



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ENSINO MÉDIO: CONTROVÉRSIAS E PERSPECTIVAS A RESPEITO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Francisco Gomes Pinto Chagas ¹

Pedro Barbosa de Freitas ²

Pedro Henrique Oliveira Martins ³

Ana Clara Pereira Martins ⁴

Icaro Gabriel da Fonseca Engler ⁵

RESUMO

O avanço das inteligências artificiais tem sido expressivo nos últimos anos, como mostra o atual número de usuários das diversas ferramentas ao redor do mundo. Tendo isto em vista, o presente resumo tem por objetivo apresentar uma pesquisa inicial, realizada por dois ID 's do PIBID-SOCIOLOGIA e dois alunos da Universidade Federal de Viçosa, que buscou mapear e entender o uso das IA' s na Escola Estadual Effie Rolfs. A pesquisa qualitativa foi realizada com quatro jovens do ensino médio, selecionados por meio de um formulário divulgado para todas as salas, que responderam à entrevistas semiestruturadas. Estas tinham perguntas que visavam entender a inserção atual da inteligência artificial no contexto escolar geral, da perspectiva dos alunos sobre a escola e sobre os professores. Os resultados revelaram diversas regularidades nas formas de uso de ferramentas de inteligência artificial. Foi possível encontrar certo desajuste na relação entre professores e alunas, uma vez que todas relataram haver certa dificuldade de compreensão do conteúdo na sala de aula, mas uma notória facilidade em entender o que o 'Chat GPT' explica, realçando sua forte capacidade de produzir linguagem e 'verdades', ou ainda, de atuar como uma espécie de 'professor-complementar'. Contraditoriamente, os professores têm, segundo as alunas, uma repulsa ao uso dessas ferramentas, colocando-as como ilegítimas no processo de pensar, fazer e produzir atividades. Apesar da contingência da pesquisa e da pequena amostragem, pelos resultados foi possível enxergar de forma concisa que as inteligências artificiais já influenciam na formação dos jovens, seja de maneira positiva ou maléfica, seja como um facilitador do ensino ou como um dificultante. Por fim, parece haver um conflito social e simbólico ainda não resolvido, envolvendo as inteligências artificiais na educação, que abre espaço para análises sociológicas.

Palavras-chave: Tecnologia, Educação, Inteligência Artificial, Linguagem.

1Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa - UFV, franciscochagas.gpc@gmail.com;

2Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa - UFV, pedro.barbosa.freitas@ufv.br;

3Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa - UFV, pedro.henrique.martins@ufv.br;

4Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa - UFV, ana.clara.batista@ufv.br;

5Professor orientador: Doutor em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, icaro.engler@ufv.br.





INTRODUÇÃO

Os modelos atuais de inteligência artificial, como bem delineado por Rodrigues e Rodrigues (2023), utilizam em sua maioria meios de produção de linguagem e de coleta de dados sofisticados, o Large Language Model (LLM) e o aprendizado profundo (*deep learning*). Sendo assim, conseguem captar regularidades de dados disponíveis na internet e os expressarem em blocos de texto, realizando conexões neurais entre os sentidos e as verdades disponíveis, conforme aquilo que o usuário pergunta ou pede. Em relação aos mecanismos de busca tradicionais, há uma diferença de capacidade quantitativa, uma vez que são ferramentas que conseguem processar mais dados simultaneamente (RODRIGUES E RODRIGUES, 2023). Ainda assim, a maioria dos modelos comete alguns erros ou enviesamentos dos conteúdos, expressando por vezes respostas desconexas, ambiguidades linguísticas, erros textuais, "alucinações", desigualdades epistêmicas que já existem, simplificações excessivas etc. (LEMONS, 2024; AGUIAR 2025).

Na medida em que a introdução de novas tecnologias e ferramentas tecnológicas no mundo social pode ser capaz de alterá-lo profundamente, nas disposições dos agentes, nas formas de produção, na produtividade do trabalho e nas formas de socialização (FEENBERG, 1999, 2003) ou servir para perpetuar relações de poder e desigualdades, o presente artigo busca começar a investigar se as inteligências artificiais têm sido utilizada pelos jovens de escolas públicas com o intuito de se aproximarem das exigências escolares sobre o domínio da língua formal escrita e oral, realização de trabalhos, capacidade de pensar e falar bem, compreender textos, ou seja, de introjetar disposições e capitais culturais que podem levar aos espaços universitários, através do vestibular, e à posições mais prestigiadas no mundo social (a depender do valor do diploma e de variações de estrutura social) (BOURDIEU, 2011; DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012).

