ISSN: 2358-8829

# ENTRE A PROMESSA DE ALÍVIO E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DOCÊNCIA SOB A LÓGICA NEOLIBERAL

Pedro Demo[1]
Rúben Alexandre da Silva[2]
Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins[3]
Darsilvio Rodrigues Melatti Junior[4]
Alice Watson Queiroz[5]
Silvane Friebel[6]

## INTRODUÇÃO

Quando a avaliação escolar se apoia na correção do texto entregue, uma resposta fluente pode ocupar o lugar do percurso de aprendizagem. A inteligência artificial (IA) generativa amplia as possibilidades de produzir textos, mas a qualidade da resposta do sistema não revela o que o estudante compreendeu do tema. Que oportunidades ele teve de formular perguntas, confrontar fontes e receber acompanhamento? Na educação brasileira, essas oportunidades dependem também das condições desiguais de acesso ao estudo, o que faz da questão um problema de direito à aprendizagem. Discutir a tecnologia exige, portanto, examinar o que a escola reconhece como aprendizagem e o trabalho que reserva para acompanhá-la.

Demo (2025a) questiona a docência centrada na transmissão, que toma a si própria como razão da escola, e recoloca a aprendizagem autoral do estudante como finalidade do

[1] Professor orientador. Doutor em Sociologia e professor emérito da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: pedrodemo@gmail.com
[2] Mestrando em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: profrubenhistoria@gmail.com
[3] Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: pollymarya@gmail.com
[4] Doutorando do Programa de Pós graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH - da Universidade de Brasília - UnB, darsilvio@gmail.com
[5] Doutoranda do Programa de Pós graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH - da Universidade de Brasília - UnB, licewatson@gmail.com
[6] Doutoranda do Programa de Pós graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH - da Universidade de Brasília - UnB, silvanefriebel@gmail.com

ISSN: 2358-8829

ensino. Sua crítica à instrução repetitiva está ligada à defesa de uma mediação comprometida com a investigação e a construção do conhecimento. Automatizar a produção de materiais modifica parte da atividade, enquanto acompanhar as interpretações e dificuldades dos estudantes continua exigindo estudo e intervenção docente. As condições para realizar esse acompanhamento precisam ser consideradas diante de turmas numerosas, jornadas fragmentadas e exigências administrativas que disputam o tempo pedagógico.

As decisões sobre o trabalho docente também respondem a critérios institucionais. Quando a racionalidade empresarial criticada por Laval (2019) e a responsabilização analisada por Freitas (2012) orientam a gestão, os critérios de produtividade e redução de custos passam a dirigir a incorporação da tecnologia. Interessa saber quem escolhe as ferramentas, quais interesses orientam seu uso e como essas escolhas interferem no planejamento, na avaliação e na organização escolar. Nos produtos comerciais, o desenho dos sistemas e a seleção dos dados também incorporam decisões empresariais que precisam ser examinadas pela escola.

Este ensaio teórico-bibliográfico analisa como a incorporação da IA pode fortalecer ou restringir a mediação da aprendizagem, relacionando as decisões sobre seu uso à organização do trabalho, à autonomia e ao sofrimento docente. Defendemos mais docência, entendida como acompanhamento intelectualmente consistente, responsabilidade ética e atenção à relação com os estudantes. Essa posição exige assegurar condições materiais e tempo remunerado para o estudo e as intervenções pedagógicas, considerando também o número de professores, o tamanho das turmas e a distribuição das atividades na jornada.

Propomos examinar essas relações pela categoria apropriação institucional do tempo economizado. O tempo poupado numa tarefa torna-se objeto de decisões sobre sua distribuição, o trabalho que permanece ou surge e a autoridade profissional para conduzi-lo. Seu aproveitamento pode favorecer o estudo e o acompanhamento dos estudantes ou sustentar novas exigências de produtividade. A análise considera quem participa dessas decisões e como a escola assume sua responsabilidade pela formação, pelo tempo de adaptação às ferramentas e pelas condições necessárias à sua utilização pedagógica.

## METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este é um ensaio teórico-bibliográfico, qualitativo e crítico-interpretativo, desenvolvido por revisão narrativa. O problema que nos ocupa pede que as finalidades da aprendizagem sejam pensadas junto às condições em que o professor trabalha. Por isso,

ISSN: 2358-8829

tomamos a aprendizagem autoral (Demo, 2025a) como referência para o que a escola deve promover, e recorremos ao trabalho real (Dejours, 2004) e à autonomia profissional (Contreras, 2002) para interrogar o esforço e o poder de decisão que essa finalidade requer. A crítica à racionalidade empresarial nos permitiu situar essas relações nas escolhas de gestão, avaliação e distribuição de recursos. Junto às obras teóricas, reunimos estudos empíricos sobre preparação de aulas com IA, plataformização e condições de trabalho docente, indicadores de acesso digital, o documento da OMS sobre burnout e o registro jornalístico de uma campanha sindical.

Partimos da tensão entre o tempo de uma tarefa e as condições de realização do trabalho escolar. Foi nessa chave que cotejamos as evidências experimentais de Roy et al. (2024) sobre preparação de aulas com os relatos de sofrimento e condições de trabalho examinados por Cunha et al. (2024). A aproximação desloca a pergunta da rapidez da ferramenta para a organização que recebe o ganho, e a reestruturação docente discutida por Oliveira (2004) e a plataformização analisada por Matta, Ribeiro e Pamplona (2025) nos ajudaram a compreender como esse ganho se converte em decisão institucional. Os indicadores digitais e as reivindicações sindicais situam as desigualdades e disputas em que essa conversão ocorre.

Organizamos a leitura em torno de quatro perguntas: quais tarefas podem ser automatizadas, que trabalho permanece ou surge, quem decide o destino do tempo poupado e como essa decisão repercute na autonomia e nas condições de trabalho. Foi ao confrontar, a partir delas, argumentos teóricos e resultados empíricos que formulamos a categoria discutida adiante. Para examinar as decisões exigidas do professor diante de uma resposta produzida por IA, construímos duas situações hipotéticas, uma de História e outra de adaptação textual. Como construções analíticas do ensaio, elas permitem examinar a relação entre o material disponível, o acompanhamento da aprendizagem e a organização do trabalho.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Em Demo (2025a), a aprendizagem autoral se distingue da reprodução de uma resposta porque envolve reconstruir conhecimento, e a pesquisa orienta a prática pedagógica ao exigir que o estudante formule perguntas e sustente o que elabora. O professor participa desse trabalho intelectual, e seu direito de estudar integra o exercício profissional, como

ISSN: 2358-8829

defende Demo (2003). A autoria diz respeito, portanto, aos dois, e a organização escolar só a sustenta quando oferece condições a ambos.

Um professor que acompanha a autoria do estudante precisa também poder decidir sobre o modo de fazê-lo. Na perspectiva relacional de Contreras (2002), a autonomia envolve participar da definição das finalidades pedagógicas. O professor pode escolher uma plataforma e continuar sem poder decidir sobre os objetivos do ensino ou os critérios de avaliação. Como responde pela aprendizagem, sua participação nas decisões que organizam esse trabalho faz parte da própria responsabilidade que lhe é atribuída. Sem essa participação, a autonomia acaba cobrada como uma capacidade individual que a própria organização escolar impede de exercer.

O que a escola reconhece como trabalho depende também do modo como ela mede a própria eficiência. Laval (2019, p. 17) define: "Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico". Nesse modelo, a formação se subordina à produtividade, e Freitas (2012, p. 383, grifos do autor) descreve a forma que essa subordinação assume nas reformas empresariais da educação: "Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*". Quando o volume de atividades, os indicadores de desempenho ou a redução de custos se tornam a medida, escutar os estudantes e estudar pode parecer tempo perdido, porque essas atividades nem sempre produzem resultados imediatos ou fáceis de quantificar, embora sejam necessárias ao trabalho pedagógico. Quando a escola mede a eficiência docente pela quantidade de materiais produzidos e pela rapidez da preparação, a IA reforça esse critério, enquanto o tempo necessário ao estudo e ao acompanhamento dos estudantes permanece em segundo plano.

