

# CULTURA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CURRÍCULO: ENTRE MANIFESTOS, BUSCAS E INCERTEZAS

*Monica Fantin\**

*Universidade Federal de Santa Catarina*

<https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>

## RESUMO

Este ensaio teórico-reflexivo situa alguns cenários da educação na cultura digital no contexto de transformações econômicas, políticas sociais e culturais mais amplas, com o objetivo de refletir sobre algumas das possibilidades do currículo no contexto da cultura digital. Tendo a ideia de montagem como metodologia, diferentes referências e experiências foram reunidas em argumentos construídos e reconstruídos a partir de diversos olhares e reflexões diante da provisoriade que o pensar sobre a cultura digital e a Inteligência Artificial (IA) na educação permite em um tempo caracterizado por rápidas e profundas mudanças. Nesse sentido, tecemos interlocuções com três manifestos produzidos nos últimos dez anos sobre o tema, situando possíveis repercussões no currículo. Por fim, reafirmamos a importância da educação midiática, das novas literacias e da cultura da IA no currículo a partir do diálogo com uma proposta de ensino articulada aos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS).

**Palavras chave:** currículo, cultura da IA, educação, novas literacias, cultura digital.

## ABSTRACT<sup>1</sup>

### ARTIFICIAL INTELLIGENCE CULTURE IN THE CURRICULUM: AMIDST MANIFESTOS, SEARCHES, AND UNCERTAINTIES

This theoretical-reflexive essay situates some educational scenarios in the digital culture within broader economic, political, social, and cultural transformations, aiming to reflect on curriculum possibilities in this context. Having in mind the idea of assemblage as a methodology, we gathered diverse references and experiences into arguments built and rebuilt from several gazes and reflections, considering the transitional nature of thinking about digital culture and Artificial Intelligence (AI) in education in a time characterized by rapid and profound change. In this sense, we create a dialogue with three manifestos produced

\* Doutora em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina). Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, SC, Brasil.

E-mail: [fantin.monica@gmail.com](mailto:fantin.monica@gmail.com)

1 Traduzido por Viviane Coelho Caldeira Ramos

over the last ten years on the theme, exploring possible repercussions for the curriculum. Finally, we reaffirm the importance of media education, new literacies, and AI culture in the curriculum, grounded in a dialogue with a teaching proposal articulated to the Episodes of Situated Learning (ESL).

**Keywords:** curriculum, AI culture, education, literacies, digital culture.

## RESUMEN<sup>2</sup>

### CULTURA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL CURRÍCULO: ENTRE MANIFIESTOS, BÚSQUEDAS E INCERTIDUMBRES

Este ensayo teórico y reflexivo ubica algunos escenarios de la educación en la cultura digital en el contexto de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales más amplias, con el objetivo de reflexionar sobre algunas posibilidades del currículo en el contexto de la cultura digital. Teniendo la idea de montaje como metodología, distintas referencias y experiencias fueron reunidas en argumentos construidos y reconstruidos a partir de diversas miradas y reflexiones ante la provisoriedad que el pensar sobre la cultura digital y la Inteligencia Artificial (IA) en la educación permite en un tiempo caracterizado por rápidos y profundos cambios. En ese sentido, tejemos interlocuciones con tres manifiestos producidos en los últimos diez años sobre el tema, ubicando posibles repercusiones en el currículo. Por fin, reafirmamos la importancia de la educación mediática, de los nuevos alfabetismos y de la cultura de la IA en el currículo a partir del diálogo con la propuesta de enseñanza articulada a los Episodios de Aprendizaje Situado (EAS).

**Palavras clave:** currículo, cultura de la IA, educación, nuevos alfabetismos, cultura digital.

## NOVAS PAISAGENS EDUCATIVAS<sup>3</sup>

Nos últimos anos, a paisagem global contemporânea tem apresentado momentos cada vez mais difíceis tanto para as gerações mais jovens como para adultos de todas as idades saberem como interpretar o mundo. Podemos citar o desafio do ensino remoto, o direito à saúde e à educação no contexto da pandemia; a ameaça iminente e as vivências de diferentes conflitos e guerras, devidos a uma complexidade de fatores e interesses geopolíticos; as evidências cada vez maiores, mais nítidas e abrangentes das mudanças climáticas; a multimedialidade do conhecimento na cultura digital e as aprendizagens no âmbito da Inteligência Artificial (IA); o uso generalizado de dispositivos e

artefatos das mídias sociais e suas profundas alterações nas relações e interações com o outro, com mundo e com a cultura. E tudo isso em um cenário marcado pelo capitalismo dos dados, a vigilância e o controle, a infosfera e a denominada Revolução Digital. São aspectos que tornam muito mais desafiador e complexo compreender, analisar criticamente e orientar-se conscientemente diante dos novos paradigmas e suas linguagens.

Tais desafios envolvem dimensões econômicas, políticas e socioculturais, inserindo-se em distintos processos de mudança que atravessam a sociedade contemporânea e interpelam a educação. Por isso, a escola e a formação precisam interagir com os diferentes campos da experiência em que essas mudanças ocorrem, a partir da hibridação da ciência, da filosofia e

<sup>2</sup> Traduzido por Andrea Masciadri Barrios

<sup>3</sup> Artigo revisado e normalizado por Márcia Vidal Cândido Frozza

da arte, das literaturas escritas e audiovisuais, da desterritorialização de identidades e suas interseccionalidades, da reorganização dos saberes a partir de fluxos e redes que mobilizam o intercâmbio de informações, com vistas a ressignificar a construção e socialização de conhecimento e as aprendizagens nos dias atuais. Aprendizagens estas que estão cada vez mais mediadas pela presença da IA em nossas vidas, sobre as quais precisamos refletir.

Nessa perspectiva, o presente ensaio de caráter teórico-reflexivo não busca alcançar conclusões definitivas, mas sim instituir um movimento contínuo do pensamento, ainda mais por tratar de um tema em constante atualização. Como sugere Montaigne (1991), o ensaio é uma forma aberta, livre e fragmentária de pensar a partir da experiência. E, neste caso, de pensar a partir da experiência e de reflexões teóricas como um exercício de criação, de sínteses provisórias, de diálogos e aproximações a algumas abordagens que podem ajudar nosso agir pedagógico no mundo.

Afinal, a IA é uma questão que diz respeito a toda sociedade em sua complexidade; não é um fenômeno apenas técnico e tecnológico, mas sobretudo cultural e social, uma condição difusa e penetrante em todos os campos e aspectos da vida atual, como diz Elliott (2021). Para o autor, a “[...] IA influencia estilos de vida e a esfera privada das pessoas, transforma as organizações, os sistemas sociais, os Estados-nação, a geopolítica e a economia global. A IA não é um progresso da tecnologia, mas uma metamorfose de todas as tecnologias” (Elliott, 2021, p. 20). Ao priorizar uma interpretação cultural da IA, bem como sua integração na vida cotidiana, nas relações sociais e nas transformações que induz em diversas instituições, Elliott (2021, p. 42) destaca também que “[...] os efeitos da robótica e da IA na sua fase atual de desenvolvimento e nas projeções das futuras formas institucionais são problemas fundamentais para as ciências do século XXI sociais”.

Nesse processo, estamos entre o fascínio e o receio que as grandes mudanças promo-

vem, entre oportunidades e desafios, riscos e possíveis consequências que relacionam o desenvolvimento da IA às responsabilidades individuais e às questões de regulamentação ética. E ainda oscilamos entre as potencialidades e os medos, sobretudo diante da falta de consenso entre especialistas da área (programadores), pesquisadores de diferentes campos do saber (neurocientistas, filósofos, psicólogos, educadores, etc.) e os interesses econômicos e geopolíticos.

Pensar nas possibilidades da relação entre Educação e IA não significa acrescentar uma “nova educação” entre tantas demandas que a escola já possui, mas sim dar condições para que a escola assuma os desafios do seu tempo e medite sobre a complexidade de pensarmos o contemporâneo ao mesmo tempo em que estamos imersos em seu interior. E é fundamental discutir sobre as diversas possibilidades da educação na cultura digital – e do currículo em particular – para promover e/ou implementar caminhos participativos, colaborativos e multimodais na escola e na formação docente.