Se as ferramentas de inteligência artificial propõem uma adaptação da linguagem para explicar qualquer conteúdo, dentro de algumas perspectivas (RODRIGUES E RODRIGUES, 2023), isso não pressupõe que o sistema de ensino (escola e universidade) aceite reduzir suas exigências de domínio da linguagem de forma desvolta, de capacidade de realizar trabalhos



“autorais”, pensar, dominar técnicas e raciocínios lógicos, podendo então gerar um processo de maior distância das disposições dos jovens em relação à linguagem escolar dominante (BOURDIEU, 1998).

Considerando por exemplo a influência do *background* familiar, renda e escolaridade dos pais sobre a motivação da evasão escolar e, se boa parcela dos jovens brasileiros já se vê distante do sistema de ensino, sendo a evasão escolar somente uma forma mais extremada dessa distância que leva à auto eliminação (SALATA, 2019), poderia a inteligência artificial ser uma ferramenta de aproximação entre os jogos escolares e os alunos das diferentes classes sociais ou ela produz uma relação ‘simples’ demais com o conhecimento, simplifica-o muito e, portanto, os distancia mais das exigências concretas da escola e dos vestibulares?

METODOLOGIA

Partindo do pressuposto de que compreender os significados que os agentes atribuem às próprias ações e seus sentidos, podem revelar processos históricos e sociais mais amplos (WEBER, 1992; LAVILLE e DIONNE, 1999), realizamos a pesquisa a partir de entrevistas semiestruturadas que levavam as seguintes perguntas no roteiro:

1. Você já usou alguma ferramenta de IA, como *Chat GPT*, *DeepSeek* ou *Gemini*? Se sim, com que frequência?
2. Para quais atividades você costuma usar IA? (Trabalhos escolares, dúvidas rápidas, lazer, etc.)
3. Você já usou IA para algo não relacionado à escola? Se sim, pode dar exemplos?"
4. Na sua opinião, como a IA ajuda nos estudos? (Ex.: resumos, explicações, ideias para trabalhos)
5. Você confia nas respostas da IA? Como verifica se a informação está correta?"
6. Acha que o uso de IA substitui a pesquisa em livros ou fontes tradicionais? Por quê?
7. Você e seus amigos discutem ou compartilham experiências com IA? Como isso acontece?
8. Há algo mais que gostaria de compartilhar sobre o tema que não perguntamos?





Foi divulgado um formulário de inscrição através do Google *Forms* e do Google *Classroom*, para todas as salas de Ensino Médio, disponibilizado pelo professor de sociologia da escola e supervisor de um dos autores no PIBID (Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Ainda vale destacar que a pesquisa foi feita no contexto da realização de um trabalho realizado pelos autores durante a disciplina 'Metodologia II' da grade curricular do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa, levando em conta as considerações de Melucci (2005) e Ranci (2005) sobre pesquisa qualitativa e suas possíveis intercorrências.

Dentre os 11 alunos que responderam o questionário somente 4 alunas demonstraram interesse em participar das entrevistas, as quais foram realizadas através do Google Meet. Dentro dessa amostra, há duas alunas do 2º ano, uma do 3º ano e uma do 1º ano do Ensino Médio. Durante as entrevistas, procurou-se seguir ao máximo o norte fornecido pelo roteiro, apesar de ter havido indagações diferentes por parte de cada jovem. Analisamos as principais regularidades dentro das respostas para captar o cenário geral de utilização por parte das jovens e do cenário escolar em questão, sem focar em questões pontuais de cada uma. Formas de uso ou concepções sobre a inteligência artificial que foram expressas por somente uma ou duas alunas não foram analisadas no presente artigo, levando em consideração que não seriam potencialmente generalizáveis no espaço em questão.