Em Demo (2025a), a crítica à exposição repetitiva acompanha a defesa de uma escola organizada em torno da aprendizagem autoral dos estudantes. O professor orienta pesquisas, acompanha interpretações e ajuda o estudante a compreender e reconstruir o que elabora. Ao discutir a inteligência artificial, Demo (2025b) ressalta que cuidar dessa autoria "sempre vai dar muito trabalho". As dificuldades que surgem nesse acompanhamento exigem que o professor reveja explicações e propostas, pois o planejamento não antecipa tudo o que acontece na aula, uma distância entre prescrição e realização que Dejours (2004) permite compreender. Para realizar essa mediação, o professor precisa ter condições de decidir sobre sua intervenção e participar das escolhas pedagógicas da escola, como discute Contreras

(2002). O estudo e o acompanhamento dos estudantes precisam, portanto, integrar a organização da jornada, pois são parte do trabalho necessário à aprendizagem autoral.

Uma dúvida ainda mal formulada ou uma dificuldade inesperada pode exigir uma conversa cujo sentido pedagógico não se reduz ao registro produzido pelo sistema. Selwyn (2024) ajuda a compreender esse descompasso ao discutir os limites da representação técnica da educação. Quando a escola passa a valorizar sobretudo aquilo que as ferramentas produzem, parte do acompanhamento pode perder visibilidade justamente quando o estudante mais precisa dele. Isso também dificulta reconhecer o trabalho intelectual do professor, suas condições de realização e a autonomia necessária para conduzi-lo.

Matta, Ribeiro e Pamplona (2025) situam a tecnologia nas relações de dependência das escolas, examinando plataformas privadas, conectividade desigual e precarização por meio de grupos focais com docentes de três escolas do sul de Minas Gerais. A entrada da IA generativa nesse campo de disputa recoloca a pergunta sobre quem decide o ensino. Quando materiais, registros e rotinas são definidos por infraestruturas corporativas, contratadas ou licenciadas pelas redes, a escola passa a negociar suas decisões com critérios produzidos fora dela. O controle sobre a escolha dos recursos e sobre as condições de uso integra, portanto, o próprio trabalho pedagógico, pois a ferramenta que promete facilitar uma atividade também participa da definição do que será exigido de quem a utiliza, caso não haja uma supervisão direcionada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Docência e aprendizagem autoral

Na perspectiva da aprendizagem autoral discutida por Demo (2025a), a avaliação precisa acompanhar como o estudante compreende o tema e sustenta o que elabora. A correção e a fluência de um texto, produzido com ou sem IA, não revelam, por si só, essa compreensão. Ao propor a comparação de fontes e pedir que o estudante explique suas escolhas e reveja sua interpretação, o professor reúne elementos para reconhecer o que ele aprendeu e quais dificuldades permanecem. Uma resposta incompleta ou uma justificativa pouco consistente também pode orientar o trabalho pedagógico, indicando uma relação que precisa ser retomada, uma fonte que merece nova leitura ou uma explicação que deve ser reconstruída. O desenho da tarefa precisa permitir esse acompanhamento, para que a avaliação ajude o professor a decidir como apoiar a aprendizagem.