Por isso, é importante perguntar o que significa saber e aprender em uma sociedade baseada em economia de dados, informações e conhecimentos, na qual, apesar da concentração de poder estar fortemente concentrada em algumas empresas de *Big Tech* e comunicação, os imaginários comunicacionais, que mobilizam redes instantaneamente, continuam a promover certos deslocamentos epistemológicos e institucionais. Deslocamentos estes que solicitam novos dispositivos de produção e apropriação cognitiva, os quais redimensionam saberes e se situam em diferentes interfaces de nosso cotidiano *onlife* (Floridi, 2017).

E refletir criticamente a respeito desses novos modos de ser, saber e habitar no mundo contemporâneo diante das mudanças tecnológicas que estruturam cada vez mais a nossa vida, leva-nos a refletir sobre como tais transformações políticas, econômicas e sociais repercutem na educação, sobretudo com a presença da IA.

Na relação entre IA e educação, a nova fronteira do pensamento crítico reside na capacidade de entender como funciona a tecnologia, com vistas a estabelecer “conversas estratégicas” com assistentes pessoais da IA, por exemplo. Rivoltella (2023) pondera a esse respeito, em diálogo com a proposta de Floridi (2017), que situa três revoluções científicas, a saber: a revolução sobre os corpos celestes, de Copérnico (1473-1543), e sua cosmologia heliocêntrica; a revolução sobre a origem e evolução das espécies, de Darwin (1809-1882); a revolução sobre o trabalho da psicanálise e o inconsciente da mente, a partir de Freud (1856-1939); e a quarta revolução, que seria o desaparecimento das fronteiras entre vida *online* e *offline*, que se tornam parte da infosfera global. Essa passagem é considerada a quarta revolução porque “não estaríamos mais no centro da infosfera”, segundo Floridi (2017, p. 107). Para Rivoltella (2023), essa quarta revolução também pode ser entendida como a quarta onda, uma nova etapa da revolução cultural no desenvolvimento das Teorias da Comunicação, desencadeada a partir de dois fenômenos, qual sejam: o paradigma das plataformas e a midiaticização ou pós-mídia.

A evolução das plataformas diz respeito a um novo jeito de disponibilizar serviços para o público e o consumo, bem como uma nova forma de mercado e de organização da economia, da comunicação e da informação *on demand* (em que acessamos e escolhemos conteúdos disponíveis, deixando traços com os quais os algoritmos retiram dados e informações). Por sua vez, a midiaticização implica pensar a presença das mídias na vida cotidiana, considerando que, hoje, estas estão em qualquer lugar das nossas vidas (na internet das coisas; no capitalismo das redes; no digital como objeto de consumo mudando o sentido e o uso das ferramentas e das coisas) e também na organização social. Por isso, falar em pós-digital e pós-mídia significa entender a indiferenciação do digital na vida cotidiana, uma vez que o termo ou adjetivo digital já não se refere a algo diferente de quais-

quer outros aspectos da vida (Eugeni, 2015). E isso nos permite falar em uma nova etapa no que diz respeito às plataformas de dados, pois a IA trabalha sobre dados e algoritmos, que são objetos e instrumentos da produção e distribuição de “recursos comuns”, denominados “capital algorítmico”, que, segundo Eugeni (2021), definem os traços constitutivos da sociedade pós-mídia.

Embora vivamos o pós-digital e o pós-mídia, com seus dispositivos midiáticos e digitais tão presentes e disseminados na nossa vida cotidiana, estes ainda não estão naturalizados na escola. Por isso é importante pensar em sua relação com a educação.

A condição da cultura midiática atual também é definida por Bolter (2020) como “plenitude digital”. Uma condição que envolve um universo de produtos, *websites*, *games*, filmes, livros, programas de rádio, televisão, revistas e uma infinidade de práticas realizadas com esses produtos remixados, compartilhados e submetidos à crítica, tão vastos, variados e dinâmicos que são pouco inteligíveis num todo único. E essa multiplicidade, juntamente com a autoria difusa e a perda da centralidade inaugurada pelas mídias digitais, seria a condição da nossa cultura atual.

A esse respeito, a análise computacional da cultura de Manovich (2023) sugere que essa condição da plenitude digital estaria promovendo também uma “segunda indústria cultural”, pois, diante da vastidão de produtos autorais no âmbito das mídias digitais, as novas formas de análise cultural não podem abrir mão da IA. Ou seja, sem a IA, dificilmente seria possível selecionar o que poderia ter certo “valor de universalização”.

Nesse sentido, o autor inaugura um novo paradigma de pesquisa sobre os dados que a rede produz e arquiva. Para Manovich (2023), considerar a infosfera a sério significa dotar-se de instrumentos de análise computacional e de representações gráficas úteis para dar significado àquilo que centenas de milhões de pessoas criam e compartilham a cada dia. Sig-

nifica definir metodologias para representar, na desorientação e abundância de dados culturais, as orientações que as velhas categorias não conseguem mais decifrar. Nesse sentido, suas reflexões sobre o fenômeno da enorme variação de dados disponíveis na cultura digital podem servir de instrumentos para criarmos mapas desta cultura na sociedade.

Talvez alguns pontos desses mapas já estejam desenhados em alguns manifestos já produzidos a respeito de diversos temas, em diferentes áreas do saber. E nas metáforas do conhecimento como mar e da cultura como mapa de navegação, há muitos mapas para navegar nesse mar.

Os mapas culturais têm sido reproduzidos em diferentes espaços das experiências cotidianas, dos saberes híbridos, das informações e desinformações das mídias digitais, das universidades e escolas, dos povos originários, das elites, sempre atravessados por questões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas. Consideramos que muitos mapas culturais que fazem parte do debate sobre cultura digital, educação e currículo dialogam de alguma forma com alguns manifestos, que, por sua vez, acabam pautando aspectos do currículo (Fantin, 2025a).

## ENTRE MANIFESTOS E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CURRÍCULO

Os manifestos são textos públicos, geralmente curtos e incisivos, que expressam ideias, princípios, intenções ou reivindicações de um indivíduo, grupo ou movimento. Costumam marcar posicionamentos políticos, artísticos, filosóficos ou sociais, provocar reflexões e debates públicos, denunciar injustiças ou propor transformações. Servem para ampliar a voz de movimentos emergentes; romper com paradigmas estabelecidos; inspirar ações coletivas; constituir propostas políticas ou estéticas; propor novas formas de ver, sentir e pensar o mundo; construir uma cultura crítica e inventiva; conectar arte, política e sociedade.

O Século XX foi profundamente marcado por manifestos da cultura (arte, literatura, política, mídia e comportamento) que questionavam padrões e propunham novas estéticas, refletindo sobre as transformações da sociedade. Situamos alguns manifestos que repercutiram de diferentes maneiras na educação e no currículo.

Não é possível deixar de mencionar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que marcou um momento decisivo na história da educação brasileira ao defender uma reforma profunda do sistema educacional, propondo uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória e voltada para a formação integral do cidadão; o *Manifesto Antropofágico* (1928), no qual Oswald de Andrade sugeria uma “devoração criativa” da cultura europeia, para afirmar a identidade brasileira; o Manifesto Situacionista (1960), em que Guy Debord e outros intelectuais teceram uma crítica à sociedade do espetáculo e ao consumo alienado; o *Manifesto Tropicalista* (1968), com o qual Caetano Veloso, Gilberto Gil, Hélio Oiticica e outros defenderam a mistura da cultura pop com elementos nacionais e populares, a fim de combater o nacionalismo e a ditadura, influenciando fortemente a música, o teatro e as artes visuais; o *Manifesto Cyborg* (1985), no qual Donna Haraway abordou o hibridismo entre cultura, tecnologia, corpo e máquina, questionando noções de gênero e identidade a partir de críticas feministas e pós-humanistas; o *Manifesto do Software Livre* (1985), com o qual Richard Stallman “inaugurou” o movimento por liberdade digital, a cultura do compartilhamento e a cultura *hacker*, defendendo o código aberto.

E é com a intenção de refletir sobre a cultura mais ampla e suas possíveis repercussões no currículo que dialogamos com algumas questões contempladas em alguns manifestos sobre o tema educação e cultura digital (Fantin, 2025a). Escolhemos três manifestos produzidos nos últimos dez anos, com vistas a situar os pontos principais de cada um: o *Manifesto Onlife* (Floridi, 2015), o *Manifesto da Media*

*Education* (Buckingham, 2019) e o *Manifesto Além da Tecnofobia* (Gallese; Moriggi; Rivoltella, 2025).

