

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37587>

O que a inteligência artificial ensina sobre o planejamento pedagógico e os conhecimentos necessários à docência?

What does artificial intelligence teach about pedagogical planning and the knowledge necessary for teaching?

¿Qué enseña la inteligencia artificial sobre la planificación pedagógica y los conocimientos necesarios para la docencia?

Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Docente.

<https://orcid.org/0000-0001-5974-5291>

Carla Verónica Duarte²

Facultad de Ciencias Forestales Universidad Nacional de Misiones; Docente e investigadora.

<https://orcid.org/0009-0000-2399-7702>

Giseli Barreto da Cruz³

Universidade Federal do Rio de Janeiro; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

Resumo: As ferramentas que utilizam inteligência artificial têm impactado sobremaneira os campos da educação e da formação de professores. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo consistiu em analisar criticamente as

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Em estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ); Grupos de Estudos em Didática e Formação de Professores (GEPED/UFRJ).

² Doctora en Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de La Plata, Especialista en Docencia; Universitaria y Profesora en Biología-Universidad Nacional de Misiones; Facultad de Ciencias Forestales Universidad Nacional de Misiones.

³ Doutora e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Grupo de Estudos em Didática e Formação de professores (GEPED/UFRJ).

respostas obtidas, por meio de uma inteligência artificial de grande capilaridade, sobre os conhecimentos necessários à docência e o planejamento pedagógico no contexto da atuação docente. Para tanto, foram realizadas interações, entre abril e junho de 2025, na versão ChatGPT-4-turbo, tendo por base duas perguntas propostas pelos pesquisadores que simulavam dúvidas comuns que os licenciandos poderiam apresentar à plataforma. As respostas foram examinadas criticamente à luz de autores como Lee Shulman, Maria Mizukami e Kenneth Zeichner. Os resultados apontaram que, embora as respostas tenham apresentado organização discursiva e abrangência inicial, revelaram-se marcadas por uma lógica tecnicista e instrumental, com pouca atenção aos contextos sociais, culturais e políticos da prática docente. Aspectos essenciais de uma formação crítica, com vistas a uma educação na perspectiva da justiça social, apareceram de forma limitada ou ausente. Conclui-se que, embora a IA possa servir como recurso de apoio, suas respostas devem ser utilizadas de forma crítica e em constante diálogo com a literatura científica da área.

Palavras-chave: inteligência artificial; formação de professores; base de conhecimentos docentes; planejamento pedagógico.

Abstract: *Artificial intelligence has had a significant impact on the fields of education and teacher training. In this article, we critically explore and analyze the responses obtained from a high-capillarity AI regarding the knowledge required for teaching, pedagogical planning, and teaching practice. To this end, interactions were conducted between April and June 2025 using the ChatGPT-4-turbo version, based on two questions formulated by the researchers simulating common doubts of teacher education students. The responses were examined in light of authors such as Lee Shulman, Maria Mizukami, and Kenneth Zeichner. The results suggest that, although the answers demonstrated discursive organization and initial coverage, they revealed a marked technician and instrumental logic, paying little attention to the social, cultural, and political contexts of teaching practice. Essential aspects of critical education, oriented towards social justice, were limited or absent. It is concluded that, while AI can serve as a support resource, its responses must be used critically and in constant dialogue with the scientific literature in the field.*

Keywords: *artificial intelligence; teacher education; teacher knowledge base; pedagogical planning.*

Resumen: *La inteligencia artificial ha tenido un impacto significativo en los campos de la educación y la formación docente. En este artículo exploramos y analizamos críticamente las respuestas obtenidas de una IA de alta capilaridad, sobre los conocimientos necesarios para la docencia, la planificación pedagógica y la práctica docente. Para ello, se realizaron interacciones entre abril y junio de 2025, utilizando la versión ChatGPT-4-turbo, mediante dos preguntas formuladas por los investigadores y que simulaban dudas comunes de estudiantes del profesorado. Las respuestas fueron examinadas a la luz de autores como Lee Shulman, Maria Mizukami y Kenneth Zeichner. Los resultados sugieren que, aunque las respuestas mostraron organización discursiva y una cobertura inicial, revelaron una marcada lógica tecnicista e instrumental, prestando poca atención a los contextos sociales, culturales y políticos de la práctica docente. Los aspectos esenciales de la formación crítica, orientada a una educación para la justicia social, fueron limitados o inexistentes. Se concluye que, si bien la IA puede servir como recurso de apoyo, sus respuestas deben ser utilizadas de forma crítica y en diálogo constante con la literatura científica del área.*

Palabras clave: *inteligencia artificial; formación docente; base de conocimientos del profesorado; planificación pedagógica.*

Recebido em 03 de agosto de 2025

Aceito em 10 de novembro de 2025

1 INTRODUÇÃO

Os cenários e as condições de formação inicial docente têm sido atravessados por fatores internos e externos ao campo, em suas dimensões econômica, política, pedagógica e material (Aguiar, 2019; Brasão, 2025). Um deles - o uso de inteligências artificiais - tem tensionado os limites e possibilidades que tradicionalmente

constituíram a formação de professores brasileira e mundial (Lima; Serrano, 2024; Heggler; Szmoski; Miquelin, 2025).

A literatura científica sobre o assunto tem problematizado o potencial do uso dessas ferramentas tecnológicas, do ponto de vista do suporte e da criação, mas, de igual forma, as limitações, no sentido do fornecimento de respostas genéricas, superficiais e acríticas (Moraes; Barbosa, 2024; Şenyüz; Özgen; Oğuzcan, 2025). Nesse sentido, estudantes - da educação básica e superior - podem encontrar apoio informacional importante ou, ao mesmo tempo, limitado e teoricamente inconsistente (Lima; Serrano, 2024).

No contexto específico da educação, enquanto alguns estudos ressaltam os benefícios dessas tecnologias na ajuda à aprendizagem (como personalização, acesso a informações e suporte ao planejamento), autores como Selwyn (2019) e Williamson e Eynon (2020) advertem sobre os perigos de adotar essas ferramentas de forma acrítica. Eles apontam que tais ferramentas podem replicar preconceitos algorítmicos, agravar a perda da humanização no ensino e dificultar a explicitação da intencionalidade pedagógica.