Uma síntese automatizada que explica a abolição da escravidão no Brasil apenas pela assinatura da Lei Áurea permite discutir essa questão. Embora mencione um acontecimento correto, a explicação reduz o processo histórico ao ato imperial e pode apagar o protagonismo das populações negras e das diferentes formas de resistência. Numa situação hipotética de aula, o professor precisa compreender como o estudante leu essa narrativa e se reconhece o que ela deixa de fora. Ao apresentar fontes sobre resistências e lutas abolicionistas, pode pedir que ele confronte as versões e explique como essas fontes modificam sua compreensão da abolição. As relações que o estudante consegue estabelecer, assim como suas dúvidas e omissões, ajudam a identificar o que já compreendeu e o que ainda precisa ser trabalhado.

A reescrita, por sua vez, só informa algo à avaliação quando se sabe por que foi feita. Uma versão mais elaborada pode resultar de outra solicitação ao sistema, sem que o estudante tenha compreendido as mudanças. Por isso, o professor pode pedir a explicação de uma escolha interpretativa ou o registro de uma dúvida, junto com a justificativa da relação entre fonte e argumento. O estudante que consegue explicar por que retirou determinada afirmação, incorporou outra fonte ou modificou sua interpretação oferece indícios de um percurso intelectual que o produto final, isoladamente, não revela. Há espaço, inclusive, para uma resposta incompleta. Uma dúvida bem formulada pode ser pedagogicamente mais significativa do que uma síntese impecável, especialmente quando demonstra que o estudante reconheceu uma contradição histórica e ainda procura compreendê-la. Respostas desse tipo orientam a intervenção docente melhor do que a fiscalização da ferramenta utilizada, que não alcança as dificuldades conceituais mascaradas pela fluência da escrita.

Quando o professor pede ao estudante que confronte fontes e refaça uma interpretação, precisa também considerar os recursos e o tempo de estudo de que ele dispõe. Segundo Sousa e Brito (2026), em notícia publicada pela Agência de Notícias do IBGE, em 2025 havia utilização de Internet em 95,8% dos domicílios urbanos e 88,0% dos rurais. A TIC Domicílios 2025 registra computador em 38% dos domicílios do Sudeste e 22% dos do Nordeste, além de 97% dos domicílios da classe A e 10% das classes DE (CGI.br, 2025, p. 8). A conexão, portanto, é apenas uma das condições para realizar essas atividades. Pesquisar e revisar também dependem do equipamento disponível, de um lugar para estudar e do acompanhamento recebido. Essas condições precisam entrar na avaliação, para que o

professor possa reconhecer quando uma dificuldade exige retomar o conteúdo e quando é necessário assegurar meios para que o estudante participe da atividade.

O trabalho com fontes e respostas de IA também exige aprender a avaliar a procedência das informações, confrontar explicações e justificar escolhas. Esse uso crítico integra o letramento digital, que envolve mais do que saber operar uma ferramenta. Na TIC Domicílios 2025, 58% dos usuários de Internet que não utilizaram IA generativa indicaram falta de habilidade como motivo (CGI.br, 2025, p. 30). A familiarização com a tecnologia também precisa, assim, fazer parte do trabalho escolar. Ao incorporar essas ferramentas às atividades, a escola precisa oferecer formação a estudantes e professores, infraestrutura e tempo para o estudo e a revisão. A comparação de fontes e a reescrita devem contar com acompanhamento na escola, materiais acessíveis e alternativas que permitam realizá-las sem depender de acesso doméstico ou assinatura paga.

Visto que, as condições de acesso e formação precisam ser discutidas junto às finalidades que orientam o uso da tecnologia na escola. Como escreve Santos (2001, p. 20), "essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos". Definir essas finalidades exige que os professores possam discutir e rever suas escolhas com colegas, estudantes e comunidade, com tempo institucional para sustentar a reflexão pública e o trabalho coletivo que integram a autonomia discutida por Contreras (2002). Na situação de História, orientar a comparação de fontes e acompanhar a revisão das interpretações são atividades pelas quais os recursos disponíveis são colocados a serviço da aprendizagem autoral. A escola precisa reconhecer esse acompanhamento como parte da jornada e assegurar a participação docente nas decisões sobre como realizá-lo.