Cabe ressaltar, sobre as limitações do recorte da pesquisa, que não levantamos dados sobre a renda, grau de escolaridade da família, número de irmãos e outras informações que seriam relevantes, nos atendo mais aos significados e afirmações das alunas sobre a escola e os professores do que propriamente traçando essas variáveis. Sendo nosso principal objetivo analisar a experiência das estudantes através do prisma da vivência escolar do ensino médio, concluímos que o primordial era entender como as alunas percebiam o uso dessas ferramentas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Se há parcelas consideráveis de jovens que não estão envolvidos em jogos escolares por questões “pessoais” de classe (BOURDIEU, 1982, 2007, 2011; SANTOS, 2025; MENEZES E SANTOS, 2023), por necessidade de trabalhar, falta de tempo e falta de capital





cultural dominante, faz-se aqui a proposição teórica de que o uso de ferramentas como a internet e o Chat GPT se dá de forma completamente diferente conforme a quantidade de capital cultural, a renda e as aspirações que os jovens tenham.

Portanto, ainda que o Chat GPT pareça ser um produtor de linguagem universalizante (SANTAELLA, 2023) (porque é capaz de explicar supostamente tudo o que lhe for requisitado), ele ainda depende da mediação entre as disposições de cada agente, em função de seus capitais, para que se possam fazer as “perguntas certas”, acessar os conteúdos e entendê-los, filtrar o que é verídico e o que é falso, filtrar o que pode servir ou não, saber identificar simplificações excessivas e, essencialmente, aprender com aquilo que é posto (introjetar e mobilizar os conhecimentos escolares para avançar bem na trajetória escolar).

Como mostram bem Rodrigues e Rodrigues (2023), muito se têm utilizado ferramentas de IA para a realização do que se chama plágio ou “copiar respostas”, mesmo em universidades. Na medida em que as aspirações dos sujeitos são também produto das condições objetivas em que nascem e crescem e que, portanto, alguns tenham poucas expectativas em relação à escola ou universidade por alguma ‘defasagem’ prévia, tanto a internet como as IA’s podem ser utilizadas de forma puramente prática (para a realização formal de trabalhos e não para introjetar disposições).

Sendo o caso contrário também uma verdade, onde grupos de agentes que estão altamente envolvidos nos jogos escolares em função de suas posições privilegiadas no mundo social, podem procurar com mais cuidado metodológico o conhecimento, procurando introjetar melhor os conteúdos e discernir entre o que pode lhes servir ou não, uma vez que aspiram chegar mais longe e precisam internalizar o *habitus escolástico* (BOURDIEU, 2007). Para esta situação basta pensar na diferença na procura por informações e por conteúdos escolares entre jovens que pretendem fazer vestibular e entre jovens que pretendem somente concluir o Ensino Médio.

O que Bourdieu (2007) chama de formar *homo academicus*, enquanto valor norteador do ensino dominante nas escolas, pode estar perdendo espaço e legitimidade nos círculos sociais escolares, uma vez que ferramentas de IA promovem uma outra relação com a linguagem e com o próprio conhecimento ou ao menos reforçando uma disposição menos tensa com a linguagem complexa, com o acúmulo de referencial teórico e conteudista.





Colocados esses pressupostos é que o artigo pretende mapear quais têm sido as intenções de uso das jovens e como o espaço escolar, que é um campo de disputas entre diversas exigências, conceitos, propostas e classes (RODRIGUES, 2018), têm percebido a inserção das ferramentas na vida dos jovens. Ainda pretende-se começar a responder em que medida se tem dado a aproximação dos jovens com os conhecimentos escolares (ou não) através de ferramentas como o *Chat GPT*, *Gemini*, *DeepSeek*, e se este possível fenômeno tem contribuído para um processo de democratização, no sentido de Bourdieu (2007), como maior acesso aos meios de acesso do universal.

Simultaneamente, é importante considerar as teorias de Lévy (1993), Feenberg (2003) e Bourdieu (1982, 2007, 2011) para pensar a tecnologia sem concebê-la sob a égide de uma democratização automática advinda de seu avanço nas sociedades capitalistas e informatizadas, mas sim de conceber qualquer tecnologia em uma perspectiva crítica. As tecnologias de IA podem tanto reproduzir desigualdades quanto operarem como novas formas de socialização e democratização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito à utilização escolar das ferramentas de inteligência artificial (Perguntas 2 e 4), obteve-se um perfil de uso marcado pelas seguintes finalidades: (1) para fornecer listas de exercícios; (2) fornecer resumos dos conteúdos; (3) explicar coisas que não ficaram claras na sala de aula, (4) ajudar na tradução e pronúncia da língua inglesa; (5) ajudar na construção de redações; (6) ajudar a fazer textos em inglês ou português; (7) fazer trabalhos e fazer slides.