A temática ganha contornos ainda mais complexos quando enveredamos nas especificidades do campo da formação docente. Entendemo-na em sua dimensão social e política, enquanto processo complexo, situado e profundamente vinculado aos contextos nos quais os sujeitos docentes atuam e se constituem. Com aporte em autores como Zeichner (2008, 2010, 2016), Shulman (1987), Roldão; Reis e Costa (2012) e Cruz (2019), Cruz e Ávalos (2024), Cruz, Paiva e Lontra (2023), compreendemos que o trabalho docente se ancora em saberes múltiplos, construídos na interface entre teoria e prática, e orientados por uma ética comprometida com a formação para a justiça social.

Nesse contexto, é crucial pensarmos em como assuntos fundamentais para a formação de professores, como a construção dos conhecimentos profissionais necessários (Shulman, 1987; Mizukami 2004) e a importância do planejamento para a docência (Cruz, 2019), junto ao compromisso com uma educação para a justiça social (Zeichner, 2010), relacionam-se com os possíveis impactos da inteligência artificial (IA) em seu cotidiano. A integração dessas tecnologias no ensino requer que os futuros professores não apenas saibam usar suas funções técnicas, mas também sejam capazes de avaliar de forma crítica o conteúdo produzido e reconhecer suas limitações.

Ante o argumentado, a difusão acelerada das inteligências artificiais generativas, como o ChatGPT, suscita questionamentos sobre o tipo de conhecimento que essas ferramentas produzem e difundem acerca da docência (Lima; Serrano, 2024). Mais detidamente, é importante a reflexão na direção das informações, sobre temas relevantes para a formação inicial docente, que têm sido fornecidas por IA e de que maneira elas se aproximam ou se distanciam da literatura científica da área.

É no sentido do que foi apresentado que este artigo objetivou analisar criticamente as respostas obtidas, por meio de uma IA de grande capilaridade, sobre os conhecimentos necessários à docência e a importância do planejamento pedagógico para a formação e atuação docente.

2 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As pesquisas científicas que têm analisado os impactos do uso de inteligências artificiais, no campo da educação, como também das respostas de uma IA sobre um determinado tema, em diversas áreas do conhecimento, embora recentes, não são raras (Costa *et al.*, 2025a; Costa *et al.*, 2025b; Heggler; Szmoski; Miquelin, 2025).

Partimos do pressuposto em que é possível fomentar processos formativos e reflexivos, com base nas respostas geradas por uma IA, sobre temáticas importantes para a formação de professores. Para tanto, faz-se necessário tecer um olhar crítico e de análise colaborativa sobre as informações obtidas nesse contexto (Heggler; Szmoski; Miquelin, 2025).

Dessa forma, o encaminhamento metodológico da pesquisa realizada se direcionou na perspectiva da abordagem qualitativa (Gatti, 2021), a partir de um recorte analítico-interpretativo, no sentido de compreender as informações geradas por uma IA sobre os conhecimentos necessários à docência e o planejamento pedagógico docente, bem como sua relação com o que estabelece a literatura científica dos campos da educação e da formação de professores sobre as temáticas em tela. No que se refere aos nexos entre a pesquisa qualitativa, formação de professores e novas possibilidades metodológicas, Gatti (2021, p. 51) afirma que

Muitos formatos vêm sendo gestados nessa seara diversificando possibilidades de acesso a fatos, pessoas, depoimentos orais e escritos, opiniões, representações, compreensões, linguagens e expressões, movimentos sociais, culturais, corporais, na direção de possibilitar elaborações compreensivas que trazem em seu bojo novos conhecimentos, assim alimentando o corpo de saberes na área da educação e, particularmente, no campo da formação de professores

Mais detidamente, a presente pesquisa buscou analisar as respostas fornecidas pelo modelo de linguagem ChatGPT-4-turbo⁴, da OpenAI, à luz de referenciais teóricos no campo da formação docente, com destaque, mas, não só, para os aportes de Shulman (1987), Mizukami (2004) e Zeichner (2010; 2016). A análise empreendida não buscou o enquadramento das respostas geradas pelo ChatGPT ao referencial aqui proposto. Os autores mobilizados serviram como possibilidade dialógico-analítica para as informações obtidas, no sentido de observar em que medida as respostas se aproximavam ou distanciavam de conhecimento consolidado e representativo oriundo do campo científico da educação.

A opção pelo ChatGPT ocorreu considerando a penetração mundial e, em especial, no cenário brasileiro, que esse modelo de linguagem tem apresentado (Lima; Serrano, 2024). Trata-se de uma ferramenta tecnológica gratuita, na versão que utilizamos, e que pode ser acessada por meio de um dispositivo eletrônico com acesso à internet. As interações ocorreram entre abril e junho de 2025. O primeiro autor do presente artigo atuou como interlocutor com o ChatGPT, sem estar com seu cadastro ativo no momento da pergunta, no sentido de não enviesar as respostas que seriam encontradas. Dessa forma, não foi utilizada instrução complexa elaborada – conhecida como *prompt* – para a interação com a IA, mas, perguntas objetivas sobre os temas propostos.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos empregados se encaminharam na direção de uma simulação de perguntas que licenciandos fariam à IA sobre temáticas presentes no escopo do aprendizado da docência e da formação de professores em nível

⁴ A menção ao ChatGPT-4-turbo, no decorrer do texto, será feita de forma simplificada (ChatGPT). Mais informações em: <https://chat.openai.com>.

superior. O recorte metodológico feito ocorreu em virtude da abordagem de tópicos que atravessam a formação de professores de diferentes licenciaturas.

Dessa forma, com base em Shulman (1987), Mizukami (2004) e Cruz (2019), elencamos os seguintes temas: conhecimento necessário para o exercício da docência; e, o planejamento e atuação docente. Como pano de fundo, importa-nos pensar no vínculo entre as respostas fornecidas pelo ChatGPT e uma perspectiva de formação e educação em direção à formação para a justiça social (Zeichner, 2010).

Com esse objetivo em mente, nós elaboramos duas perguntas diretas durante os meses de abril a junho de 2025. Essas questões foram desenhadas para refletir as possíveis dúvidas de estudantes de licenciatura no início de sua formação:

1 – Quais conhecimentos são necessários para ser professor da educação básica?