**Neoliberalismo e distribuição do tempo de trabalho**

Na racionalidade empresarial discutida por Laval (2019), a rapidez na produção de materiais oferece à gestão um argumento para reduzir custos e ampliar exigências de produtividade. Quando esse critério orienta a organização escolar, uma economia localizada na preparação de aulas pode justificar mais turmas por professor, novos encargos ou cortes no quadro docente, sem que o acompanhamento dos estudantes tenha deixado de ser necessário. A hipótese de menos professores considerada por Demo (2025a) precisa ser discutida nesse contexto. O destino do tempo economizado depende de decisões sobre quais atividades a escola reconhece como trabalho e quais condições assegura para realizá-las. Se

ISSN: 2358-8829

a gestão reconhece apenas a tarefa que foi automatizada, o estudo, a revisão dos materiais e a mediação da aprendizagem continuam a cargo do professor, mas perdem espaço na jornada.

O professor pode, assim, continuar responsável pela aprendizagem enquanto perde poder para decidir sobre as condições em que ela será acompanhada. A autonomia discutida por Contreras (2002) envolve participar da definição das finalidades pedagógicas e das escolhas que organizam o ensino. Quando ferramentas, prazos e volume de atividades são impostos sem essa participação, o tempo poupado pode ser convertido em novas cobranças, em vez de assegurar o acompanhamento das investigações, dúvidas e interpretações dos estudantes. Essa organização afasta a escola da aprendizagem autoral que defendemos, pois exige do professor atenção ao percurso de cada estudante enquanto restringe suas possibilidades de intervenção. Defender mais docência significa assegurar condições de atendimento às turmas, tempo remunerado de estudo e acompanhamento e participação efetiva nas decisões sobre o uso da IA e a organização do trabalho.

Chamamos de apropriação institucional do tempo economizado o modo como a escola incorpora à organização do trabalho o ganho obtido em uma tarefa. A análise relaciona quatro dimensões: a economia observada, o trabalho que permanece ou surge, o destino do ganho e a autonomia docente para participar dessa decisão. O indicador de rapidez registra a redução do tempo de uma tarefa, mas não mostra todo o trabalho envolvido nem as novas demandas produzidas pela mudança. Dejours (2004, p. 30) observa que “uma parte importante do trabalho efetivo permanece na sombra, não podendo, então, ser avaliado”. Na escola, contar materiais produzidos deixa de fora o esforço de interpretar dificuldades, rever explicações e decidir como intervir. Examinar o destino da economia exige considerar se essas atividades ganharam espaço na jornada ou passaram a disputar um tempo ainda mais restrito.

Na escola “submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações” descrita por Laval (2019, p. 23), a economia técnica entra numa organização já orientada pela cobrança de desempenho. Freitas (2012, p. 383) situa no centro do neotecnicismo “a ideia do controle dos processos”. Quando essa prioridade orienta a adoção da IA, o professor pode receber liberdade para escolher como cumprir uma tarefa sem participar da decisão sobre sua finalidade, seu volume ou o tempo disponível para realizá-la. Contreras (2002, p. 265) identifica essa limitação ao afirmar: “Sua autonomia não é política, mas tão somente de gestão”. A participação docente fica restrita à execução, enquanto as decisões sobre o

aproveitamento da economia permanecem fora de seu alcance. Nessas condições, a instituição incorpora o ganho como novo padrão de produtividade, e o professor assume o esforço de compatibilizar as cobranças com as necessidades dos estudantes, inclusive levando para seu tempo pessoal o trabalho que não cabe na jornada.