## MANIFESTO ONLIFE: TORNAR-SE HUMANO EM UMA ERA HIPERCONECTADA

O *Manifesto Onlife*, coordenado por Luciano Floridi (2015),<sup>4</sup> explora o impacto da tecnologia sobre a condição humana na era hiperconectada em que vivemos. Destaca como o desenvolvimento e o uso generalizado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) mudaram a maneira como vivemos, trabalhamos e interagimos, dificultando a distinção entre a vida *online* e a vida *offline*. O termo *onlife* refere-se a essa nova realidade, na qual a vida digital e a vida física se entrelaçam, criando uma experiência híbrida. O manifesto aborda alguns aspectos dessa realidade, a saber:

- *A natureza da condição humana*: questiona como as TICs afetam nossa percepção de identidade, privacidade, interações sociais e responsabilidade ética;
- *O papel das TICs na sociedade*: analisa o impacto da hiperconectividade nos espaços públicos, na política e na elaboração social de políticas públicas;
- *A ética da informação*: discute os desafios éticos e legais que surgem com a crescente dependência da tecnologia, a proteção de dados e o combate à desinformação;
- *O futuro da interação humano-tecnologia*: enfatiza a necessidade de se repensar as noções fundamentais sobre as quais as políticas e estruturas sociais são

construídas, no sentido de enfrentar os desafios e as oportunidades da era *onlife*.

O *Manifesto Onlife* é um convite à reflexão acerca da nossa existência humana num mundo cada vez mais digital, visando estimular um debate amplo sobre nossas práticas diante dessa nova realidade, de modo a assegurar que a tecnologia sirva ao bem-estar humano. Dentre os principais aspectos que contribuem para a educação a partir do *Manifesto Onlife* e suas dissoluções de fronteiras entre público-privado, humano-máquina, natural-artificial, individual-coletivo, destacamos que a educação passa a ser entendida como formação para viver eticamente a infosfera, na qual a tecnologia não é só ferramenta, mas também ambiente. E isso chama a atenção para a necessidade de reconsiderar e/ou transformar a didática, a avaliação, a noção de autoria, as múltiplas literacias, a formação docente e os currículos. Em síntese, no *Manifesto Onlife*, Floridi (2015) sugere que a reflexão e o agir pedagógico precisam ir além de pensar as “tecnologias na escola”, para repensar a escola em um novo modo de existência.

## MANIFESTO DA MEDIA EDUCATION

O *Manifesto da Mídia Educação*, escrito por David Buckingham (2019),<sup>5</sup> defende a importância da educação midiática para crianças e jovens no que concerne ao desenvolvimento de habilidades para compreender, analisar, produzir e se engajar criticamente em relação às mídias digitais e informações de forma criativa, saudável, consciente e cidadã. O autor destaca que, além das questões instrumentais, é fundamental abordar uma visão mais ampla da Mídia Educação, que envolve dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais e de sustentabilidade ambiental diante dos usos educativos da tecnologia. Eis alguns dos pontos mencionados no livro homônimo:

4 O manifesto resulta de um *workshop* promovido pela Comissão Europeia e reúne contribuições de um grupo formado por diversos acadêmicos e especialistas de diferentes áreas (filosofia, ciência da computação, ciências sociais, direito, etc.) para refletir sobre as implicações éticas, sociais e filosóficas da digitalização da vida, bem como discutir as implicações da hiperconectividade para a condição humana, incluindo aspectos sociais, éticos, legais e de políticas públicas. Foi elaborado em 2013 e publicado em 2014.

5 No Brasil, o livro foi traduzido por *Manifesto da Educação Midiática*, que difere do sentido da *Media Education* como um movimento internacional.

- *Crítica e reflexão*: a Mídia Educação não se limita à alfabetização midiática, pois também promove a reflexão crítica sobre o uso pessoal e o sentido simbólico e emocional que fazemos *com, sobre e das* mídias;
- *Participação*: a educação midiática oferece condições para “empoderar” crianças e jovens, de modo a usarem as mídias digitais e a Internet para participação ativa e cidadã, e não apenas como consumidores;
- *Formação de cidadãos críticos*: a Mídia Educação visa formar estudantes com senso crítico, capazes de analisar, refletir, selecionar, produzir e compartilhar informações confiáveis sobre os acontecimentos da realidade de forma consciente;
- *Habilidades/competências*: a educação midiática envolve o desenvolvimento de habilidades/competências para compreender a natureza das mensagens midiáticas, analisar seu conteúdo e propósito, avaliar suas fontes e impactos, bem como produzir e divulgar informações de forma responsável;
- *Ação propositiva*: a Mídia Educação encoraja o uso de ambientes digitais de forma propositiva e ética, construindo narrativas para causas relevantes e atuando no ambiente comunicacional de forma informada e responsável;
- *Regulamentação*: a importância da educação midiática não substitui a necessidade de regulamentação das mídias e redes sociais, com vistas a garantir um ambiente digital seguro e justo.

O *Manifesto da Mídia Educação*, de Buckingham (2019), é um apelo para que a educação midiática seja contemplada e integrada aos currículos escolares e à prática educativa, visando preparar as novas gerações de forma crítica, consciente e engajada para atuar na cultura digital.

## MANIFESTO ALÉM DA TECNOFOBIA

O *Manifesto Além da Tecnofobia: por uma relação consciente com a tecnologia digital* foi elaborado por três renomados acadêmicos de áreas distintas, Vittorio Gallese, Stefano Moriggi e Pier Cesare Rivoltella (Neurociência; Filosofia e Cidadania Digital; Tecnologia da Educação e Didática, respectivamente) e resulta das reflexões apresentadas no livro *Além da tecnofobia: o digital da neurociência à educação*. A obra em questão discute sobre como a tecnologia digital contribui para mudar nossas percepções, relacionamentos e senso de realidade a partir do corpo (nossa principal interface com o mundo), sobre as narrativas a respeito da inovação tecnológica, do determinismo da tecnologia e das dicotomias tecnofóbicas, bem como sobre a questão do controle (e/ou proibição) dos usos das tecnologias móveis na educação. Os autores sugerem outros modos de entender e atuar diante dos desafios contemporâneos da tecnologia digital, da IA e de suas implicações políticas e pedagógicas. A seguir, descrevemos os dez itens do manifesto proposto por Gallese, Moriggi e Rivoltella (2025, p. 180-182):

1. *A tecnologia é humana*: as tecnologias não nos ameaçam a partir do exterior, pois são partes da nossa história, do nosso pensamento e da nossa cultura, portanto demonizá-las significa não as compreender;
2. *Não somos espectadores, mas agentes*: a deriva tecnocrática não é o único êxito possível para nossa sociedade. Não estamos sujeitos à tecnologia, nós a criamos e a modificamos;
3. *Pensar com a tecnologia, e não contra ela*: o populismo industrial não é um destino, e a inovação não é um perigo contra o qual se defender, mas uma ocasião para repensar os processos cognitivos, educativos e culturais;
4. *Crítica sim, rejeição não*: a atenção crítica é essencial, mas deve estar baseada em conhecimento e pesquisa, e não em

- medo infundado ou na nostalgia de um passado idealizado;
5. *Tecnologia não é só consumo*: não somos simples usuários de dispositivos, podemos ser criadores, projetistas e reguladores de novas práticas digitais;
  6. *O digital é um ambiente, e não uma ameaça*: vivemos imersos em um ecossistema digital, e ignorá-lo ou recusá-lo equivale a subtrair-se da responsabilidade de compreendê-lo e governá-lo;
  7. *Não existe uma única alfabetização*: ao lado da leitura e da escrita, hoje, devemos educar para o pensamento crítico sobre as mídias, para os algoritmos, para os dados e as interações digitais. São novas literacias que os sistemas de ensino não podem continuar a ignorar;
  8. *O verdadeiro perigo é o determinismo*: não é a tecnologia que vai decidir nosso futuro, mas as escolhas culturais, políticas e educativas que fazemos com ela;
  9. *Tecnofobia e tecnolatria são duas faces da mesma moeda*: exaltar ou temer a tecnologia sem compreendê-la significa abdicar da possibilidade de lhe dar um uso responsável;
  10. *O futuro está por escrever, não para temer*: ser “além da tecnofobia” significa habitar a complexidade da contemporaneidade com espírito crítico e abertura ao possível.

Gallese, Moriggi e Rivoltella (2025, p.182) esclarecem que, assim como precisamos aprender a cooperar com a máquina e superar o medo de perder nossa humanidade, “[...] temos que confessar que o Manifesto foi redigido graças à interação dos autores com o GPT-4.0”.