2 – Como o planejamento pedagógico de um professor da escola de educação básica deve ser feito?

Em reforço, a escolha metodológica por perguntas diretas e objetivas, em detrimento da elaboração de *prompts* complexos, é um pilar do artigo aqui apresentado. Um *prompt* mais detalhado e que já contivesse os aportes teóricos dessa pesquisa, partiria de um pressuposto distinto ao que propomos. O objetivo não foi analisar a performance da IA em responder a um comando complexo, mas simular o uso objetivo e corriqueiro da ferramenta por um licenciando. É precisamente a partir de uma pergunta não direcionada que nos

aproximamos de uma compreensão sobre o viés teórico-epistemológico e de possíveis lacunas, ênfases e omissões nas respostas obtidas. Um *prompt* complexo e específico poderia escamotear essas características, alterando o objeto do estudo e impedindo a análise crítica aqui proposta sobre a natureza da informação que a IA oferece.

Em específico, a análise das respostas considerou, especialmente, as seguintes contribuições teórico-científicas:

1. Base de conhecimentos para a docência e o raciocínio pedagógico do professor (Shulman, 1987; Mizukami, 2004): para examinar as respostas, utilizamos a tipologia da base de conhecimentos para a docência desenvolvida por Lee Shulman e articulada ao cenário brasileiro por Maria Mizukami, que abrange: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento sobre os alunos e suas características; conhecimento dos ambientes educacionais; conhecimento sobre os objetivos, valores e propósitos da educação. Além disso, o raciocínio do professor e o papel do planejamento pedagógico, nesse contexto, também constituiu chave-analítica relevante.

2. Educação para a Justiça Social (Zeichner, 2010; 2016): essa chave-analítica considerou as ideias de Kenneth Zeichner sobre os campos da educação e da formação de professores na direção da justiça social. O autor, dentre outros aspectos, parte da premissa que o processo de escolarização e, por consequência, também da formação de professores, precisa atuar no sentido de combater as distorções

sociais estruturais que refletem na reprodução de desigualdades de oportunidades educacionais de alunos e professores.

Em relação às contribuições supracitadas, buscamos observar, em cada resposta, aproximações, ausências, superficialidade e/ou profundidade das informações geradas pelo ChatGPT, sem a pretensão de encontrar conceitos e formulações teóricas idênticas ao que sustentam os autores. Mobilizamos, também, outras pesquisas científicas que pudessem ser relevantes para o trato analítico da pesquisa aqui proposta.

Por fim, analisamos as informações apresentadas, levando em conta a integralidade das respostas ofertadas pelo ChatGPT. Dito de outra forma: as perguntas que fizeram parte de interação com a IA e as respostas obtidas estão integralmente presentes no texto a seguir. Dessa forma, buscamos encontrar semelhanças, lacunas, simplificações ou distorções em relação ao *corpus* científico disponível e as respostas fornecidas.

3 RESULTADOS

Os resultados obtidos foram construídos de forma a apresentar a pergunta feita, dar um panorama geral da resposta obtida e explicitar as informações produzidas pelo ChatGPT. Portanto, extraiu-se a resposta literal para que a análise posterior fosse realizada. Em cada questão, identificaram-se aproximações, omissões e tensões em relação à concepção de formação docente voltada à justiça social.

3.1 OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

De início, foi feita a pergunta: “Quais conhecimentos são necessários para ser professor da educação básica?”. A resposta fornecida foi dividida em alguns tópicos: formação acadêmica; conhecimentos pedagógicos; conhecimento específico da área; conhecimentos legais e institucionais; habilidades e competências pessoais; e, informações extras.

Em relação à formação acadêmica, o ChatGPT respondeu:

Licenciatura: É obrigatória. O curso pode ser em Pedagogia (para os anos iniciais) ou em áreas específicas como Matemática, Português, História etc. (para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

Pedagogia: Necessária para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Licenciaturas Específicas: Para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (ex.: Física, Química, Biologia etc.).

É possível observar que, embora em perspectiva introdutória, a resposta apresenta limitações sobre a precisão das informações ressaltadas, tal como Şenyüz, Özgen, Oğuzcan e (2025) alertam. A formação no curso de Pedagogia não se resume à atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como a formação em licenciaturas específicas não circunscrevem uma atuação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. A formação em nível médio, no contexto do Curso

Normal, não é mencionada. Já a atuação no contexto da licenciatura em educação física, por exemplo, sequer citada explicitamente, ocorre também na Educação Infantil (Brasil, 2018).

No tópico seguinte, sobre conhecimentos pedagógicos, o ChatGPT ensinou a seguinte resposta:

Didática e Metodologias de Ensino; Psicologia da Educação e Desenvolvimento Infantil; Avaliação da Aprendizagem; Planejamento de Aula e Currículo Escolar; Gestão de sala de aula; Inclusão e Educação Especial.

Podemos encontrar aproximações e distanciamentos com o que Shulman (1987), Mizukami (2004) e Cruz (2019) têm entendido enquanto conhecimentos estruturantes no que se refere à atuação docente. Shulman (1987, p. 206) defendeu a existência de uma base de conhecimentos para a docência que se estabelece a partir dos seguintes elementos:

conhecimento do conteúdo;
conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
conhecimento dos alunos e de suas características;
conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas;
e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

A resposta obtida, então, parece contemplar aspectos como: o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos alunos e de suas características e o conhecimento do currículo escolar. Entretanto, é possível notar a lacuna sobre os fins, propósitos e valores da educação e o conhecimento do contexto sociocultural dos alunos. Não parece ser suficiente imaginar que esses saberes – sobre o contexto e os fins e propósitos da educação - poderiam estar contemplados em outros pontos da resposta, como na menção ao currículo e ao planejamento, tendo em vista o caráter elementar e a necessidade, portanto, de explicitação desse conhecimento que se coloca como estruturante para a formação e atuação docente.

