

CURRÍCULO EM TRANSFORMAÇÃO: IDENTIDADE, DIFERENÇA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CURRICULUM IN TRANSFORMATION: IDENTITY, DIFFERENCE AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CONTEMPORARY EDUCATION

Daiane de Lourdes Alves Velho¹

Ana Paula Soares de Araújo²

Ana Cristina Leandro de Lima³

Elinete Lins de Vieira⁴

Adnilce Lara Araujo⁵

Marcos Aurelio chagas Cardoso⁶

RESUMO: O currículo escolar ultrapassa a organização de conteúdos e constitui um espaço de escolhas culturais, disputas de sentido, produção de identidades e definição das experiências consideradas legítimas no processo educativo. Na contemporaneidade, esse debate ganha novas camadas com a expansão da cultura digital e da inteligência artificial, que alteram modos de produzir, selecionar e circular conhecimentos. Este artigo analisa as relações entre currículo, identidade, diferença e inteligência artificial, com atenção às implicações para a formação e a autonomia docente. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, construída a partir de Silva (2005), Dias (2025), Reis e Santos (2025) e Ridolfi et al. (2026). A análise evidencia que as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas formulam perguntas distintas sobre conhecimento, poder, identidade e diferença; mostra, ainda, que a incorporação de tecnologias inteligentes não é neutra e precisa ser compreendida como questão curricular, ética e política. Defende-se que a formação continuada dos professores deve favorecer leitura crítica das tecnologias, curadoria de informações, autoria pedagógica e reconhecimento da pluralidade cultural. Conclui-se que um currículo democrático precisa articular conhecimentos escolares, diversidade de experiências e mediação tecnológica sem subordinar a educação a prescrições técnicas ou algorítmicas.

1

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Diferença. Inteligência Artificial. Formação docente.

¹ Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

² Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York.

³ Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital American Global Tech University- AGTU.

⁴ Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. Professora de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Humaitá, Amazonas, Brasil.

⁵ Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York.

⁶ Doutor em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

ABSTRACT: School curriculum goes beyond the organization of content and constitutes a space of cultural choices, disputes over meaning, identity production, and definition of experiences considered legitimate in education. In contemporary society, this debate acquires new layers with the expansion of digital culture and artificial intelligence, which alter the ways knowledge is produced, selected, and circulated. This article analyzes the relationships among curriculum, identity, difference, and artificial intelligence, focusing on implications for teacher education and autonomy. It is a qualitative, analytical-interpretive bibliographic study based on Silva (2005), Dias (2025), Reis and Santos (2025), and Ridolfi et al. (2026). The analysis shows that traditional, critical, and post-critical curriculum theories formulate distinct questions about knowledge, power, identity, and difference. It also indicates that the incorporation of intelligent technologies is not neutral and must be understood as a curricular, ethical, and political issue. Continuing teacher education should foster critical technological literacy, information curation, pedagogical authorship, and recognition of cultural plurality. It is concluded that a democratic curriculum must articulate school knowledge, diverse experiences, and technological mediation without subordinating education to technical or algorithmic prescriptions.

Keywords: Curriculum. Identity. Difference. Artificial Intelligence. Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

Mais do que uma lista de conteúdos, o currículo traduz decisões sobre aquilo que a escola considera importante ensinar e sobre as experiências que pretende proporcionar aos estudantes. Essas decisões aparecem no planejamento, nos materiais, nas formas de avaliação e nas relações que se estabelecem no cotidiano. Por essa razão, discutir currículo significa também examinar os valores e as concepções de educação presentes nas escolhas pedagógicas.

Ao discutir as teorias curriculares, Silva (2005) chama atenção para as perguntas que cada perspectiva procura responder. A seleção do conhecimento nunca está separada da formação humana: ao decidir o que merece lugar na escola, também se projetam determinadas maneiras de compreender o sujeito, a sociedade e a própria educação.

Essa discussão ganha densidade em Reis e Santos (2025), que situam o currículo nas relações entre cultura, política e identidade. Os autores mostram que sua constituição é histórica e marcada por disputas. Alguns conhecimentos alcançam maior legitimidade, enquanto outros permanecem pouco visíveis, circunstância particularmente significativa em uma sociedade culturalmente diversa como a brasileira. Em diálogo com essa perspectiva, Dias (2025) aproxima currículo, identidade e Estudos Culturais, destacando que a seleção e a legitimação dos conhecimentos escolares estão atravessadas por relações culturais, históricas e de poder.