Considerando que todas as entrevistadas mencionaram utilizar ou terem utilizado para fins fortemente associados à escola, com formas de uso variadas, já delineamos um perfil de alta dispersão de uso. No que tange ao cenário escolar, elas também relatam que a maioria dos colegas utilizam com frequência as ferramentas (com destaque para o *Chat GPT*).

Uma regularidade captada é que 3 das 4 jovens relataram dificuldade em compreender o que havia sido explicado em sala de aula em alguma matéria e um mal-estar em relação à dificuldade com que alguns professores explicam seus conteúdos, no que diz respeito à forma



de comunicação complexa. Curiosamente, o Chat GPT “explica como se tivesse explicando para um amigo” (entrevista ao autor) e aparece como mediador entre o professor e o aluno, ainda que por fora do contexto da escola. Ao enxergarem o Chat GPT como um professor-amigo (que é mais próximo da linguagem possível para os alunos), sinalizam a distância da ação pedagógica proposta pela escola (ou por alguns professores) e as condições de possibilidade das alunas de entendimento. Desde Bourdieu e Passeron (1982), sabe-se que a distância comunicativa é também distância social e ainda que se compartilhe o mesmo espaço físico é possível não compartilhar o mesmo espaço de compreensão, como se os professores e alunos simulassem um entendimento para manter uma suposta ordem social das posições e reproduzir o sistema de ensino como ele é.

Este tipo de mal-entendido pedagógico é descrito pelos autores pois o sistema de ensino faz exigências às quais nem todos os alunos conseguem cumprir, em decorrência de suas distâncias em relação à linguagem escolar e acadêmica que o sistema adota. Essa dificuldade é também uma função de classe e outros marcadores sociais, uma vez que jovens de camadas populares ou médias podem não ter uma familiaridade com essas disposições, que são necessárias para compreender a comunicação pedagógica proposta pela escola. Bourdieu (2011) evidencia a importância de ter acesso à algumas condições (e quanto mais cedo na vida, melhor) como livros, tempo, incentivo familiar e dinheiro, para poder entrar no jogo escolar (entender suas proposições e introjetar suas exigências, códigos e capitais) e garantir o avanço na trajetória (o que se chama “passar de ano” ou “tirar boas notas” e futuramente acessar melhores posições e/ou diplomas).

O que pode constituir essas dificuldades da ação pedagógica é a constatação de que os professores podem ter uma familiaridade com a linguagem e à complexidade advinda dos espaços acadêmicos e não conseguirem passá-las aos alunos por uma distância propriamente de *habitus* (BOURDIEU, 2007). Portanto, ao lidarem com a complexidade linguística e conteúdos difíceis, os professores não podem garantir com precisão se o aluno detém os meios de compreensão necessários para compreender, ainda que estejam abertos para perguntas, que como se sabe muitas vezes não são feitas pelo constrangimento dos alunos em se mostrarem longe de entender.

Evidentemente que esse mal-entendido ocorre pelo fato de que o sistema de ensino é atravessado por relações estruturais, políticas e de classes, e portanto, na medida em que o



sistema de ensino não é feito pela vontade dos professores, garantir que a ação pedagógica seja totalmente eficiente para todas as classes e tipos de alunos exige um esforço de reformulação política, social e cultural que dê antes aos alunos os meios para que possam acessar o conhecimento escolar e (BOURDIEU, 2007), ainda mais, meios para que esses conhecimentos se transformem em acesso a posições sociais dignas. Um dos meios mais básicos neste sentido é a garantia de tempo livre e distante de urgências imediatas do mercado de trabalho. (BOURDIEU, 2011).