Além disso, notou-se a ausência de menção a conhecimentos ou saberes que possuam base epistêmica nos campos da História e da Sociologia. A resposta, então, parece se aproximar de uma perspectiva instrumental e (neo)tecnicista da docência e do campo da Didática (Candau, 2012). A ênfase parece recair sobre as condutas e ações do professor, de forma pouco contextualizada à luz da formação histórica da educação brasileira e do papel de um processo formativo voltado à justiça social que vise corrigir distorções no acesso às oportunidades educacionais (Libâneo, 1984; Freire, 1996; Zeichner, 2016). Não há referência a conhecimentos oriundos da sociologia ou da filosofia da educação, nem à docência como ação ética situada historicamente.

Partilhamos, nesse sentido, da crítica de Oliveira e Neves (2023) quanto à reprodução de modelos hegemônicos de compreensão do mundo e sobre a função do professor que são difundidos por inteligências artificiais, como o ChatGPT. Uma base de conhecimentos, tal como sugerida na resposta, que não leve em conta uma dimensão crítico-reflexiva da educação e do seu papel na sociedade, facilita a formação de uma geração de professores desatenta a uma educação

para a justiça social (Zeichner, 2016), o que, por sua vez, reproduz o lugar de subalternidade do país e da população brasileira frente aos interesses do “Norte global” (Oliveira; Neves, 2023). Essa omissão é preocupante quando se pensa na utilização de IA como fonte de formação por parte de licenciandos, pois reforça um modelo docente compatível com interesses externos e não com as lutas locais por equidade e transformação social (Santos, 2002).

É importante destacar, tanto no trecho analisado quanto nos que se seguem ao longo do presente artigo, que não há expectativa que o ChatGPT responda precisamente de acordo com o referencial teórico que sustenta a proposta investigativa aqui empreendida. Mas, é no diálogo com esses autores e com pesquisas presentes no campo científico da educação, que se pode traçar uma perspectiva analítica de distanciamento entre a informação obtida pela IA e uma perspectiva mais complexa e alargada presente na literatura da área.

O terceiro ponto da resposta, o conhecimento específico da área, é descrito da seguinte forma:

Domínio do conteúdo da disciplina que vai ensinar.
Saber transformar esse conhecimento em linguagem acessível para a faixa etária.
Conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Aparecem, nesses tópicos, os conhecimentos do conteúdo e pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987). O primeiro pode ser visualizado na menção ao domínio do conteúdo da disciplina. O segundo pode ser compreendido na referência à transformação do conhecimento em direção às necessidades e possibilidades de compreensão dos alunos.

Shulman (1987) introduz o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, enfatizando a importância da integração entre domínio do conteúdo e capacidade de mediação pedagógica. Essa articulação é central na atuação docente orientada pela justiça social, pois implica traduzir saberes disciplinares em experiências de aprendizagem significativas para estudantes de diferentes contextos socioculturais. Nesse sentido, embora a resposta do ChatGPT mencione ambos os aspectos, ainda se observa um afastamento da ideia de docência como prática crítica e contextualizada, pois prevalece uma perspectiva orientada a reproduzir os conhecimentos específicos da matéria a ser ensinada (Mizukami, 2004; Cruz, 2019).

Conexo à parte final do ponto anterior, o quarto tópico se direciona aos conhecimentos legais e institucionais:

Diretrizes da BNCC
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -
Lei nº 9.394/1996)
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Noções de direitos educacionais, inclusão e diversidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular também são mencionados na resposta. Novamente, sem qualquer menção às profundas críticas feitas pelo campo científico da educação brasileira em relação ao segundo documento (Santos; Tomé; Lima, 2023). É possível denotar, ainda, certa convergência entre a resposta e a concepção político-ideológica que marcou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular: culpabilização do professor pela responsabilidade de uma pretensa eficácia do ensino e ausência de enfoque na precarização das condições materiais e salariais que afligem a atuação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a menção às noções de direitos educacionais, inclusão e diversidade marcam alguma aproximação com o conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais (Shulman, 1987). Entretanto, considerando a lacuna até agora apresentada sobre conhecimentos sociológicos e antropológicos, não fica patente uma articulação com discussões sobre a lógica de produção de vida, em nossa sociedade, que levam a reprodução de preconceitos, exclusão e desrespeito aos direitos da criança e do adolescente (Candau, 2012).

O último ponto da resposta, habilidades e competências pessoais, aprofunda a ênfase no escopo individual dos conhecimentos e competências necessários à docência:

Boa comunicação e escuta ativa.
Empatia e paciência.
Gestão de conflitos.
Criatividade e flexibilidade.
Interesse contínuo por formação e atualização.

As características mencionadas parecem estar intimamente ligadas a uma lógica gerencial, mercadológica e (neo)tecnicista da atuação do professor na escola básica (Libâneo, 1984). A atuação docente seria, no limite, um espaço de gestão de conflito e interesses dos alunos, sob orientação da psicologia comportamental e da preparação para o mundo do trabalho (Brasão, 2024).

A resposta da IA enfatiza o planejamento, a clareza de objetivos, a organização de conteúdos e a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Ainda que esses aspectos componham a racionalidade docente (Mizukami, 2004), não há menção a práticas pedagógicas que considerem a diversidade, os contextos culturais

ou o diálogo com os estudantes como sujeitos de conhecimento. A ausência de referenciais críticos compromete a ideia de um raciocínio docente orientado à emancipação e à justiça social, como defendem Freire (1996) e Zeichner (2008). O raciocínio proposto se alinha a uma racionalidade instrumental, que concebe o professor como executor de metas e transmissor de conteúdos, e não como agente formador de sujeitos críticos.

O ChatGPT introduziu um tópico extra, em curta e genérica frase, que considera importante, enquanto conhecimento docente, a “alfabetização digital, o uso de tecnologias educacionais e de metodologias ativas em educação, além de noções de primeiros socorros”. Sobre isso, Brasão (2024, p. 1070) considera que

[...] a tecnologia educacional caracterizou-se como possibilidade de transpor, para o sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema empresarial, ao visar a reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Não se trata de negarmos, por exemplo, a importância da alfabetização digital. Contudo, ao analisarmos o escopo linear da resposta, parece-nos persistir a ideia de um professor cuja atuação é acrítica e com pouco diálogo em direção à formação para a justiça social (Zeichner, 2010; 2016).