Diante de tantas inquietações que emergem dos manifestos acima, sobretudo deste último, poderíamos pensar que, talvez, em vez de afirmações, seja mais acertado formular perguntas, colocando também em suspensão certas provocações a partir de nossas especificidades. Afinal, não podemos esquecer que os países europeus já possuem regulamentação para as redes so-

ciais e que a educação midiática está presente nos currículos das escolas do continente desde os anos 1990, alternando presenças, ausências e diversas ênfases a partir de documentos da União Europeia, além de ser contemplada também na formação docente. Portanto, resguardadas as devidas especificidades, certamente podemos aprender com quem já está discutindo tais questões a partir de uma cultura consolidada da Mídia Educação nas políticas públicas e nas investigações nessa área. Como exemplo, podemos citar as pesquisas sobre currículo digital, novas inteligências e novos direitos (Rivoltella, Villa; Bruni 2023), sobre IA, literacias e escola, e sobre a didáticas das *new literacies* (Panciroli; Rivoltella, 2024, 2025).

Discutir algumas questões elencadas nos manifestos e alguns pontos comuns nos levam a reafirmar a importância da educação midiática; os usos das tecnologias e a cultura digital na vida cotidiana e na educação; nossa hibridação com as máquinas; a dimensão ética de certos usos da tecnologia; a sociomaterialidade e os determinismos da tecnologia; a potencialidade e os riscos da IA; e muitos outros desafios que fazem ou deveriam fazer parte de um currículo que pretende estar atualizado e em sintonia com os desafios de seu tempo.

Sabemos que refletir criticamente sobre o conhecimento mediado pelas mídias e tecnologias faz parte dos objetivos da Mídia-Educação, que se reveste da perspectiva de educar *sobre, com e por meio* das mídias de forma crítica e criativa, a partir de uma visão mais ampla, que vai além dos instrumentos e considera os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais na formação do cidadão consciente (Buckingham, 2020). A Mídia-Educação atualiza seus conceitos e práticas na perspectiva das literacias midiáticas, digitais, audiovisuais, informacionais (Fantin, 2024) e, mais recentemente, da literacia dos dados e da literacia da IA (Panciroli; Rivoltella, 2023), que envolvem a capacidade de ler, comunicar, analisar, produzir e criar com IA de forma crítica, ética e responsável.

Se, em relação às mídias tradicionais, tal processo envolve a materialidade dos textos, na análise da IA, em que os dados e algoritmos não possuem materialidade nem forma textual visível, a reflexão crítica se concentra no conteúdo e na estrutura (Panciroli; Rivoltella, 2023). Em ambos os casos, o pensamento crítico passa pela questão da linguagem, tanto pela capacidade de fazer perguntas e pela qualidade das respostas da IA como pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas e retóricas visando a uma comunicação persuasiva e eficaz com a IA, ressaltam os autores. A integração da cultura da IA nos currículos escolares sob a perspectiva de construção da cidadania, segundo Panciroli e Rivoltella (2023), envolve as quatro dimensões em que tal cultura se baseia, qual sejam: a literacia, a crítica, a ética e a expressiva.

E, tal como a Mídia Educação envolve educar *sobre, para, com e por meio* das mídias, na relação entre IA e educação, Panciroli e Rivoltella (2023) sugerem três âmbitos distintos, a saber: educar *com* IA, educar *para* a IA, e educar *a* IA, os quais se relacionam com as quatro dimensões da cultura da IA identificadas por Elliott (2021): a dimensão da literacia e da expressão (educar *com*), a dimensão crítica (educar *sobre*) e a dimensão ética (educar *a*). Esses aspectos serão aprofundados mais adiante, mas mesmo essa breve exposição sinaliza a importância de se pensar no currículo como movimento, em sintonia com os desafios e as mudanças do seu tempo.

## CURRÍCULO EM MOVIMENTO

À medida que cada “nova onda de tecnologia” se espalha pela sociedade, parece que temos que decidir *se e como* integrar a tecnologia no currículo, nos ambientes de aprendizagem e em nossas práticas pedagógicas. Isso já aconteceu com distintos artefatos: com a Internet, com as tecnologias móveis e, mais recentemente, está acontecendo com a IA, mas sabemos que o currículo não se reduz a isso. Como ressaltava Resnick (2023, p. 1), “Para cada nova tecnolo-

gia, há muitas maneiras diferentes de integrá-la à maneira como ensinamos e aprendemos. Essas escolhas são de suma importância: escolhas diferentes podem ter implicações e resultados muito diferentes”. Mas quais tem sido nossas escolhas no currículo?

Para alguns estudiosos, as transformações que temos vivido, sobretudo nos últimos decênios, revelam a centralidade da cultura e indicam como esta penetra em cada espaço da vida social contemporânea, mediando relações e proliferando-se em todos os ambientes (Hall, 1997). Entre tensões e conexões presentes nas fronteiras fluidas da economia, da política e da cultura, o autor enfatiza a centralidade substantiva e o peso epistemológico que a cultura merece, tanto em razão do lugar que assume na organização das atividades, instituições e relações culturais em certos momentos históricos quanto pelas questões teóricas e conceituais sobre como transforma nossa compreensão e explicação sobre o mundo.

Refletir sobre as conexões entre cultura, educação e seus processos simbólicos e discursivos, suas construções teóricas e seus posicionamentos políticos nos leva a entender tais relações no campo do currículo e os “[...] múltiplos elementos implicados em relação de poder, sendo a escola e o currículo territórios de produção, circulação e consolidação de significados” (Costa, 1999, p. 37). Nesse entendimento, currículo “[...] é cultura e, portanto, a escola trabalha com a cultura, mas quebra as fronteiras estabelecidas entre ambos, mostrando que o currículo é um terreno privilegiado da política cultural” (Oliveira; Destro, 2007, p. 7). E, diante das constantes mudanças que vivemos, dos deslocamentos de conteúdos e valores nas práticas curriculares, as autoras sinalizam a redefinição do conceito de currículo, entendido como prática cultural que envolve produção de sentidos e significados.

Diferentes teorias do currículo sugerem distintas centralidades e protagonismos, que, por vezes, revelam tensões e contradições, sujeitas a modificações conforme o contexto e o

momento histórico. Ora o currículo parece mais centralizado no âmbito didático/de ensino, ora no âmbito escolar, com percursos organizativos/formativos (contemplando objetivos, conteúdos, métodos e avaliações que visam torná-lo mais eficaz), ora centraliza-se no aluno e em seus processos de aprendizagem. Afinal, se o currículo não é apenas veículo de algo a ser transmitido, mas arena política e terreno em que se cria e produz cultura, então “[...] os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”, como afirmam Moreira e Silva (1995, p. 28).

O debate em torno do currículo tem sido recolocado no centro da escola e no percurso da formação, seja a partir de propostas para descolonizar o currículo (Silva, 1996), seja diante das polêmicas que envolveram a elaboração de certos documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED), e do crescimento exponencial de demandas decorrentes de tal processo, seus saberes e suas contextualizações. Disso emerge a necessidade de indicações e linhas guias para os docentes, visando configurar: um quadro de referências para o planejamento curricular; um ponto de ancoragem epistemológica para as disciplinas; e algumas pistas didáticas e metodológicas para inspirar o ensinar e aprender diante das novas literacias da cultura digital.

Em referência ao currículo e suas relações com os entornos tecnológicos na perspectiva da Mídia Educação (Fantin, 2012), vale recuperar uma reflexão de Neil Postman desenvolvida no final da década de 1970. Para o autor, a partir da definição de currículo da época, a televisão e a escola não só teriam um currículo, mas seriam um currículo, cada qual a seu modo. E, devido ao tempo dedicado à televisão ser maior do que o tempo dedicado ao currículo escolar, Postman (1981) argumentava que a televisão seria o “primeiro currículo”, e a escola o segundo. Se atualizarmos tal argumento nos dias de hoje, devido ao tempo dedicado às mídias digitais e

às redes sociais, então estas seriam o primeiro currículo dos jovens estudantes, concepção que se aproxima da ideia de web currículo sugerido por Almeida (2014).

A ideia de web currículo designa “[...] o currículo organizado em redes multimodais, hipertextuais e hipermóveis, abertas e flexíveis à incorporação de novas informações e conhecimentos (nós) e ao estabelecimento de inter-relações entre os nós” (Almeida; Silva, 2016, p. 767). Para as autoras,

[...] o currículo planejado é reconstruído no contexto da prática social pedagógica realizada com as mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em um processo de interação entre as pessoas e destas com as informações, conhecimentos, linguagens e culturas (Almeida; Silva, 2016, p. 767).