Não se pode correr o risco de imputar aos professores a responsabilidade por não se “fazerem entender”, ainda mais num contexto social em que a educação sofre pressões políticas, cenários de má remuneração, precarização do trabalho, cortes orçamentários, disputas de concepções de ensino e, em suma, atravessamentos das desigualdades estruturais do capitalismo, que afetam tanto o trabalho pedagógico dos professores quanto a capacidade de recepção dos alunos e o sistema de ensino (SILVA & HOLLERBACH, 2022; OSTERMANN & REZENDE, 2021). Além de tudo, as instâncias de produção e transmissão de conhecimentos estão em disputa de legitimidade (BOURDIEU E PASSERON, 1982) e isso aparece nas entrevistas. As alunas nos relataram que procuram comparar, em alguns momentos, as respostas do Chat GPT com os conteúdos que os professores passaram e com respostas de mecanismos de busca tradicionais. O que cabe à escola é entender em que medida pode utilizar a inteligência artificial para contribuir para sua instância de comunicação e transmissão de conhecimento, portanto, para que os alunos passem a participar mais da relação com o conhecimento escolar e suas exigências.

Mas o que se torna claro é que, ao menos na intencionalidade das alunas em questão, há uma tentativa de se aproximar das exigências da escola e utilizar as ferramentas como meios mais eficazes de acessarem os conteúdos e introjetarem as disposições escolares, que talvez o próprio espaço escolar em questão não tem dado conta de passar à todos. No que diz respeito ao sucesso desse empreendimento, no sentido de os jovens estarem ou não introjetando disposições, isso depende não só da forma que se utiliza mas também das exigências da escola corresponderem às formas como ‘ensinam’ as ferramentas como o Chat GPT. No que tange por exemplo à utilização geral, todas as 4 entrevistadas relataram que a maioria dos colegas utilizam as ferramentas para fins de “plágio” ou para cumprirem às exigências escolares sem precisarem fazer esforço, em provas, simulados e atividades. Na





medida em que o Chat GPT, como muito bem mostram Rodrigues e Rodrigues (2023), se propõe a ser um produtor de linguagem, os alunos perceberam que essa ferramenta sabe simular aquilo que se espera de um “aluno bom”: textos minimamente coerentes e bem escritos, manejando dados e vários tipos de conhecimento com certa naturalidade.

O que se propõe é que essa forma de uso é uma dentre as formas possíveis, que mais evidencia um desinteresse prévio em relação à escola e suas transmissões (que por sua vez pode ser causado por diversas condições de cada aluno: de classe, de problemas familiares, de jornadas de trabalho fora da escola e de outros marcadores sociais) do que causa esse desinteresse. Pode-se dizer que, em certa medida, o Chat GPT pode reforçar esse desinteresse, por fazer parte de uma relação sucinta com o conhecimento e meramente prática.

Como consequência disso, os professores ameaçaram “tirar nota”, segundo 3 das 4 entrevistadas. Os professores ainda querem que todos alunos introjetem as disposições escolásticas dentro de si, para que os conhecimentos se tornem disposições duráveis nos alunos, porque sabem que as exigências escolares e vestibulares não permitem delegar essa função às tecnologias. O cumprimento dessa tarefa, por sua vez, depende da condição concreta dos alunos em desejarem construir uma trajetória escolar mais longa, que vá mais além de “passar de ano” e “garantir notas”. Vale ressaltar que, para Bourdieu e Passeron (1982), as estruturas das chances de cada classe e suas condições concretas, podem também limitar as aspirações e desejos internos de cada jovem e, portanto, limitar o quanto o jovem consegue e quer aprender a jogar o jogo escolar, conquistar conhecimentos, formas de pensar e lógicas que detém valor escolar e social. Se suas aspirações não passam mais por adquirir um capital cultural mais amplo e certas habilidades escolásticas, em decorrência de suas condições concretas serem desfavoráveis (renda familiar baixa, por exemplo), também não haverá tanto interesse em adquirir uma relação boa com os capitais escolares, com os professores, com o ambiente escolar e suas nuances e, qualquer punição ou sanção negativa que a escola dê, só afastará o jovem desinteressado em direção ao desinteresse anterior. A sanção negativa (tirar nota, desclassificar, etc.) muitas vezes opera como uma eliminação final de um jovem que já estava se eliminando (BOURDIEU, 1982, 2011).