Em síntese, a resposta, em todos os tópicos apresentados, concede visibilidade quase que exclusiva ao comportamento individual do professor na construção de conhecimentos caros à docência. Conhecimentos de ordem sociológica, antropológica, filosófica e histórica não aparecem de forma substantiva na resposta. Tal ausência pode ser interpretada, ao pensarmos, a partir de Santos (2002), como

reflexo intencional de uma lógica em que outras possibilidades, como a educação para justiça social, sequer sejam vislumbradas, o que contribui para que uma educação outra sequer seja imaginada.

As respostas revelam um conjunto de saberes docentes marcados por uma visão despolitizada da formação. O conhecimento apresentado ignora aspectos centrais da formação crítica, como o papel social da escola, os condicionantes históricos da exclusão educacional e a diversidade cultural brasileira. Na análise feita, não foram buscadas respostas do ChatGPT com termos, autores e ideias exatamente iguais à literatura científica aqui mobilizada; mas, ao mesmo tempo, quando há pouca menção – ou, mesmo, nenhuma - a certos conhecimentos e perspectivas, ainda que de forma genérica, fica patente a desconexão com o que se tem produzido no campo da educação.

O licenciando que mobiliza essa resposta como fonte de informação terá tido contato com uma perspectiva educacional limitada e reducionista. Embora avance em pensar uma docência para além da reprodução do conteúdo específico da matéria a ser ensinada, a resposta sugere uma formação de conhecimentos que mira a ação individual do professor e se distancia de uma reflexão maior sobre o seu papel frente a uma perspectiva de educação libertadora e transformadora (Freire, 1996).

3.2 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A segunda pergunta feita ao ChatGPT consistiu no seguinte questionamento: “Como o planejamento pedagógico de um professor da escola básica deve ser feito?”. A resposta do ChatGPT apresentou

uma breve introdução - um parágrafo – que apontou a importância da intencionalidade e do foco na aprendizagem do aluno. Na sequência, a resposta foi estruturada a partir dos seguintes aspectos: conhecimento do referencial legal e curricular; diagnóstico da realidade e da turma; definição dos objetivos, conteúdos e metodologias de aula; avaliação; recursos didáticos, cronograma, registros e reavaliação.

Sobre o tema “conhecimento do referencial legal e curricular”, assim diz o ChatGPT:

O professor deve se basear em documentos como:
BNCC (Base Nacional Comum Curricular);
Currículo estadual ou municipal (se houver);
Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.
Esses documentos indicam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa da educação básica

É possível observar uma preocupação com alguns referenciais legais que têm tensionado a educação brasileira, como a BNCC. Junto ao documento, faz-se menção ao currículo estadual ou municipal e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), subordinados a uma lógica de replicação de competências e habilidades necessárias a cada etapa da escola básica. A abordagem desses marcos normativos é, de alguma forma, esperada numa resposta sobre a temática inquirida. Entretanto, quando não há qualquer menção às reflexões sobre a limitação desses documentos, podemos notar o distanciamento com o que a literatura do campo educacional tem produzido.

Candau e Moreira (2008) argumentam sobre a importância de planejar um percurso curricular que dialogue com os referenciais legais e normativos para a educação brasileira. Contudo, avançam sobre vários outros aspectos sequer tangenciados pela resposta do ChatGPT, tais como: o mundo do trabalho, as instituições produtoras

de conhecimento científico, o campo artístico e os movimentos sociais. Dessa forma, a limitação da resposta analisada implica em balizar o currículo escolar, essencialmente, pela BNCC e pelos documentos legalmente subordinados a ela.

Ainda nesse raciocínio, Candau e Moreira (2008, p. 21) destacam a necessidade de que o currículo escolar vá na direção de

[...] conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

Essa proposição se contrapõe ao caráter acrítico e reprodutor de desigualdades presentes na BNCC (Aguiar, 2019; Santos; Tomé; Lima, 2023). À guisa de exemplo, a reportagem⁵ do jornal O Globo revela que as consequências da reforma do ensino médio, movimento conexo à implementação da BNCC, especialmente na educação pública, consistiram na produção de percursos curriculares voltados à aprendizagem de confecção de doces caseiros ou de prática recreacional de jogos digitais. Nesse sentido, é possível observar um projeto de educação direcionado à formação de mão de obra subalternizada e treinada para assumir postos de trabalho precarizados.

É ainda preciso questionar as limitações de uma oferta curricular que se filie às noções de habilidades e competências. Essas ideias estão relacionadas à visão de formação de professores proposta por estudiosos como Perrenoud (2000).

⁵ Acesso em 12 de julho de 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>.

Perrenoud (2000) propôs uma renovação da formação de professores com base no desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos professores enfrentar os desafios específicos da sala de aula. Nessa perspectiva, os professores deixam de ser meros transmissores de conhecimento e se tornam profissionais que tomam decisões pedagógicas complexas em situações de mudança. A abordagem, portanto, orienta-se para a articulação do conhecimento teórico e prático, promovendo uma formação situada, focada no “saber-fazer em contexto”.

Apesar de ter feito contribuições significativas, a visão de Perrenoud (2000) sobre habilidades parece focalizar uma noção de eficiência acrítica subordinada aos problemas do cotidiano docente. A estrutura desse raciocínio pode fazer com que as desigualdades nas escolas pareçam normais, ao colocar toda a responsabilidade pelos resultados educacionais no professor, quando na verdade esses resultados são fortemente influenciados por questões estruturais.

No entanto, é importante notar que essa abordagem tem sido criticada. Embora Perrenoud (2000) tenha tentado ir além de uma visão puramente técnica do ensino, seu foco na eficácia das práticas e na resolução de problemas cotidianos nas escolas pode ser interpretado de forma diferente. Algumas políticas educacionais podem usar isso para focar no desempenho individual dos professores, negligenciando aspectos mais amplos que influenciam a educação. Assim, se a abordagem de competências for adotada sem questionamentos, pode levar à responsabilização exclusiva dos professores, ignorando aspectos mais amplos, como desigualdade social, condições de trabalho e instabilidade institucional. Isso ocorre quando as competências são vistas como meras ferramentas de adaptação ao

ambiente, sem analisar o papel das escolas na perpetuação ou na mudança das desigualdades existentes.

