites interpretativos e responder pelo que se afirma. Nesse sentido, o uso da IA introduz uma tensão importante: quanto mais se delega a formulação do texto a um sistema, mais necessário se torna explicitar critérios de seleção, revisão e validação do que foi produzido. A questão, portanto, não se resume à originalidade em sentido estrito, mas à preservação da responsabilidade intelectual sobre o conhecimento que circula no espaço escolar. Esse ponto se articula a outro, igualmente relevante para o ensino de Sociologia: o lugar pedagógico da dúvida, do erro e da incerteza. Em um campo de conhecimento que trabalha com interpretações, disputas de sentido e leitura crítica da realidade social, aprender não significa apenas chegar rapidamente a uma resposta plausível, mas percorrer um processo de formulação, revisão e confronto de perspectivas. A facilidade com que sistemas de IA produzem sínteses, definições e encadeamentos argumentativos pode enfraquecer justamente essa dimensão processual da aprendizagem, criando a aparência de domínio conceitual antes mesmo que haja efetiva elaboração. Por isso, uma incorporação pedagogicamente orientada da inteligência artificial precisa preservar espaços de hesitação, debate, reelaboração e questionamento, pois são esses movimentos que permitem ao estudante não apenas repetir formulações, mas construir compreensão crítica sobre o mundo social.

Também não convém moralizar, de forma apressada, o interesse de professores pela inteligência artificial. Em um cotidiano marcado por sobrecarga, fragmentação do tempo, múltiplas turmas, burocracias e exigências crescentes, é compreensível que sistemas capazes de acelerar determinadas etapas do trabalho despertem interesse. O problema, portanto, não está no fato de o professor recorrer a recursos que possam auxiliá-lo, mas na expectativa de que esses recursos substituam a reflexão pedagógica ou passem a orientar o trabalho em lugar dela. Trazer essa dimensão para a análise é importante porque evita responsabilizar individualmente o docente por um processo que também revela condições concretas de trabalho. Em vez de condenação moral ou entusiasmo acrítico, o que se exige é discernimento pedagógico e condições institucionais para que o uso da tecnologia não se converta em mais uma forma de precarização do ensinar.

A centralidade da docência, aqui, não é mero slogan defensivo. Ela decorre do próprio modo como o problema se coloca. A inteligência artificial pode organizar informações, oferecer sugestões, produzir textos, resumir conteúdos e responder perguntas. O que ela não faz é assumir, de maneira legítima, a responsabilidade pedagógica de decidir por que determinado conteúdo deve ser trabalhado, em que momento, com que objetivo, com quais mediações e em relação a que contexto. Essas decisões pertencem ao campo da docência, e é justamente nelas que se define o sentido formativo do trabalho escolar. Quando essa distinção se perde, abre-se espaço para a ilusão de que o ensino pode ser reduzido à gestão técnica de recursos.

Por isso, discutir IA no ensino de Sociologia é, em última instância, discutir o próprio lugar da escola em uma sociedade crescentemente mediada por sistemas algorítmicos. Trata-se de decidir se a escola acompanhará essas transformações apenas como usuária passiva de dispositivos produzidos em outros contextos ou se será capaz de submetê-los à crítica, ao debate e à reinvenção pedagógica. A primeira alternativa tende a empobrecer o trabalho intelectual e a reforçar dependências. A segunda não elimina os riscos, mas preserva algo fundamental: a possibilidade de que a tecnologia seja colocada a serviço da formação, e não o contrário.

CONCLUSÃO

A análise teórica aqui consolidada demonstra que a presença da inteligência artificial na educação não pode ser tratada como questão meramente técnica. No ensino de Sociologia, ela envolve disputas mais amplas sobre conhecimento, mediação, desigualdade, autoridade e formação. Por isso, mais do que perguntar se esses sistemas funcionam, importa examinar que efeitos produzem na relação entre professores, estudantes e saberes, bem como que concepções de ensino tendem a fortalecer quando ingressam no cotidiano escolar sem problematização suficiente.

Ao articular contribuições de Bourdieu, Giroux, Vigotski, Freire e autores contemporâneos do debate sobre IA, este artigo buscou mostrar que tais sistemas se inscrevem em relações históricas, políticas e sociais atravessadas por intencionalidades e interesses corporativos. Sua apropriação ocorre em contextos atravessados por desigualdades de repertório cultural, de formação e de condições concretas de trabalho, ao mesmo tempo em que podem reproduzir vieses, discriminações e formas de concentração de poder que ultrapassam o espaço escolar. Diante disso, a Sociologia reafirma a necessidade de compreender a tecnologia à luz das relações históricas, políticas e sociais que a constituem.

Isso não conduz a uma rejeição genérica da inteligência artificial. O ponto decisivo está em como esses sistemas são retomados, reelaborados e subordinados à intencionalidade pedagógica. Se Bourdieu ajuda a diagnosticar desigualdades de apropriação, Freire, Vigotski e Giroux permitem recolocar a mediação docente, a formação crítica e a autonomia no centro da resposta pedagógica. O valor educativo da IA, portanto, não está na resposta pronta, mas nas condições em que essa resposta é convertida em análise, debate e experiência formativa.

No ensino de Sociologia, isso implica tratar a inteligência artificial não apenas como apoio eventual, mas também como objeto de reflexão. Mais do que utilizá-la como atalho para tarefas escolares, importa discutir os modos pelos quais informações são selecionadas, organizadas e hierarquizadas, examinar critérios de visibilidade e exclusão que atravessam os sistemas digitais e problematizar os efeitos sociais e políticos da circulação algorítmica do conhecimento. Ao fazer isso, a disciplina não apenas acompanha uma transformação contemporânea, mas preserva sua vocação crítica diante dela.

As reflexões reunidas neste artigo também contribuem para sustentar, em perspectiva crítica, os desdobramentos pedagógicos da pesquisa de mestrado em andamento. Entre esses desdobramentos, destaca-se a elaboração de um agente de Inteligência Artificial pensado como dispositivo auxiliar ao trabalho docente em Sociologia, de caráter pedagógico, crítico e contextualizado, com vistas ao fortalecimento da autoria docente e da formação crítica dos estudantes.

Por fim, o artigo reafirma a autonomia docente como princípio decisivo para qualquer debate sério sobre inteligência artificial na educação. Em um contexto marcado pela aceleração tecnológica e pela sedução das respostas rápidas, preservar a centralidade do professor não significa negar o presente, mas impedir que a lógica técnica substitua a intencionalidade pedagógica. Quando subordinada à mediação docente, ao currículo e à formação humana, a inteligência artificial deixa de ocupar o lugar de resposta definitiva e passa a ser também matéria de pergunta. É nessa passagem que o ensino de Sociologia encontra uma de suas tarefas mais importantes diante do presente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-80.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial para desenvolvimento e uso responsáveis de inteligência artificial na educação**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONSALES, Priscila; KAUFMAN, Dora. IA na educação: da programação à alfabetização em dados. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023032, 2023. doi: 10.20396/etd.v25i00.8666522.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo de Educação Digital da Rede Estadual de Santa Catarina - 2026**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2026.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; SOUZA, Joyce; CASSINO, João Francisco. **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2024.

VICARI, Rosa Maria. Influências das tecnologias da inteligência artificial no ensino. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 73-84, 2021. doi: 10.1590/S0103-4014.2021.35101.006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.