Hoje, essas questões convivem com outra mudança importante: a presença de plataformas digitais e sistemas de inteligência artificial nas atividades escolares. Ridolfi et al. (2026) observam que essa inserção não se resume ao aprendizado de ferramentas. Ela alcança a produção do conhecimento, as escolhas pedagógicas e a própria formação dos professores.

A partir desse quadro, pergunta-se de que maneira as discussões sobre identidade e diferença ajudam a compreender a entrada da inteligência artificial no currículo da Educação Básica. O objetivo é examinar essa aproximação, dando atenção especial à formação docente e às condições necessárias para que as tecnologias sejam incorporadas sem perder de vista as finalidades educativas.

2 CURRÍCULO: CONHECIMENTO, ESCOLHAS E FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Toda proposta curricular seleciona. A escola não trabalha com a totalidade dos conhecimentos produzidos socialmente e, por isso, estabelece prioridades. A questão é compreender como essas prioridades são definidas, quais saberes recebem maior reconhecimento e quais experiências encontram pouco espaço no percurso escolar. Essa perspectiva se aproxima de Dias (2025, p. 458), para quem o currículo participa da produção e da socialização de significados e contribui para a constituição de identidades socioculturais.

3

Na leitura de Silva (2005), as diferentes teorias curriculares distinguem-se pelos conceitos que utilizam para interpretar a realidade educacional. As teorias tradicionais concentram-se em ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Já as teorias críticas deslocam a discussão para ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência. As teorias pós-críticas ampliam o campo para identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

As três perspectivas não precisam ser entendidas como etapas que se anulam. Questões de planejamento, avaliação e organização continuam presentes na escola, assim como permanecem relevantes as desigualdades sociais e as disputas em torno do poder. As abordagens pós-críticas acrescentam a esse debate perguntas que durante muito tempo receberam menor atenção, especialmente aquelas ligadas ao pertencimento, à representação e às diferenças culturais.

Reis e Santos (2025) tratam o currículo como uma construção de múltiplos sentidos. Sua dimensão organizacional convive com aspectos culturais, políticos, éticos e econômicos. Assim, selecionar conteúdos significa também estabelecer formas de reconhecimento, pois aquilo que entra ou deixa de entrar no percurso escolar interfere na presença das histórias e experiências de diferentes grupos.

Por isso, uma leitura limitada a competências, procedimentos e sequências de conteúdos não dá conta de toda a questão curricular. Planejar é indispensável, mas o planejamento precisa estar acompanhado da reflexão sobre os sujeitos da escola, o contexto em que vivem e os sentidos atribuídos ao conhecimento.

3 IDENTIDADE E DIFERENÇA NAS TEORIAS CURRICULARES

Nas teorias pós-críticas, a aproximação entre currículo e identidade ocupa lugar importante. Silva (2005) mostra que a discussão curricular não termina na escolha de conteúdos, pois envolve também a formação de sujeitos. O conhecimento escolar participa da maneira como estudantes se reconhecem, compreendem os outros e constroem referências sobre a vida social. O debate também pode ser ampliado pelos Estudos Culturais, que interrogam quais conhecimentos, culturas e sujeitos são visibilizados nos currículos. Dias (2025, p. 461) destaca

4

que essa abordagem favorece a abertura para mudanças nas práticas e políticas educacionais, especialmente quando se consideram grupos e experiências historicamente pouco reconhecidos. Nesse movimento, a pergunta sobre o que ensinar passa a ser acompanhada por outras: por que determinado conhecimento foi escolhido, quais experiências o sustentam e quem se reconhece nas narrativas apresentadas pela escola. O currículo, portanto, também produz significados.

Para Reis e Santos (2025), essa discussão é particularmente necessária no Brasil. A formação histórica e cultural do país reúne experiências distintas, marcadas por encontros, conflitos e desigualdades. Um currículo que ignora essa pluralidade tende a transformar experiências particulares em referências aparentemente universais.

O reconhecimento da diferença, entretanto, não se resolve com atividades ocasionais. Ele precisa aparecer nos materiais utilizados, nas escolhas de leitura, nas formas de avaliar, na linguagem e na maneira como os estudantes são convidados a participar. Também exige atenção ao que não aparece: ausências e silêncios podem dizer muito sobre as hierarquias presentes no

cotidiano escolar. Ao relacionar currículo e diferença, Dias (2025, p. 473) assinala que a cultura, o poder e a história atravessam a construção do conhecimento curricular, abrindo espaço para a análise crítica de múltiplas experiências e narrativas.