Em relação ao uso pessoal de cada aluna, ou seja, em alguma medida descolado de aspirações escolares e jogos escolares, todas as 4 relataram utilizar para reforçar os seus gostos prévios como: (1) para indicar músicas parecidas com outra que haviam escutado; (2)





para indicar filmes parecidos com outro que haviam visto; (3) para pedir conselhos e (4) para fazer brincadeiras. Cabe a reflexão também proposta por Rodrigues e Rodrigues (2023) e Santaella (2023) de que a inteligência artificial não tem relação nenhuma com produção de conhecimento e nem com produção de pensamento divergente, na medida em que é completamente adaptado para satisfazer às exigências momentâneas do usuário. É por isso que ao perceber como o usuário pensa e como faz as perguntas, a IA pode indicar somente certos tipos de conteúdos que o agradem, o que é um elogio à lógica de aprisionar e condenar um agente a seus próprios gostos e desejos (seja lá quais forem). É a mesma lógica presente em certos algoritmos inteligentes. Essa lógica por si só vai na contramão do processo de aprendizado, que exige certa disposição para o desconforto em aprender lógicas diferentes e novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos dados da pesquisa é possível retirar conclusões que afirmam as tecnologias como ferramentas potencialmente democráticas, se puderem ser utilizadas igualmente por todas as classes de forma igualitária. Como nos mostram Silva, Ribeiro e Santos (2024) e Alves (2021), mesmo a internet na sociedade brasileira não corrigiu desigualdades escolares e sociais profundas, na verdade chegaram a aprofundá-las, como foi visto na situação da pandemia de COVID-19 onde os alunos que não tinham acesso à internet de qualidade também perderam qualidade de ensino.

Não há como imputar à inteligência artificial, como alguns discursos de senso comum imputaram ao surgimento da internet, qualquer intenção de democratizar o acesso ao conhecimento, na medida em que a democratização depende de expandir as condições de acesso ao universal (BOURDIEU, 2007), ou seja, todas as condições concretas e simbólicas que permitem, atualmente, classes médias e abastadas (em sua maioria) manejarem bem as novas tecnologias, a língua dominante, a língua estrangeira e os conhecimentos escolares que são as senhas de acesso às melhores posições sociais, que como se sabe, não são para todos os agentes.

As alunas entrevistadas mostram formas de uso extremamente inteligentes das ferramentas de IA, na medida em que o fazem procurando formas de aprender o que a escola





por vezes não dá conta de ensinar, por suas diversas defasagens que são causadas por políticas, concepções de ensino e relações de classe.

A não ser que se queira imputar aos agentes uma falsa idéia de escolha livre de pressões e desigualdades, mesmo o “mal-uso” da IA não pode ser visto descolado de condições sociais e concretas de profundo afastamento do conhecimento escolar e do conhecimento de modo geral, causado tanto pelo advento de novas ferramentas quanto das condições socialmente desfavoráveis que sempre existiram no Brasil (SALATA, 2019; MENEZES & SANTOS, 2023; SANTOS, 2025).

O artigo não pretende universalizar as reflexões propostas para qualquer contexto escolar brasileiro, independente da região, do perfil socioeconômico da escola e de todas variações possíveis. A reflexão proposta se aplica ao contexto de uma escola de ensino público de Viçosa - MG.

Pensar as formas de uso de ferramentas ligadas à transmissão de informação e conhecimento, é inserir a tecnologia dentro do contexto das desigualdades socioeconômicas e desigualdades de habitus e capitais (cultural, econômico e social). O artigo pretende iniciar reflexões sobre como as formas de uso estão vinculadas à própria condição de cada agente e de sua classe e do contexto em que se dá o uso, ou seja, se dentro de instituições escolares que o incentivam ou não. Para construir isso, nos valem tanto das teorias da tecnologia de Feenberg (1999, 2003) quanto de Bourdieu (1982, 2007, 2011), na tentativa de enxergar as ferramentas dentro do contexto social desigual e dentro de espaços de disputa de legitimidade.