Roy et al. (2024) avaliaram o uso de ChatGPT com um guia de implementação em ensaio randomizado por escolas, com 259 professores de Ciências dos anos 7 e 8 de 68 escolas inglesas, durante dez semanas. Na análise principal, com 211 docentes, o tempo semanal autorrelatado de preparação das aulas-alvo nas cinco semanas finais foi estimado como 31% menor que no grupo orientado a não usar IA generativa, correspondendo a uma diferença média de 25,3 minutos semanais (81,5 minutos no grupo sem IA generativa e 56,2 no grupo com ChatGPT). A avaliação cega por especialistas não encontrou evidência de diferença na qualidade dos materiais amostrados. O estudo mede com cuidado a economia obtida numa tarefa, e é nesse limite que o lemos. Ele foi realizado em escolas inglesas, com apoio de um guia, e seus resultados não se transferem automaticamente para as condições de trabalho das redes brasileiras. Além disso, como a medida se refere ao tempo de preparação, fica fora dela o que acontece depois, isto é, o acompanhamento em aula, os ajustes que as dificuldades da turma exigem e o destino dado aos minutos poupados. Tomar a rapidez da preparação como medida da jornada apaga essas atividades, sobretudo quando a gestão transforma a economia em obrigação de produzir mais.

A meritocracia apontada por Freitas (2012) faz aparecer como insuficiência do estudante ou incompetência do professor aquilo que também decorre de condições desiguais de renda, infraestrutura e tempo de estudo, deslocando uma questão sobre a organização escolar para o esforço individual. Com a IA, esse deslocamento se reforça quando a adoção da ferramenta se converte em cobrança de atualização pessoal ou quando o tempo reduzido de uma atividade passa a servir de padrão obrigatório para todos, apesar das diferenças entre turmas, conteúdos e recursos. A escola trata, então, como disposição individual para inovar uma decisão que envolve condições institucionais e avaliação pedagógica, e converte uma possibilidade de apoio em parâmetro de cobrança.

É preciso cuidar dos professores para que estes possam cuidar dos estudantes” (Demo, 2025a, seção I). Esse princípio é incompatível com uma organização escolar que trata o professor como um custo a reduzir e sua capacidade de trabalho como um recurso a explorar continuamente. Quando o lucro ou o cumprimento de metas de produtividade comandam as decisões, o tempo necessário à aprendizagem fica subordinado à redução de

ISSN: 2358-8829

despesas e ao aumento das entregas. O direito de estudar defendido por Demo (2003) exige que a formação, a investigação compartilhada e a revisão dos materiais tenham lugar na jornada remunerada.

Cobrar atualização permanente enquanto essas atividades são transferidas para o tempo pessoal responsabiliza o professor por sustentar uma transformação sobre a qual muitas vezes ele não decide. A falta de formação, a discordância pedagógica e a impossibilidade de assumir novas tarefas precisam ser enfrentadas em suas diferenças. A incorporação da IA coloca, portanto, uma questão política: quem definirá suas finalidades e decidirá o destino dos ganhos que ela produzir? Cuidar dos professores exige assegurar condições de estudo, autonomia e participação para que possam conduzir essa mudança com o compromisso de valorizar a aprendizagem dos estudantes, inclusive, com espaço para questionar decisões de gestão que a prejudiquem.

**Inteligência artificial e trabalho docente real**

A IA pode reduzir o tempo de preparação de aulas, como discutimos anteriormente, mas sua incorporação também exige que o professor estude a ferramenta, experimente seus recursos e adapte suas práticas. O direito de estudar defendido por Demo (2003) implica reconhecer esse processo como parte do trabalho docente. Cabe à escola assegurar formação, apoio e tempo remunerado para realizá-lo. Quando exige a utilização da IA e deixa essa preparação para o tempo pessoal do professor, a instituição transfere a ele o custo da mudança que decidiu implementar.

Numa atividade hipotética sobre enchentes, o professor pede à IA uma versão mais acessível de um texto. A resposta simplifica a linguagem, mas explica o fenômeno apenas pela intensidade da chuva, omitindo a relação entre impermeabilização do solo, infiltração e escoamento superficial. O professor pode comparar as versões com a turma, recuperar essa relação e ouvir como os estudantes compreenderam a explicação. A adaptação oferece um apoio, mas exige revisão e acompanhamento, como sustenta Demo (2025b) ao discutir o cuidado com a autoria. A fluência do material não permite reconhecer, sozinha, o que os estudantes aprenderam, questão relacionada aos limites da representação técnica examinados por Selwyn (2024).