Valorizar diferentes experiências não significa abrir mão do conhecimento sistematizado. Significa ampliar as possibilidades de interpretação, aproximando os saberes escolares de histórias e perspectivas diversas. O desafio é garantir acesso ao conhecimento sem tratar uma única tradição cultural como referência exclusiva.

A presença de tecnologias digitais torna esse cuidado ainda mais necessário. Quando mecanismos automatizados passam a selecionar informações e produzir respostas, a escola precisa discutir de que modo essas mediações interferem naquilo que estudantes leem, pesquisam e tomam como conhecimento válido.

4 CULTURA DIGITAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO QUESTÃO CURRICULAR

A inteligência artificial chegou ao cotidiano educacional por diferentes caminhos: pesquisa, elaboração de materiais, produção de textos, organização do trabalho e apoio a atividades de ensino. Seu impacto, contudo, não se limita à disponibilidade de novos recursos. Essas ferramentas alteram práticas e levantam questões sobre autoria, seleção de informações e critérios de validação.

5

Ridolfi et al. (2026) situam essa mudança no encontro entre formação docente, currículo e transformações digitais. A incorporação da inteligência artificial, segundo a discussão apresentada pelos autores, requer reflexão que alcance dimensões pedagógicas, éticas e políticas, e não apenas aprendizagem operacional. Essa discussão reforça a necessidade de compreender o currículo como um campo dinâmico. Conforme Dias (2025, p. 474), um currículo contextualizado e inclusivo precisa reconhecer o repertório cultural da comunidade e criar espaço para outras práticas, formas de conhecimento e sujeitos.

As perguntas formuladas por Silva (2005) continuam úteis nesse novo cenário. Se o currículo seleciona conhecimentos e participa da formação dos sujeitos, é preciso perguntar também de onde vêm as informações oferecidas pelos sistemas automatizados, quais perspectivas aparecem com maior frequência e como professores e estudantes podem conferir a consistência das respostas recebidas.

Nenhuma ferramenta define sozinha o valor educativo de uma atividade. Um recurso digital pode favorecer pesquisa, comparação e criação, mas seus efeitos dependem dos objetivos propostos, da mediação realizada e da capacidade de analisar criticamente o conteúdo produzido.

Ridolfi et al. (2026) assinalam que a inteligência artificial interfere em práticas pedagógicas, decisões curriculares e processos formativos. Desse modo, seu uso deixa de ser uma questão externa ao currículo e passa a fazer parte das escolhas que organizam a experiência escolar.

Há ainda uma preocupação relacionada à representação. Respostas automatizadas são produzidas a partir de informações previamente disponíveis e podem apresentar simplificações ou ausências. Trabalhar com essas tecnologias em uma perspectiva atenta à diferença exige comparar fontes, identificar lacunas e evitar que uma resposta pronta seja tomada como versão definitiva de um tema.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA DOCENTE

A formação continuada torna-se decisiva nesse processo. Cursos centrados apenas no funcionamento de aplicativos dificilmente dão conta dos problemas que surgem quando a tecnologia entra no planejamento, na avaliação e na produção de conhecimento. Os professores precisam de espaços para experimentar, discutir e avaliar situações concretas de uso.

Ridolfi et al. (2026) atribuem à formação docente uma função mediadora diante das mudanças digitais. Isso pressupõe discutir não somente como utilizar os recursos, mas quando utilizá-los, com quais objetivos e quais cuidados devem acompanhar cada escolha.

A autonomia profissional permanece essencial. O professor conhece a turma, acompanha percursos de aprendizagem e interpreta situações que uma ferramenta automatizada não consegue apreender integralmente. A tecnologia pode apoiar o trabalho, mas a decisão pedagógica continua exigindo conhecimento profissional e responsabilidade.

A leitura de Reis e Santos (2025) acrescenta outro cuidado: o uso de tecnologias também precisa ser observado à luz da diversidade cultural. Materiais gerados automaticamente podem omitir perspectivas ou apresentar determinados grupos de forma simplificada. Identificar essas situações faz parte do trabalho de mediação.

Nesse sentido, aprender a trabalhar com inteligência artificial envolve formular perguntas consistentes, conferir informações, comparar fontes, reconhecer limites e orientar os

estudantes quanto à autoria. A dimensão tecnológica passa a fazer parte do conhecimento profissional do professor, mas não o substitui.