Neste contexto, Zeichner (2016) destaca a importância de preparar educadores que se preocupem com a equidade social, que consigam analisar de forma crítica as situações de ensino e aprendizagem em ambientes desiguais. Sob essa visão, ser professor vai além de apenas atender às exigências do sistema educacional; envolve também questionar as bases desse sistema, desenvolvendo abordagens pedagógicas inovadoras por meio do diálogo, da inclusão e da mudança social.

Portanto, se nos basearmos apenas em modelos de competências podemos acabar suprimindo a dimensão política do ensino e preparando professores para serem apenas técnicos em vez de promover sua capacidade crítica e comprometimento com a igualdade na educação.

Roldão, Reis e Costa (2012), por sua vez, defendem que a profissionalidade docente se expressa na capacidade de planejar, intervir e avaliar de forma crítica e contextualizada. O planejamento, nesse sentido, deixa de ser uma tarefa técnica e passa a ser uma ação ética e política, elemento fundamental para pensar a docência como prática transformadora.

O licenciando que entrar em contato com esse padrão responsivo encontra como sugestão, portanto, limitar-se a um marco normativo amplamente questionado no campo das pesquisas científicas em educação e que, principalmente, corrobora as condições estruturalmente desiguais da sociedade brasileira.

Em prosseguimento, item da resposta, sobre o diagnóstico da realidade escolar e da turma, direcionou-se aos seguintes argumentos:

Quem são os alunos? (nível de aprendizagem, necessidades específicas, contexto social e cultural).
Quais são as potencialidades e dificuldades da turma?
Isso pode ser feito por meio de avaliações diagnósticas, observações e diálogo com outros professores

Pela primeira vez, de forma mais explícita, a dimensão do contexto social e cultural é mencionada. Entretanto, ao considerarmos o pano de fundo argumentativo empreendido até aqui nas respostas do ChatGPT, faz-se possível observar que o questionamento sobre o nível de aprendizagem do aluno e seus contextos social e cultural pode se direcionar à oferta de um planejamento curricular que se limite a fornecer experiências formativas alinhadas à baixas expectativas sobre os alunos, nos mesmos termos da reportagem supracitada. Não parece haver uma perspectiva de formação educacional transformadora com vistas à justiça social (Zeichner, 2010; 2016).

Os próximos itens da resposta explicitam os seguintes temas:

Definir Objetivos de Aprendizagem

Os objetivos devem ser claros, específicos, alcançáveis e alinhados à BNCC. Exemplo: “Desenvolver a habilidade de interpretar gráficos simples em situações do cotidiano (EF05MA18)”.

Selecionar Conteúdos e Temas

Devem estar relacionados às habilidades da BNCC.

Devem ser significativos para os alunos, conectando-se ao seu cotidiano.

Escolher Metodologias e Estratégias

Atividades diversificadas: jogos, projetos, experimentos, leitura, debates, uso de tecnologias etc. Atividades que promovam a participação ativa dos alunos (aprendizagem ativa e significativa).

A referência à BNCC, aos currículos locais e ao PPP estabelece relação com a ideia de conhecimento do currículo proposto por Shulman (1987), que o conceitua como parte das “ferramentas do

ofício” do docente. Contudo, o ChatGPT aborda estes documentos de forma neutra e prescritiva, sem a consideração das críticas que o campo educacional brasileiro faz à BNCC. Pesquisas como as de Aguiar (2019) e Santos, Tomé e Lima (2023) atestam que a Base representa uma racionalidade tecnicista e excludente, que reafirma as desigualdades e produz currículos voltados a formar mão de obra precarizada.

Ao restringir-se e enfatizar a aplicação das competências e habilidades, a resposta se aproxima da concepção instrumental da docência e da Didática em sua acepção de ação técnica, desvinculada de contextos. Esta leitura contrasta com as críticas que articulam saberes a ensinar, modos de aprender e o contexto situado, valorizando o sentido político do ensinar, o “porquê fazer” além do “como fazer”.

O aspecto subsequente, sobre avaliação, teve o seguinte encaminhamento:

Planejar a Avaliação

A avaliação deve ser formativa, contínua e diagnóstica.
Definir instrumentos (provas, trabalhos, autoavaliações, portfólios) e critérios de avaliação.
Avaliar tanto o desempenho dos alunos quanto a eficácia das estratégias pedagógicas.

A resposta do ChatGPT propõe que a avaliação seja “formativa, contínua e diagnóstica”, indicando um primeiro movimento de apropriação e aproximação com as propostas pedagógicas desvinculadas da concepção tradicional que, conforme Luckesi (1998), apresenta a avaliação como prática emancipatória na educação e compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, a resposta destaca a avaliação destinatária do percurso “de desempenho dos alunos” e “da eficácia das estratégias pedagógicas”, em uma

orientação que pode ser interpretada como uma interface tecnicista e gerencialista, na lógica de produtividade e controle, apontada como uma das críticas que se faz na literatura especializada (Freitas, 2012), em função da avaliação aqui assumir a forma de resultado.

Essa lógica corre o perigo da avaliação ser reduzida à condição de mera verificação e responsabilização, subtraindo o olhar dos processos e do sentido da aprendizagem. Avaliar para Luckesi (1998) se trata de uma ação ético-política que implica acompanhar, compreender e intervir nos processos de aprendizagem de forma formativa, respeitando a singularidade dos sujeitos e o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Entretanto, conseguimos vislumbrar aqui um aspecto positivo da resposta: a variedade de instrumentos/procedimentos, de provas, trabalhos, autoavaliações e portfólios, indica uma, minimamente ampliada, visão sobre a prática avaliativa, podendo, se bem articulados a uma intencionalidade pedagógica crítica, favorecer diferentes formatos de expressão dos saberes.

A parte final da resposta se direcionou aos seguintes pontos:

Prever Recursos Didáticos

Quais materiais serão usados? (livros, vídeos, jogos, lousa digital, internet, materiais recicláveis etc.) Verificar disponibilidade e adequação ao planejamento.