Desse modo, o currículo tem sido constantemente reconceptualizado a partir de contextos históricos sociais específicos, nos quais pode ser entendido como: relações de poder (Silva, 1996); prática cultural (Costa, 1999, Fantin, 2012); objeto de *design* (Laurillard, 2012); currículo-breve (Rivoltella, 2013); web currículo (Almeida, 2014); currículo como espaço de relações e rizocurrículo (Hernandez-Hernandez; Sancho-Gil, 2020). E ainda por meio de metáforas que fazem alusão aos seus entornos tecnológicos, tais como: atlas, coleção ou árvore do conhecimento, mapa, monumento, biblioteca e arquivo, etc. (Dussel, 2013). Diante disso, reafirmamos o currículo como prática cultural, espaço de relações e movimento.

Entender a multiplicidade e a singularidade do currículo como um fio que tece as tramas no ecossistema comunicativo, pedagógico e cultural que é a escola nos ajuda a configurar outros olhares para o currículo, de modo a repensarmos os contextos, as variáveis socioculturais do território, as especificidades didáticas e os espaços de diálogo entre estudantes, docentes e familiares. Isso significa que cada escola pode dar vida ao seu currículo considerando-o como instrumento funda-

mental para articulações da própria oferta formativa e também abrindo-o à participação e à personalização, a fim de que se configure como uma “carteira de identidade da escola” (Rivoltella, 2025, p. 26).

E, hoje, tal identidade também passa pela dimensão do pertencimento e diz respeito à cidadania digital na perspectiva da Mídia-Educação, conforme sugere o manifesto de Buckingham (2020), bem como as novas literacias e as literacias da IA pontuadas no manifesto de Gallese, Moriggi e Rivoltella (2025). Falar da relação entre educação, tecnologia, mídias e aprendizagem no currículo requer a apreensão de um fenômeno complexo diante do qual explicações lineares de causa-efeito são insuficientes. Para promover as mediações necessárias nessa relação, precisamos ir além dos determinismos da tecnologia e pensar nas possibilidades formativas, pois o currículo escolar deve discutir a questão do digital, sob o risco de, não o fazendo, ficar “fora do seu tempo”.

E, como prática cultural, espaço de relações e movimento, o currículo precisa problematizar a mídia e a tecnologia na escola, para pautar os problemas da contemporaneidade (o capitalismo do algoritmo, dos dados e das plataformas, a desinformação, a vigilância e controle, a IA, etc.). Capacitar os estudantes a fazer perguntas e encontrar respostas em diferentes meios implica atuar de forma responsável, crítica e ética com os artefatos da cultura digital na escola, como instrumentos e ambientes de aprendizagens e como forma da cultura, de modo a propiciar chaves interpretativas da sociedade em que vivemos (Fantin, 2025).

Afinal, se estávamos acostumados com a “ditadura da resposta” nos *sites* de buscas, agora estamos nos movendo em direção à “capacidade de fazer perguntas”. E é fundamental saber como interagir, conversar e se comunicar de maneira adequada com a IA, discutindo também sobre as formas de conversação, a confiabilidade, os “preconceitos interculturais”, bem como os vieses e equívocos nela contidos (Pancirolli; Rivoltella, 2024).

Disso decorre a necessidade de se interpretar essas culturas como uma condição da cidadania, visto que a educação para a cidadania é um dos objetivos da Mídia-Educação, que vem discutindo a temática das tecnologias na educação há muitos anos (Belloni, 2001; Fantin, 2006; Bevort; Belloni, 2009). Portanto, o trabalho pedagógico com aspectos-chave da Mídia-Educação, suas formas de apropriação na escola e sua presença no currículo tem sido atualizado em diferentes estudos (Tuftes; Christensen, 2009; Fantin, 2012a, 2025; Rivoltella, 2020). E a ênfase nos conceitos de *multiliteracies*, *media literacy*, *informational literacy*, *new literacies* (Fantin, 2011), *new media literacy* e seus novos alfabetos (Rivoltella, 2020), e mais recentemente, de *Artificial Intelligence literacy* (Pancirolli; Rivoltella, 2024), solicita novos saberes e novas competências, em diálogo com outras epistemologias que também fundamentam o currículo.

No *Manifesto para a Media Education*, Buckingham (2019) discute as mídias sociais, as *fake news* e o capitalismo da *Big Data*, defendendo a urgência de desenvolver o senso crítico e a consciência social de crianças e jovens, a fim de que possam conhecer e “governar” aspectos dessas mudanças tecnológicas visando a objetivos sustentáveis. Além das habilidades técnico-instrumentais, o autor defende a necessidade de uma abordagem mais ampla da *Media Education*, para os estudantes saberem como funcionam as mídias, quais realidades representam, quais interesses políticos e econômicos as movem e como as pessoas as usam (Buckingham, 2023).

Por sua vez, Rivoltella (2020) atualiza tal perspectiva em termos de *new literacy education* ao discutir os novos paradigmas subjacentes à capacidade de ler os “novos alfabetos” da contemporaneidade, suas novas competências – dinâmicas e flexíveis – e o papel central das mídias na sociedade atual. Desse modo, as questões tradicionais da Mídia Educação – escola, cidadania, pensamento crítico – também se atualizam diante das mudanças a que as-

sistimos, indo além de identificar, interpretar, refletir/analisar, acolher.

Entender as questões do capitalismo digital, dominado por dados e algoritmos, assim como a IA, as diferentes formas de hibridação humano e não humano, entre outras, implica ir além da leitura e da análise crítica, pois o uso crítico das redes sociais é insuficiente diante dos problemas dos dados que oferecemos às grandes corporações de mídia. Por isso, é fundamental continuar trabalhando a construção do pensamento crítico a partir das práticas educativas, midiáticas e culturais atuais no currículo.

Afinal, se o currículo atua na construção de sentido, então, na cultura digital, esse sentido é cada vez mais multimodal (Kress, 2005). A imagem, o gesto, a música, a fala e a escrita são usados na representação e na comunicação com distintos potenciais para a produção de significados, que diferem de cultura para cultura. E esse conjunto de significados complexos deve fazer parte do currículo e da pluralidade de signos e de modos de expressão que estes encerram, envolvendo cada vez mais os artefatos e dispositivos das tecnologias contemporâneas.

Combinar as linguagens oral, escrita, imagética e audiovisual com práticas, musicalidades, corporeidades, gestualidades e performances possibilita-nos transcender certos sentidos e criar diversas narrativas transmídias no âmbito da cultura participativa e de uma escola do currículo, em cujo âmbito as “carteiras de identidades” revelam práticas e saberes que envolvem o uso reflexivo do digital (textos, imagens, gráficos, vídeos, sons) e práticas corporais que nos permitem descobrir, criar, pesquisar, refletir, sintetizar, documentar, reelaborar informações, trabalhar em grupo, interagir em redes e compartilhar, na perspectiva da cidadania e também de uma ética de resistência. Ética que, hoje, diz respeito a ver, saber e habitar a cultura digital, as mídias sociais, os novos alfabetos e suas literacias, juntamente com os desafios da IA.

## INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

Em termos gerais, “[...] a abordagem de IA inclui qualquer sistema computacional capaz de perceber seu ambiente, pensar, aprender, reagir (mesmo na presença de imprevistos) a partir dos dados [...]”, e as tecnologias digitais a esta associadas “[...] incluem tanto os robôs quanto os sistemas puramente digitais que usam métodos de aprendizagem profunda, redes neurais, reconhecimento de padrões (reconhecimento, visão e cognição automática), aprendizagem por reforço e processos de decisões automatizados]”, esclarece Elliott, (2021, p. 27).

Ao discutir as repercussões dos progressos da IA, da robótica e da aprendizagem automática na sociedade, o autor situa alguns parâmetros para avaliar o modo como as tecnologias digitais estão transformando o tecido de nossa vida pessoal e profissional, desde a saúde e os setores médicos, as organizações e infraestruturas política, econômica e de segurança, até as dinâmicas democráticas diante dessa Revolução Digital. E o estudo de futuros sociais à luz de tais progressos e seus riscos requer “[...] um pensamento novo que nos leva a agir diante de certas tendências globalizantes da IA que estão transformando a vida cotidiana” (Elliott, 2021, p. 50). Entre algumas ações nesse sentido, o autor situa a educação.