Para além disso, propõe-se que a escola seja um espaço de mediação entre os jovens e suas relações com as ferramentas disponíveis para a aquisição de conhecimento, de forma que não se corra o risco de difundir uma relação simplificada com a cultura geral e com qualquer forma de conhecimento, seja ele escolar, científico, literário, musical.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. E. S. Modelos de Linguagem de Larga Escala e o problema da comunicabilidade algorítmica. **Cadernos de Comunicação**, [S. l.], v. 29, p. e91362, 2025. DOI: 10.5902/2316882X91362. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/91362>. Acesso em: 14 out. 2025.





ALVES, Elder P. Maia. A EXPANSÃO DA INTERNET NO BRASIL: DIGITALIZAÇÃO, MERCADO E DESIGUALDADES SOCIODIGITAIS

THE EXPANSION OF THE INTERNET IN BRAZIL: DIGITALIZATION, THE MARKET AND SOCIO-DIGITAL INEQUALITIES. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 18, n. 2, p. 381–410, 29 Abr 2021 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/16850>. Acesso em: 16 out 2025.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Tradução de Sérgio Miceli. 2. ed. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: **Francisco Alves**, 1982.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 22–70, jan. 2012.

FEENBERG, Andrew. *Questioning Technology*. London: Routledge, 1999.

FEENBERG, Andrew. *O que é filosofia da tecnologia*. Tradução: Agustín Apaza. Conferência realizada para os estudantes universitários de Komaba em junho de 2003, sob o título “What is Philosophy of Technology?”. [S. n.], 2003. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg%5C_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.





LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: **Artmed**; Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 1999. 344 p. ISBN 978-85-7307-489-5.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: **Editora 34**, 1993. 208 p. (Coleção Trans).

LEMOES, André Luiz Martins. Erros, falhas e perturbações digitais em alucinações das IA generativas: tipologia, premissas e epistemologia da comunicação. **MATRIZES**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 75–91, 2024. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v18i1p75-91. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/210892>. Acesso em: 14 out. 2025.

MARQUES, Fabrício. O plágio encoberto em textos do ChatGPT. Pesquisa Fapesp, n. 326, p. 40–41, 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-plagio-encoberto-em-textos-do-chatgpt/>. Acesso em: 15 out. 2025.

MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: **Vozes**, 2005.

MENEZES, Vitor Matheus Oliveira de; SANTOS, Raquel Souza dos. Juventude, educação e trabalho no Brasil (2012-2022). **Tempo Social**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 137–160, 2023. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2023.215306. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/215306>. Acesso em: 17 out. 2025.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. BNCC, reforma do ensino médio e BNCC formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236760/001137187.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 out. 2025.





RANCI, Costanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto (org.). Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: **Vozes**, 2005. p. 43–60

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. *Texto Livre*, v. 16, p. e45997, 2023.

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, 2019. DOI: 10.12957/irei.2019.42305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intersecoes/article/view/42305>. Acesso em: 15 out. 2025.

SANTAELLA, Lucia. A inteligência artificial é inteligente? São Paulo: Almedina, 2023.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. A relação entre trabalho juvenil e abandono escolar no Brasil: uma análise crítica. *Revista Ciências do Trabalho*, n. 27, p. 1–20, 26 maio 2025. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/447>. Acesso em: 17 out. 2025.

SILVA, Vergas Vitória Andrade da; RIBEIRO, Gustavo César de Macedo; SANTOS, Erick Henrique Lima. Divisão digital e desigualdades educacionais nas redes pública e privada: uma investigação com dados do Exame Nacional do Ensino Médio no estado do Pará. *Revista de Educação*, v. 7, p. 3-25, 2019. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (Editora), 12/2024. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/divisao-digital-e-desigualdades-educacionais-nas-redes-publica-e-privada-uma-investigacao-com-dados-do-exame-nacional-do-ensino-medio-no-estado-do-para%2Cb7c29c8a-8e7b-40cf-9336-d2aae0d934f2>. Acesso em: 16 out. 2025.





SILVA, Evelyn Freire; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. O BID e a Educação Secundária na América Latina: fomento da desigualdade, consenso para a dualidade. **Reflexão e Ação**, v. 30, p. 24–38, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v30n3/198-9949-reflex-30-03-24.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

WEBER, Max. Metodologia das ciências sociais. 4. ed. São Paulo: **Cortez**; Campinas: **Editora da Unicamp**, 1992.