Elaborar um Cronograma

Organizar os conteúdos e atividades ao longo do bimestre, trimestre ou ano. Levar em conta feriados, projetos escolares, datas comemorativas e avaliações institucionais.

Registrar o Planejamento

O plano pode ser registrado em forma de plano anual, bimestral ou semanal. Deve ser flexível para ser ajustado conforme a realidade da turma.

Reavaliar e Refletir Continuamente

O planejamento pedagógico não é estático. Deve ser revisado à medida que as aulas acontecem. A reflexão

sobre a prática é essencial para o desenvolvimento profissional do professor

A resposta dialoga com as etapas finais do raciocínio pedagógico - reflexão e nova compreensão (Shulman, 1987; Mizukami, 2004) - ao enfatizar a necessidade do registro do planejamento junto a reavaliação e reflexão do processo educativo desenvolvido. Contudo, conforme já apontado, ao longo do presente texto, uma perspectiva crítico-reflexiva atrelada às condições e perspectivas transformadoras da educação e da sociedade parecem passar ao largo das informações disponibilizadas.

Na relação das respostas com o contexto da formação de professores, vale ressaltar que Cruz, Paiva e Lontra (2023) defendem uma visão ampla, dinâmica e contextualmente integrada da formação docente, intimamente ligada ao desenvolvimento profissional e ao apoio aos professores iniciantes. Destacam a importância de preparar os futuros professores para se envolverem em pesquisas críticas que reconheçam o seu rigor e complexidade. Os aspectos essenciais incluem o valor da pesquisa colaborativa e a conexão intrínseca entre teoria e prática. A formação contínua de professores é vista como crucial, pois o conhecimento e a prática humana estão sempre em avanço.-

Assim, defendemos que os professores adotem uma abordagem questionadora e investigativa em relação às suas próprias ações. O trabalho de ensino é considerado bastante complexo, necessitando de abordagens mais elaboradas. Não se vê o ensino apenas como um lugar para usar o conhecimento, mas também como um ambiente para inovação e pensamento crítico. Os professores podem gerar novos conhecimentos refletindo sobre sua própria prática, por meio da pesquisa.

Finalmente, enfatiza-se que a formação inicial deve articular-se de maneira orgânica com a escola, que é por excelência o campo da prática profissional, para construir uma base de conhecimento a partir da própria profissão. Isso permite superar as dicotomias entre o conhecimento acadêmico e o profissional, assim como entre o disciplinar e o pedagógico, dando lugar a uma compreensão da prática situada e contextualizada cultural e socialmente.

Diante disso, a análise de respostas geradas por inteligências artificiais como o ChatGPT deve considerar se e como esses dispositivos dialogam com tais concepções de docência crítica, situada e comprometida com a transformação social. Além disso, a limitação das informações obtidas por essa IA revela não só o acesso a uma base de informações inconsistente com o que se tem produzido cientificamente na área, mas, também, sobre os interesses e visão de mundo com os quais o ChatGPT foi treinado para entregar algumas informações e não outras (Oliveira; Neves, 2023).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar o conteúdo das respostas fornecidas pelo ChatGPT sobre temas centrais da formação inicial de professores — como os conhecimentos necessários à docência e o planejamento pedagógico — em diálogo analítico que considerou concepções de formação voltadas para a justiça social. As considerações finais articulam-se em torno da intersecção entre as capacidades da IA e as demandas de uma formação de professores comprometida com a justiça social.

A análise das respostas fornecidas pelo ChatGPT sobre os conhecimentos necessários para a docência e o planejamento pedagógico evidencia tanto os potenciais quanto as limitações da IA em um contexto de formação de professores. A ferramenta demonstra uma organização discursiva adequada e sutil e cobre os elementos introdutórios importantes, como conhecimentos pedagógicos gerais, estrutura de planejamento e diversidade de instrumentos avaliativos usados. No entanto, a informação ofertada ao interlocutor parece ainda estar presa a uma lógica tecnicista, instrumental e descontextualizada, sem densidade crítica, cultural e política.

Os achados do estudo indicam que, embora o ChatGPT possa oferecer respostas introdutórias e abranger aspectos gerais, aspectos essenciais da formação crítica, como os fins da educação, o conhecimento dos contextos e os fundamentos sociológicos e filosóficos da docência, foram sub-representados ou ausentes. O fato de a BNCC ser considerada um marco exclusivo da ação pedagógica, a ênfase no desempenho do aluno e a eficácia das estratégias de ensino são elementos que demonstram uma adesão implícita a uma racionalidade neotecnicista, distante da complexidade e historicidade que marcam o campo da educação.

Por outro lado, reconhece-se que a IA generativa, como o ChatGPT, pode atuar como uma ferramenta de suporte didático e formativo, se utilizada com mediação crítica e pedagógica. Ou seja, não é a tecnologia que conta, mas a forma como ela será utilizada nos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, uma das mais importantes constatações do estudo é que ensinar os futuros professores a fazer melhores perguntas pode reformular de modo radical o potencial formativo das interações com a IA.

A qualidade das perguntas regula a qualidade das respostas, e assim, por conseguinte, a profundidade da reflexão docente. A competência para elaborar perguntas de modo intencionalmente pedagógico, com uma consciência epistemológica e voltada para justiça social, pode ampliar a utilidade da IA como recurso didático, tornando-a uma aliada na formação crítica e não apenas uma fonte de informações genéricas. Ainda assim, tal como foi discutido ao longo do artigo, o acesso à base informacional e o modo com o qual a IA foi treinada podem ser decisivos na oferta de informações limitadas sobre os temas questionados.

Em movimento dialético, no situamos entre duas afirmações: 1) É preciso treinar os professores em formação para a interação com a IA – tanto no aspecto técnico da elaboração de *prompts* quanto na consolidação de base de conhecimentos robusta que garanta criticidade analítica das informações obtidas; 2) Não é possível responsabilizar exclusivamente o usuário, sob pretexto de má formulação da pergunta/comando interativo, pelas lacunas e omissões que a IA apresenta em suas respostas. As ausências também revelam visões de mundo, de educação e interesses que as plataformas de IA têm ao disponibilizar informações, tal como a literatura científica sobre IA e educação amplamente discutiu ao longo do presente estudo.