A reflexão no âmbito da Inteligência Artificial e Educação (AIEd) tem sido construída a partir de diferentes olhares e paradigmas para a pesquisa educacional. Podemos destacar sua aplicação na educação, em estudos de aprendizagem personalizada e seus ambientes nos modelos de predição, sua usabilidade em contextos educacionais e muitos outros processos mediados pela IA que têm ancorado o debate na intenção de melhor compreender as características do nosso tempo (Panciroli; Rivoltella, 2024). O objetivo não é substituir uma tecnologia por outra, e sim refletir sobre as necessidades educativas, buscando respostas alternativas ou baseadas na contextualização.

zação do problema, na aprendizagem criativa (Resnick, 2023) e no pensamento plural, com todas as tensões e contradições inerentes ao processo.

A busca desse entendimento na educação, segundo Panciroli e Rivoltella (2024, p. 22-23), envolve três instâncias principais, a saber:

1. Agência: processos de *codesign* e cocriação de atividades que contribuem para a construção de significado sobre a IA, permitindo a docentes e alunos tomarem decisões mais informadas sobre adotar ou não a IA em suas escolhas metodológicas ou como etapa do processo de aprendizagem, com vistas a esclarecer como a IA pode afetar a estrutura do processo e/ou criar condições e motivações para aprender;
2. Literacia: diferentes maneiras de pensar sobre a aprendizagem a partir das inovações baseadas em IA. E aqui os autores destacam a necessidade de construir um currículo escolar de IA reconhecendo diferentes níveis de abordagem, nestes termos:
  - a) a compreensão do que é IA (literacia/alfabetização);
  - b) a capacidade de aprender com IA (conhecimento);
  - c) a capacidade de comunicar e colaborar com a IA de forma cada vez mais integrada (competência)";
3. Responsabilidade e confiança: diversas motivações na adoção da IA na educação, seu valor formativo-didático e também sociopolítico.

A reflexão sobre AIEd fez parte do *Consenso de Pequim*, no qual pesquisadores de diferentes países discutiram estratégias, explicações, endereçamentos, propósitos e formas de divulgação para uma compreensão informada e crítica da IA na Educação (Unesco, 2019). Panciroli e Rivoltella (2024, p. 23) destacam algumas reflexões e referências decorrentes de tal discussão, sugerindo que:

1. A pesquisa educacional deve manter conectados os aspectos pedagógicos e computacionais da AIEd, pois, apesar do consenso diante da mudança que provoca, a IA precisa estar mais conectada às teorias de ensino-aprendizagem;
2. Os diferentes atores da comunidade educativa (alunos, professores, pais, agências educativas) são também seus destinatários, pois a implementação da IA deverá ser prioridade no desenvolvimento profissional docente, pois são estes profissionais que definirão quando e como usar a IA para apoiar a aprendizagem em sala de aula.

É instigante pensar em tais definições a partir do nosso contexto sociocultural, caracterizado por tantas desigualdades e exclusões, visto que ainda sequer asseguramos as questões básicas de acesso, permanência e apropriação da cultura escrita. Cenário agravado pela desinformação fabricada e pela falta de regulamentação das redes sociais.

No entanto, não podemos nos furtar de abordar tais questões, para não repetirmos o que aconteceu com a chegada da Internet, quando crianças usavam um ambiente virtual e suas ferramentas – que não haviam sido feitas para elas – sem quaisquer mediações educativas. Pois parece que o mesmo está acontecendo agora com a IA, haja vista que crianças e jovens estão cada vez mais usando seus diferentes assistentes pessoais sem a devida mediação e problematização. Portanto, pensar a IA num currículo como prática cultural, como espaço de relações e como movimento é um desafio que precisamos assumir, ainda que por aproximação e de forma provisória, diante de tantas questões e das incertezas que a IA promove nas nossas vidas e na educação.

Nessa perspectiva, um ponto de partida e abertura ao diálogo com o novo, como um dispositivo de produção de conhecimentos, relações, identidades e outras formas de pertencimento na escola e na cultura, pode ser a ideia de currículo-breve articulada com os

Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) (Rivoltella, 2013; Rivoltella; Fantin 2020) no âmbito da temática IA no currículo.

## INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CURRÍCULO: LITERACIAS E EAS

Até o presente momento, em que estamos refletindo sobre a presença da IA na educação escolar e no currículo, ainda não temos uma lei nacional específica que regulamente seu uso na Educação Básica, mas tão somente alguns projetos e resoluções em estudo, embora em alguns estados já tramitem Projetos de Leis (PL) visando à criação de uma disciplina específica para tratar da temática da IA.<sup>6</sup> Alguns países destacam a presença curricular da IA como tema transversal (Panciroli; Rivoltella, 2023, 2024) e/ou como disciplina, conforme consta no mapeamento da IA no currículo feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2022). E parece que tal discussão tem repetido alguns argumentos sobre a inclusão da Mídia-Educação no currículo veiculados há mais de 20 anos (Fantin, 2012a, 2012b).

Com relação aos Ensino Superior, algumas universidades brasileiras têm compartilhado certas preocupações e veiculado diversas orientações gerais, resoluções e indicações mais amplas. Mas parece que ainda estamos longe de chegar a um consenso sobre a inclusão curricular, ainda que saibamos que estudantes e docentes estejam fazendo usos e aplicações do sistema de IA no cotidiano das práticas pedagógicas, para produções textuais, resolução de tarefas, planejamento e avaliação. Sobre as

tendências e críticas em relação à IA na educação, Panciroli e Rivoltella (2024) mencionam que a interdisciplinaridade da IA no currículo destaca-se como um ponto forte, demonstrando como as tecnologias de IA mais eficazes na educação se originaram de uma experiência de pesquisa interdisciplinar, sobretudo a partir do mapeamento feito por Chen *et al.* (2022).

Segundo a Unesco (2025), até 2022, apenas sete países tinham desenvolvido marcos referenciais de IA para orientar professores sobre o uso adequado de IA na educação. Na busca de alternativas a esse respeito e com intuito de contribuir com a nossa reflexão, analisaremos uma proposta de IA na educação que tem sido discutida e implementada no contexto italiano.<sup>7</sup>

Pensar a IA no currículo implica refletir sobre as literacias necessárias para se operar com esse sistema do ponto de vista educativo, sobretudo no âmbito das literacias e suas mediações. Nessa perspectiva, a partir da proposta do currículo breve, Rivoltella (2013) instiga-nos a pensar um currículo para Literacia em IA (Rivoltella, 2023), discutindo suas competências e conteúdos a partir da abordagem da metodologia dos EAS, que envolve três momentos, a saber: antecipatório, operatório, reestruturador. O autor relaciona os EAS com a abordagem da *Data Citizenship* (cidadania dos dados) (Pawluczuk *et al.*, 2020), que, por sua vez, também envolve três momentos: pensar com os dados; fazer/produzir com os dados; participar/compartilhar dados. Ou seja, a abordagem da cidadania de dados dá forma a uma estrutura que propõe a “alfabetização em dados” por meio do pensamento, da prática e da participação em dados.

6 O Conselho Nacional de Educação está elaborando um documento com orientações para o uso da IA por professores, a ser enviado ao Ministério da Educação ainda neste ano. Cf.: <https://iclnoticias.com.br/conselho-nacional-de-educacao-normas/>. Acesso em: 20 ago. 2025. No estado de São Paulo, o PL nº 323/2025, de autoria de Marta Costa (Partido Social Democrático – PSD), versa sobre a inclusão, na base curricular da Educação Básica das Redes de Ensino Público e Privado, da matéria “IAs Generativas - Inovação, Uso e Aperfeiçoamento de Inteligência Artificial”. Cf.: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000604453>. Acesso em: 20 ago. 2025.

7 Em 2016, o governo italiano promoveu um Currículo Digital para escolas públicas cujo edital favorecia o desenvolvimento de experiências de planejamento participativo, a fim de criar, experimentar e disponibilizar novos currículos inovativos, estruturados e abertos envolvendo a comunidade escolar e as universidades. Nesse contexto, foi construída uma proposta de experimentação curricular, formativa e de pesquisa universitária em colaboração com escolas italianas, que foi concluída em 2022 e resultou na elaboração e experimentação da proposta que compartilharemos a seguir (Rivoltella; Riva; Bruni, 2023).