A discussão coletiva na escola pode contribuir para esse processo. Quando os docentes compartilham experiências e estabelecem critérios de uso, diminuem a dependência de soluções prontas e conseguem relacionar as ferramentas às necessidades reais das turmas e ao projeto pedagógico da instituição.

6 CURRÍCULO, PODER E MEDIAÇÃO ALGORÍTMICA

As teorias críticas e pós-críticas ajudam a observar a mediação algorítmica para além da aparência de neutralidade. Os conceitos discutidos por Silva (2005), entre eles poder, identidade, representação e discurso, permitem examinar como determinadas informações ganham destaque e como outras permanecem pouco visíveis nos ambientes digitais. Sob a ótica dos Estudos Culturais, a seleção curricular também deve ser lida como uma prática atravessada por relações de poder. Dias (2025, p. 471) observa que o currículo constitui um recorte intencional de conhecimentos e pode expressar visões de mundo e projetos sociais de grupos específicos.

Reis e Santos (2025) lembram que a seleção cultural já faz parte das disputas curriculares. Com a digitalização, essa seleção também passa por mecanismos de busca, recomendações e respostas automatizadas. Assim, parte do acesso ao conhecimento pode ser organizada por critérios que nem sempre são claros para professores e estudantes.

Reconhecer esse problema não significa recusar a tecnologia. Significa ensinar a usá-la com discernimento. Conferir fontes, procurar perspectivas diferentes, identificar ausências e distinguir evidência de opinião são práticas que ganham importância quando respostas são produzidas de maneira rápida e convincente.

A discussão de Ridolfi et al. (2026) também chama atenção para o risco de reduzir qualidade educacional a eficiência técnica. Rapidez e automatização podem auxiliar determinadas tarefas, mas não substituem o diálogo, a contextualização e a relação pedagógica que dá sentido ao processo de aprendizagem.

A pergunta central, portanto, não é simplesmente como usar inteligência artificial na escola. É necessário definir para que ela será utilizada, em quais situações sua presença acrescenta algo ao trabalho pedagógico e quais aprendizagens se pretende favorecer. Essa definição recoloca o professor e o projeto educativo no centro da decisão.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação analítico-interpretativa. O corpus documental é composto por quatro obras selecionadas por sua relação direta com os eixos investigados: o livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Silva (2005), especialmente a discussão sobre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas; o artigo de Dias (2025), dedicado às relações entre currículo, construção de identidades e Estudos Culturais; o estudo de Reis e Santos (2025), voltado às relações entre currículo, identidade e diferença; e o trabalho de Ridolfi et al. (2026), que aborda formação continuada de professores, currículo da Educação Básica e inteligência artificial.

A análise foi realizada mediante leitura integral e interpretação comparativa das quatro obras. Para organizar o exame do material, foram definidos quatro núcleos temáticos: concepções de currículo; conhecimento, identidade e diferença; cultura digital e inteligência artificial; e formação continuada e autonomia docente. A partir desses núcleos, buscaram-se aproximações, diferenças e complementaridades entre os argumentos dos autores, relacionando-os ao problema e ao objetivo do estudo.

No desenvolvimento da análise, foram utilizadas citações diretas e paráfrases acadêmicas, sempre com a identificação das respectivas fontes. Todas as obras mobilizadas na argumentação integram o corpus documental e estão apresentadas na lista de referências.

O recorte documental é limitado e não pretende abranger toda a produção existente sobre currículo e inteligência artificial. Seu interesse está na possibilidade de aproximar discussões sobre diferença e identidade de questões que emergem com a presença de sistemas automatizados na educação.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A leitura conjunta dos documentos revela um ponto de encontro importante: as decisões curriculares não podem ser separadas das condições históricas em que o conhecimento é produzido e circula. Hoje, além das disputas já presentes na escola, entram em cena mediações digitais capazes de influenciar pesquisas, materiais e formas de acesso à informação.

A contribuição de Silva (2005) permite perceber por que a inteligência artificial não deve ser discutida apenas como recurso. As categorias de poder, identidade e representação ajudam a

analisar o conteúdo que circula por essas ferramentas e os efeitos que pode produzir no trabalho escolar.