Ao ouvir os estudantes, o professor também revê sua explicação e encontra dificuldades que o planejamento não antecipou. Dejours (2004, p. 28) sintetiza: “Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real”. Esse esforço pode continuar depois da aula,

quando uma dúvida leva à busca de outra fonte ou à reconstrução de uma atividade. O envolvimento com a aprendizagem atravessa o tempo de preparação, a convivência com a turma e a reflexão posterior. Reconhecer essa continuidade exige assegurar tempo de estudo e planejamento na jornada, para que o compromisso pedagógico não dependa da disponibilidade permanente do professor.

A intensificação desse trabalho antecede a IA. Oliveira (2004) examina a ampliação das atribuições e da responsabilização docente. Cunha et al. (2024), ao entrevistarem 12 professores estaduais de Montes Claros, em 2017, selecionados por indicadores elevados de sofrimento ou problemas de saúde, identificaram relatos de sobrecarga e conflitos ligados às condições de trabalho. No ensino privado gaúcho, a campanha registrada por Aureliano (2026) também denuncia atividades fora da jornada e pressão por resultados. O burnout, reconhecido pela OMS (2019) como fenômeno ocupacional, situa nessa relação com o trabalho a exaustão, o distanciamento mental e a redução da eficácia profissional.

A IA pode agravar esse desgaste quando a escola transforma a rapidez de produção em novas metas e deixa ao professor a responsabilidade de conferir, corrigir e adaptar os materiais fora da jornada. A economia obtida numa tarefa passa a sustentar outras cobranças, enquanto o acompanhamento dos estudantes continua necessário. Seu uso pode contribuir com a docência quando a escolha das ferramentas é discutida com os professores, a revisão conta como trabalho e o tempo poupado é reservado ao estudo e à mediação da aprendizagem. No exemplo das enchentes, isso significa ter condições para examinar a adaptação, trabalhar suas omissões com a turma e rever a proposta a partir das respostas dos estudantes. A implementação precisa ser avaliada por essas condições e pelo que oferece à aprendizagem, incluindo seus efeitos sobre a jornada e a autonomia docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criticamos a postura das escolas que adotam a IA como substituição imediata do trabalho do professor, desconsiderando o processo necessário para escolher ferramentas, conferir respostas e adaptar materiais às necessidades dos estudantes. Impor essa mudança sem formação, tempo remunerado e participação docente transfere ao professor o custo de fazer a tecnologia funcionar pedagogicamente. Quando a instituição utiliza a rapidez da produção para reduzir o quadro docente ou ampliar tarefas, a inovação reforça a intensificação do trabalho. A promessa de resolver problemas educacionais pela tecnologia

encobre, assim, decisões de gestão que subordinam a aprendizagem à redução de custos e às metas de produtividade.

O compromisso educativo que defendemos encontra expressão nas palavras de Freire:

> Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (Freire, 2002, p. 53).

Defendemos uma educação livre, crítica e emancipadora, com acesso amplo e gratuito à tecnologia e à formação necessária para utilizá-la. A aprendizagem autoral discutida por Demo (2025a) exige condições para que professores e estudantes investiguem, questionem e produzam conhecimento. A incorporação da IA deve fortalecer esse trabalho, assegurando participação nas escolhas pedagógicas e tempo para avaliar e rever seus usos. Subordinar a educação ao lucro e tratar o professor como custo a reduzir são práticas incompatíveis com esse projeto. A finalidade da escola continua sendo a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar sua realidade.