Propomos, finalmente, que os cursos de formação docente incorporem espaços de experimentação crítica com tecnologias de IA, nos quais os licenciandos possam aprender a interrogar, confrontar, complementar e recontextualizar as informações geradas por esses sistemas. Isso implica em um movimento duplo: de apropriação técnica e de formação política.

Por fim, reconhecemos que este estudo apresenta limitações quanto ao número de perguntas analisadas e ao escopo do conteúdo

investigado. Recomendamos o aprofundamento da pesquisa por meio de novos comandos, formatos de interação e ampliação do corpus. O desafio que se coloca é o de pensar uma formação docente que, em tempos de algoritmos e das automações, permaneça profundamente humana, ética, situada e socialmente comprometida.

A inclusão do IA no ensino superior demanda uma análise crítica aguçada e uma compreensão clara do seu potencial, avaliando a situação social, política e econômica e imprimindo uma prática dialógica de reflexão crítica, na mesma linha de promoção da educação emancipatória e cívica.

É essencial superar a resistência à mudança e a falta de recursos adequados, repensar currículos e métodos de ensino a respeito da IA, de sua ética assim como de suas impoções pedagógicas. A parceria entre docentes e IA pode ser uma maneira valiosa de aperfeiçoar os procedimentos docentes, onde a experiência humana agrega ao potencial da tecnologia. A incorporação didático-pedagógica da IA requer a apropriação docente do potencial da IA para construção de uma práxis colaborativa, respeitando as necessidades intrínsecas do processo educacional e sua especificidade cultural, econômica e social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASÃO, M. dos R. A educação contemporânea sob a perspectiva do neotecnicismo: desafios, ideologias e políticas educacionais. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 24, n. 82, p. 1067-1081, jul. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2024000301067&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 15 jul. 2025. Epub 21-Out-2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.24.082.ao03>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física**. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2025.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.118, p.235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpMwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48p.

COSTA, L. P. de B.; CASTRO, D. H. P. de; CORDEIRO, R. P.; ALBINO, R. B. Evaluation of the performance of chatgpt/artificial intelligence in the multiple-choice test to obtain the title of specialist in orthopedics and traumatology. **Acta Ortopédica Brasileira**, v. 33, n. spe1, p. e280947, 2025a. Acesso em 13 jul. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aob/a/GP7pfCyyLjsLTCbKkYy3ZH/?lang=en>

COSTA, M. F. B.; TINOCO, G. O.; CORRÊA, N. dos S. F.; BOTELHO, P. C. Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 30, p. e025003, 2025b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VnbxBKktkBRXHPHrq9pBddt/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2025b.

CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1166–1195, out. 2017. Acesso em 14 jul. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gCsmRvTMHmX6rppc4tg3CCKK/?lang=pt>.

CRUZ, G. B. da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didático-pedagógicos. *Profesorado*. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 23, n. 3, p. 93-112, jul./set. 2019.

CRUZ, G. B. da. **Formação de professores iniciantes**: sujeitos, políticas e práticas. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, G. B.; ÁVALOS, B. Inducción Docente: Formación de Maestros Principiantes en perspectiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, 1-32, e6475003, ene./dic.2024
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6475/1488>.

CRUZ, G.B da; PAIVA, M. M. de Souza; LONTRA, V. Recordar é preciso: memórias dos afetamentos de uma pesquisa-formação com professores iniciantes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 00, n. 20, p. 01–24, 2023.

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

FREITAS, L. C. de. A avaliação como mediação pedagógica na escola democrática. In: SILVA, T. T. da (org.). **Políticas curriculares e cultura**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, p. 101–119, 2012.

GATTI, B. A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 47–56, 2021. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i28.546. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/546>. Acesso em: 2 ago. 2025.

HEGLER, J. M.; SZMOSKI, R. M.; MIQUELIN, A. F. As dualidades entre o uso da inteligência artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. e289323, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qrTryFvZR9Y9WsRpG5fWGHb/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LIMA, C. B.; SERRANO, A. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. **Transinformação**, v. 36, p. e2410839, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/L6D4gn-3jb7szxS9LjSK5HSn/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 33–50, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 26 abr. 2025.

MORAES, A. L.; BARBOSA, R. M. Inteligência artificial na formação docente: aspectos éticos e epistemológicos em debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 1, p. 1-24, 2024.

OLIVEIRA, J. S. de; NEVES, I. B. S. Artificial Intelligence, ChatGPT and Organizational Studies. **Organizações & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 388–400, jul. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROLDÃO, M.; REIS, P.; COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, E. M. N. dos; TOMÉ, L.; LIMA, F. W. C. As dicotomias no contexto e no texto da BNCC como projeto educacional. **Roteiro**, [S. l.], v. 48, p. e32525, 2023. DOI: 10.18593/r.v48.32525. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/32525>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers?** AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.

ŞENYÜZ, B.; ÖZGEN, E.; OĞUZCAN, A. U. Integrating genai into communication education for 'generation prompt': an exploration of academics' perspectives on its benefits, challenges, and future prospects in turkiye. **Encontros Bibli**, v. 30, p. e103465, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijeb/a/s3MLVsV9njLTVvN7Sjw5Bxh/?lang=en>. Acesso em: 20 maio 2025.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform, a **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R. Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. **Learning, Media and Technology**, [S. l.], v. 45, n. 3, p. 223–235, 2020. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 11–34, 2008.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 5, n. 2, p. 15-23, 2016. DOI: 10.15366/riejs2016.5.2.001. Disponible en: <http://www.rinace.net/riejs/index.php/RIEJS/article/view/riejs2016.5.2.001>.

Endereços para correspondência:

Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação - FE/UFRJ., Avenida Venceslau Brás, Botafogo, 22290140, Rio de Janeiro, RJ. pedrohenrique@fe.ufrj.br.

Carla Verónica Duarte - Facultad de Ciencias Forestales Universidad Nacional de Misiones. Bertoní 124, N3380 Eldorado, Misiones, Argentina. carla.duarte@fcf.unam.edu.ar.

Giseli Barreto da Cruz - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Avenida Pasteur, 250, Botafogo, 22290240, Rio de Janeiro, RJ. giselicruz@ufrj.br.