Reis e Santos (2025), por sua vez, colocam em evidência a diversidade constitutiva da sociedade brasileira. Sob essa perspectiva, a qualidade de um currículo também depende de sua capacidade de acolher diferentes histórias e experiências, evitando que determinados repertórios sejam tratados como únicos ou naturais. A valorização dessa pluralidade encontra respaldo em Dias (2025, p. 475), que destaca pesquisas curriculares voltadas à identidade e à diferença, capazes de questionar representações eurocêntricas e problematizar marcadores como etnia, gênero, raça, sexualidade e classe.

No texto de Ridolfi et al. (2026), a formação continuada aparece como uma condição para que professores enfrentem as mudanças tecnológicas sem perder autonomia. A adoção de recursos digitais precisa ser acompanhada de critérios pedagógicos, análise ética e reflexão sobre os interesses que atravessam sua utilização.

Essas contribuições indicam que formação curricular e educação digital não deveriam caminhar separadamente. Dominar uma ferramenta é diferente de saber avaliar uma resposta, verificar sua procedência e decidir se ela contribui para uma aprendizagem específica. É nesse intervalo que o conhecimento profissional do professor se torna indispensável.

9

A autonomia docente, nesse caso, não se opõe à inovação. Ela se expressa na possibilidade de escolher com fundamento. Recursos de inteligência artificial podem apoiar planejamento, comparação de informações e elaboração de propostas, desde que o professor conserve a responsabilidade pela seleção, pela revisão e pela adequação pedagógica.

Também é possível transformar as limitações das próprias ferramentas em situações de aprendizagem. Uma resposta incompleta, por exemplo, pode ser comparada com outras fontes e discutida com a turma. Esse movimento favorece a percepção de que o conhecimento não se encerra na primeira resposta encontrada e que diferentes perspectivas precisam ser consideradas.

O desafio, assim, não consiste em opor tecnologia e educação humanizada. Trata-se de construir usos nos quais os recursos digitais estejam a serviço de objetivos pedagógicos claros e em que o currículo continue aberto ao diálogo, à pluralidade e à produção de sentidos. Nessa perspectiva, ampliar o sentido de currículo implica reconhecer vozes e narrativas antes afastadas

de sua produção. Dias (2025, p. 473) defende um olhar curricular mais atento às diferenças e às experiências culturais que atravessam a vida escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido mostra que o currículo ultrapassa a organização formal dos conteúdos. As discussões de Silva (2005), Dias (2025) e Reis e Santos (2025) evidenciam sua relação com conhecimento, poder, cultura, identidade e diferença, aspectos que interferem diretamente na experiência escolar e na legitimação dos saberes.

A inteligência artificial introduz novas questões nesse debate. Ridolfi et al. (2026) demonstram que sua presença na educação exige formação docente que não se limite ao treinamento técnico. Autoria, verificação de informações, ética e responsabilidade passam a integrar as escolhas feitas no cotidiano pedagógico.

Essas ferramentas podem contribuir para o ensino quando utilizadas com finalidade definida e acompanhamento docente. Seu uso não elimina a necessidade de leitura, diálogo, pesquisa e julgamento profissional; ao contrário, torna essas práticas ainda mais necessárias.

Para que essa integração seja coerente com um currículo atento à diferença, é importante que professores tenham condições de analisar materiais, confrontar perspectivas e reconhecer possíveis ausências ou simplificações. A formação continuada pode oferecer o espaço coletivo necessário para essa construção.

Estudos futuros poderão observar experiências concretas de escolas e professores que já utilizam inteligência artificial, buscando compreender os critérios adotados, as dificuldades encontradas e as formas pelas quais estudantes participam dessas práticas.

REFERÊNCIAS

DIAS, Wilson Marques. O currículo, a construção de identidades e o entrelaçamento com os Estudos Culturais. *Revista Eventos Pedagógicos, Sinop*, v. 16, n. 1 (41. ed.), p. 455-484, jan./jul. 2025. DOI: 10.30681/rep.v16i1.13439.

REIS, Maurício de Novais; SANTOS, Cristiane Batista da Silva. Currículo e diferença: uma reflexão sobre identidade nas teorias curriculares. *Revista Ouricuri, Juazeiro, Bahia*, v. 15, n. 1, p. 3-21, jan./jun. 2025.

RIDOLFI, Luiz Fernando et al. Formação continuada de professores, currículo da Educação Básica e inteligência artificial: transições e contrapontos na contemporaneidade. *Veredas do Direito*, v. 23, e235829, 2026. DOI: 10.18623/rvd.v23.5829.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.