**Palavras-chave:** Docência, Inteligência artificial, Neoliberalismo educacional, Autonomia docente, Adoecimento docente.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao professor Pedro Demo e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Direitos Humanos (GEECIDH), espaço de diálogo e reflexão coletiva que tornou possível a construção deste trabalho. Agradecemos pelas discussões e contribuições que nos permitem pensar a educação de maneira crítica, considerando seus desafios e suas possibilidades de transformação.

## REFERÊNCIAS

AURELIANO, Niara. **Sindicato lança campanha em defesa da saúde mental dos professores.** Extra Classe, [S. l.], 20 maio 2026. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/educacao/2026/05/sindicato-lanca-campanha-em-defesa-da-saude-mental-dos-professores/. Acesso em: 16 out. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). ***TIC Domicílios 2025: coletiva de imprensa.*** São Paulo: CGI.br/NIC.br, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2025_principais_resultados.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

CONTRERAS, José. ***A autonomia de professores.*** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes; MATOS SOBRINHO, José de Andrade; SILVEIRA, Aparecida Rosângela; SAMPAIO, Cristina Andrade. **Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e36820, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469836820. Acesso em: 16 out. 2026.

DEJOURS, Christophe. **Subjetividade, trabalho e ação.** *Produção*, v. 14, n. 3, p. 27–34, set./dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004. Acesso em: 21 set. 2026.

DEMO, Pedro. **Professor e seu direito de estudar.** *Prof. Pedro Demo*, 7 jul. 2003. Postagem que disponibiliza manuscrito de dezembro de 2000. Disponível em: https://pedrodemo.blogspot.com/2003/07/professor-e-seu-direito-de-estudar.html. Acesso em: 2 set. 2026.

DEMO, Pedro. **Ensaio 1273: docência como razão da escola: para descolonizar a educação.** *Prof. Pedro Demo*, 23 jul. 2025a. Disponível em: https://pedrodemo.blogspot.com/2025/07/ensaio-1273-docencia-como-razao-da.html. Acesso em: 16 set. 2026.

DEMO, Pedro. **Ensaio 1276: inteligência artificial (IA) para educadores (1): visão fútil de Summers, para quem IA é uma divindade.** *Prof. Pedro Demo*, 14 ago. 2025b. Disponível em: https://pedrodemo.blogspot.com/2025/08/ensaio-1276-inteligencia-artificial-ia.html. Acesso em: 2 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, abr./jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004. Acesso em: 16 set. 2026.

LAVAL, Christian. ***A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Mariana Echalar. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/a-escola-nao-e-uma-empresa-152395. Acesso em: 16 out. 2026.

MATTA, Cláudia Eliane da; RIBEIRO, Mariana Alves; PAMPLONA, Luciany Sacramento. **Impactos da plataformização na Educação Básica: desafios e implicações no contexto educacional.** Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e15109, 2025. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15109. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edufor/a/WNDVmxnhScgB4jhkKxhVcXD/?lang=pt. Acesso em: 31 out. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt. Acesso em: 31 out. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). ***Burn-out an 'occupational phenomenon': International Classification of Diseases.*** Genebra: OMS, 28 maio 2019. Disponível em: https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases. Acesso em: 16 out. 2026.

ROY, Palak; POET, Helen; STAUNTON, Ruth; ASTON, Katherine; THOMAS, David. ***ChatGPT in lesson preparation: a Teacher Choices trial*. Evaluation report.** London: Education Endowment Foundation, 2024. Disponível em: https://www.nfer.ac.uk/publications/chatgpt-in-lesson-preparation-a-teacher-choices-trial/. Acesso em: 16 set. 2026.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SELWYN, Neil. **On the limits of artificial intelligence (AI) in education.** *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, v. 10, p. 3–14, 2024. DOI: https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062. Acesso em: 02 set. 2026.

SOUSA, Marcos Filipe; BRITO, Rômulo. I**nternet chega a 95% de domicílios do país em 2025.** Agência de Notícias IBGE, 2 jul. 2026. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/47410-internet-chega-a-95-de-domicilios-do-pais-em-2025. Acesso em: 16 out. 2026.