Entender as relações entre literacia e cidadania dos dados pode reconstruir o sentido das nossas práticas cotidianas, educativas e culturais no contexto da cultura digital e da cultura da IA (Elliot, 2021), além de estar em consonância com o *Manifesto da Mídia Educação*, com o *Manifesto Além da Tecnofobia* e com uma questão mais ampla, que envolve a sociomaterialidade e a plataformização. Assim como a questão do poder político e econômico que envolve esse processo, centralizado por cinco grandes empresas protagonistas dessa nova economia do capital algorítmico e do capitalismo digital, as quais controlam 80% dos conteúdos da rede sobre as quais a IA generativa opera. E esse é um problema educacional que precisa ser abordado no currículo, a partir das práticas midiáticas e dos usos das tecnologias digitais com IA e também como objeto de estudo.

Ao refletir sobre a integração da cultura da IA na vida cotidiana (Elliott, 2021), a proposta de Rivoltella (2023) discute tal cultura nos currículos escolares com o objetivo de reforçar a importância de posturas e práticas de cidadania na sociedade de códigos a partir de quatro dimensões em que tal cultura se baseia: a literacia, a crítica, a ética e a expressiva, as quais podem ser assim sintetizadas (Pancioli; Rivoltella, 2024, p. 33):

- Literacia: refere-se às linguagens, e não apenas às competências informáticas ou ao conhecimento dos códigos, pois também envolve o léxico da IA e a compreensão de como ela funciona, tanto aparentemente como por trás das interfaces;
- Crítica: diz respeito à conscientização e à capacidade de navegar por informações, textos, imagens e audiovisuais considerando a confiabilidade de certas aplicações de IA, a gestão dos próprios dados ao interagir com plataformas e as atitudes suspeitas diante da falta de transparência, visto que certas presenças são tão penetrantes quanto invisíveis;
- Ética: responsabilidade diante do uso ativo da IA, manifesta no respeito às regras e aos outros, bem como nas consequências das escolhas e ações do usuário;
- Expressiva: possibilidades de criação de artefatos com aplicações de IA no que concerne aos de tema da autoria e/ou “coautoria” entre humanos e máquinas a partir de processos generativos.

Podemos visualizar a relação entre as dimensões da cultura da IA, as habilidades e os objetivos de aprendizagem no Quadro 1:

**Quadro 1** – Cultura da IA: dimensões, habilidades, critérios

DIMENSÕES	HABILIDADES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Literacia	Criar códigos, conhecer o vocabulário	Experiência
Crítica	Gerenciamento/gestão de dados, seleção/triagem de informações, conscientização	Conscientização
Ética	Respeitar regras e outros	Responsabilidade
Expressiva	Produzir textos e imagens	Autoria

**Fonte:** Pancioli e Rivoltella (2024, p. 34).

Segundo os autores, essas quatro dimensões configuram o primeiro aspecto para pensarmos na construção de um currículo de AI, mas necessitam de critérios para balizar sua operacionalização macro e micro. E o critério enfatizado nesta reflexão é sua articulação com

a metodologia dos EAS (Rivoltella, 2013, 2023; Rivoltella; Fantin, 2020).

Nessa articulação, “[...] as três etapas que compõem o EAS – preparatória, operatória e reestruturadora – são baseadas em verbos modalizadores que podem funcionar tanto no

nível macro quanto no micro: antecipar, produzir, refletir” (Pancioli; Rivoltella, 2024, p. 34).

Pancioli e Rivoltella (2024) esclarecem que o nível micro já está explícito na estrutura do EAS. No planejamento das aulas, o professor inicia com uma atividade de estímulo, para que os alunos possam fazer a antecipação cognitiva; em seguida, configura uma atividade em pequenos grupos, visando à realização ou produção de um artefato; e conclui com uma discussão metacognitiva a partir do que surgiu, nos moldes da “lição *a posteriori*”. Os autores argumentam que esse *design* também pode ser trabalhado no ensino *com e sobre* IA e exemplificam imaginando uma aula na área de Ciências Humanas no Ensino Médio italiano a partir de um EAS sobre o tema da IA envolvendo diversas disciplinas: Sociologia, Filosofia, Inglês, Direito e Economia.

Alguns detalhes da proposta: na atividade preparatória, solicita-se aos alunos que intera-

jam com o assistente pessoal Chat GPT visando descobrir informações (ou “o que ele pensa”) sobre o uso de dispositivos digitais antes dos 3 anos de idade; na fase operatória, os alunos são divididos em pequenos grupos, para analisar a resposta do Chat GPT em busca de possíveis vieses e equívocos; também são orientados a pedirem para a Gemini fazer uma pesquisa sobre o que a literatura diz sobre o mesmo assunto, e o resultado desta fase seria um novo *prompt* solicitando ao Chat GPT para reformular seu ponto de vista; na fase reestruturadora, a turma avalia a nova resposta do Chat GPT, relacionando-a com a primeira resposta e com a revisão feita pelo Gemini, com vistas a identificar possíveis conflitos cognitivos.

As diferentes atividades de ensino- aprendizagem das fases do EAS e as dimensões da cultura da IA podem ser evidenciadas no Quadro 2:

**Quadro 2** – Um exemplo de *microdesign* em IA

VERBOS E FASES DIMENSÕES	ANTECIPAR FASE ANTECIPATÓRIA	PRODUZIR FASE OPERACIONAL	REFLETIR FASE REESTRUTURADORA
Literacia	Treinar habilidades de <i>prompting</i> em diálogo com o Chat GPT	Construir, com o Gemini, um mapa de pontos de vista de pesquisas científicas sobre o tema	
Crítica		Analisar as respostas fornecidas pelo Chat GPT, buscando lugares-comuns e vieses/ equívocos.	Discutir a nova proposta do Chat GPT também à luz da literatura, depois estabelecer o ponto de vista da turma sobre o tema, evidenciando qualquer contraste cognitivo entre os pontos de vista.
Ética			
Expressiva	Pedir ao Chat GPT para articular seu ponto de vista em relação ao uso de dispositivos digitais antes dos 3 anos de idade.	Com base nas questões críticas que surgirem, construir um novo indutor, para pedir ao Chat GPT que responda e reformule seu ponto de vista.	

Fonte: Pancioli e Rivoltella (2024, p. 36).

Segundo Panciroli e Rivoltella (2024), em nível macro, o dispositivo EAS projetado para o planejamento de aulas também pode funcionar na organização do currículo, visto que seus três verbos modalizadores se conformam às habilidades relacionadas à IA. Os autores esclarecem que *antecipar* implica usar aplicativos para fazer previsões ou simular cenários, gerar resumos provisórios para conferir desvios e conflitos cognitivos após a atividade de ensino e produzir representações visuais ou multimodais de diversos fenômenos. *Produzir* envolve o uso de aplicativos de IA generativa para apoiar diferentes ações, como, por exemplo, produzir textos em dife-

rentes idiomas, gerar imagens, criar vídeos ou música; em âmbito técnico, ao “fazer IA”, também se pode desenvolver competências de programação, construir dados e saber treinar um algoritmo, ainda que tais práticas possam ser desenvolvidas na especificidade das aulas de informática. E *refletir* implica desenvolver uma consciência crítica sobre como a IA funciona, raciocinar sobre os dados (como são coletados e usados), identificar vieses e equívocos, reconhecer as lógicas e implicações políticas subjacentes, bem como refletir sobre as diversas opiniões e conceitos que despontaram no grupo (Panciroli; Rivoltella, 2024, p. 37).

**Quadro 3** – Um exemplo de *macrodesign* de IA para a 4ª série do Ensino Médio

VERBOS E FASES DIMENSÕES	ANTECIPAR (FASE ANTECIPATÓRIA)	PRODUZIR (FASE OPERATÓRIA)	REFLETIR (FASE REESTRUTURADORA)
Literacia	Pesquisar informações, dados e conteúdo para gerar <i>prompts</i> eficazes	Gerenciar informações, dados e conteúdo para gerar <i>prompts</i> eficazes.	Atribuir um critério de eficácia aos <i>prompts</i> utilizados.
Expressiva	Selecionar aplicações de IA para fins específicos, incluindo fins profissionais. Identificar possíveis áreas para a criação de artefatos digitais com IA.	Utilizar aplicativos de IA para fins específicos, incluindo fins profissionais.	Analisar e refletir sobre as aplicações de IA em relação aos produtos que elas possibilitam.
Ética	Analisar as implicações sociais dos sistemas de IA em contextos pessoais e profissionais em relação à adoção de uma aplicação.	Utilizar aplicativos de IA considerando suas implicações sociais.	Refletir sobre as implicações sociais dos sistemas de IA em contextos pessoais e profissionais em uma lógica sistêmica.
Crítica	Avaliar possíveis cenários resultantes do uso de IA em uma lógica de simulação.	Utilizar ferramentas de análise crítica em processos e produtos que envolvem o uso de IA.	Avaliar criticamente os resultados obtidos.

Fonte: Panciroli e Rivoltella (2024, p. 37).

No Quadro 3, é possível visualizar as quatro dimensões da cultura da IA a partir do exemplo mencionado acima, no qual as metas de habilidades e os objetivos de aprendizagem também poderiam ser incluídos.

A partir das reflexões e exemplos sobre a articulação das dimensões da cultura da IA com as fases dos EAS e alguns objetivos de uma atividade de ensino que pode fazer parte do currículo, consideramos que tal proposta tem o

potencial de inspirar outras práticas e sinalizar outras possibilidades para se abordar o tema dos manifestos na perspectiva da educação midiática e dos desafios da IA.

## CULTURA DA IA NO CURRÍCULO E APRENDIZAGEM CRIATIVA

Diante de um campo de estudos com aplicações relativamente recentes, mas que têm gerado consideráveis desconfianças, necessitamos mais pesquisas sobre IA no currículo, para evidenciar tanto os usos dos sistemas de IA como as teorias pedagógicas que validam suas configurações teóricas e práticas. Pesquisas que possam ir além da análise sobre os potenciais da IA para melhorar o aprendizado e refletir também sobre as diversas formas de essa tecnologia se fazer presente no currículo, na perspectiva da cultura.

Nesse sentido, destacamos a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, dos sistemas educacionais e de sua adequação à complexidade dos sistemas de IA, visto que a presença desse tipo de tecnologia no currículo envolve ações que resultam de equipes multidisciplinares, formadas por especialistas em dados, professores, designers e outros.

Outro aspecto da IA no currículo diz respeito ao desenvolvimento de novas literacias e novas ferramentas para exercer o pensamento crítico sobre a realidade dos dados e algoritmos. Nesse sentido, a IA pode representar profundas discontinuidades nos processos de ensinar e aprender, na história da comunicação, no desenvolvimento das mídias e nas interações com o conhecimento, requerendo uma revisão profunda sobre o que a Educação e a Literacia Midiática têm desenvolvido a respeito.

Nessa perspectiva, buscamos discutir, no presente ensaio, alguns cenários da educação na cultura digital no contexto de transformações econômicas, políticas sociais e culturais mais amplas, vislumbrando algumas interlocuções com manifestos que dialogam com o tema e suas possíveis repercussões no currículo.

Destacamos a importância da educação midiática e de suas novas literacias para se alcançar a cultura da IA, bem como sua presença no currículo a partir da abordagem dos EAS.

Para finalizar o fio que tece este ensaio, ousamos pensar nessas relações em busca de uma aprendizagem criativa, para que crianças e jovens sejam capazes de enfrentar essas e outras mudanças, marcadas pelos desafios incertos, desconhecidos e imprevisíveis trazidos pela proliferação de novas tecnologias de IA. É fundamental que a escola, desde a infância, propicie o pensar-agir de forma crítica, o trabalho colaborativo e responsável, bem como a sustentabilidade para enfrentar os desafios de um mundo complexo e em rápidas mudanças. Esse apelo foi sendo tecido no texto desde os manifestos até os exemplos das propostas mídia-educativas que articulam a cultura da IA com os EAS no currículo como prática cultural, espaço de relações e movimento. Os desafios da educação na cultura digital, os riscos e as possibilidades que a cultura da IA pode oferecer com ou sem mediação adequada reforçam a importância de saber fazer as perguntas, pois este diálogo em coautoria com as máquinas também traz consigo receios e incertezas, e a crítica consistente é fundamental para continuar as buscas na direção de um currículo que reafirme a cidadania.

A presença desses novos sistemas de IA na educação e no currículo pode apoiar experiências criativas de ensinar e aprender, baseadas em projetos e orientadas por interesses que possam expandir o conhecimento, com as quais estudantes e docentes consigam imaginar novas ideias, criar novos projetos, acessar diferentes recursos, debater sobre suas experiências, compartilhar aprendizagens e obter retornos que mobilizem formas de participação na escola e na cultura. Enfim, construir um currículo em movimento que permita aos estudantes e docentes fazerem escolhas intencionais que priorizem as chaves de leitura e a intervenção responsável neste mundo de hoje. Que eles sejam capazes de usar crítica e criativamente os

novos artefatos da cultura digital e da cultura da IA, na perspectiva das novas literacias, da cidadania e das dimensões éticas, estéticas, políticas e pedagógicas de um currículo como prática cultural e em sintonia com os movimentos de seu tempo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Integração Currículo e Tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web* currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (org.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 19-32.
- ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Web currículo: contexto, aprendido e conhecimento. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 767-773, jul./set. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n3/1809-3876-curriculum-14-03-00767.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- BOLTER, J. D. **Plenitudine digitale**. Il declínio da cultura d'élite e o cenário contemporâneo da mídia. Bologna: Minimum fax, 2020.
- BUCKINGHAM, D. **Un manifesto per la media education**. Milano: Mondadori, 2019.
- BUCKINGHAM, D. Artificial intelligence in education: a media education approach. **Blog David Buckingham**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2023/05/27/artificial-intelligence-in-education-a-media-education-approach/>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- CHEN X.; ZOU, D.; XIE, H.; CHENG, G.; LIU, C. Two decades of artificial intelligence in education: Contributors, collaborations, research Topics, challenges, and future directions. **Educational Technology and Society**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 28-47, 2022. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/48647028>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- COSTA, M. V. O currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- DUSSEL, I. Curriculum y autoridad cultural. In: MORGADO, J. C.; SANTOS, L. L. C. P.; PARAISO, M. A. (org.). **Estudios Curriculares: um debate contemporâneo**. Curitiba: CRV, 2013. p. 10-36.
- ELLIOTT, A. **La cultura dell'Intelligenza Artificiale**. Torino: Codice, 2021.
- EUGENI, R. **La condizione postmediale**. Brescia: La Suola, 2015.
- EUGENI, R. **Capitale algoritmico**. Brescia: La Suola, 2021.
- FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. 1. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, M. Beyond Babel: multiliteracies in digital culture. **International Journal of Digital Literacy and Digital Competence**, [S. l.], v. 2, p. 1-6, 2011. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/igg/jdldc0/v2y2011i1p1-6.html>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- FANTIN, M. Mídia-Educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, p. 437-452, 2012a. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- FANTIN, M. Mídia-Educação no currículo e na formação de professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Escola e Cultura Digital: Pesquisa e Formação de Professores**, Campinas: Papirus, 2012b. v. 1, p. 57-92.
- FANTIN, M. Media Education holy: redefinición y actualización de conceptos y practicas ante los desafios atuais. In: MONTERO, A.; CEVEDO, F.; AGUADED, I. (org.). **Ciudadania en el contexto mediático del siglo XXI**. 1. ed. Montevideo: Universidad de la Republica, 2024. v. 1, p. 99-112.
- FANTIN, M. Ampliar os lugares de memória com as mídias e viver o presente como memória para além do digital. Apresentação Oral na **Mesa Redonda Cinema e Educação**. In: MOSTRA DE CINEMA DE OUTO PRETO, 20. 2025.
- FANTIN, M. Educação midiática e cinema nos cenários da cultura digital: literacias dinâmicas, terceiro espaço e designer de significados. **Revista USP**, [S. l.], v. 145, p. 27-40, 2025c. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/>

- [view/237702/214567](#). Acesso em: 30 mar. 2025a.
- FANTIN, M. Comunicação e Inteligência Artificial na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos? **Revista Cocar**, v. 41, p. 1-22, 2025b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10980>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- FLORIDI, L. (ed.). **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. Cham: Springer, 2015.
- FLORIDI, L. **La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo**. Milano: Raffaello Cortina, 2017.
- GALLESE, V.; MORIGI, S.; RIVOLTELLA, P. C. **Oltre la tecnofobia**. Milano: Raffaello Cortina, 2025.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, p. 15-46, jul./dez.1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- HERNANDEZ-HERNANDEZ, F.; SANCHO-GIL, J. Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1052-1068 jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49566>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- KRESS, G. **El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación**. Granada: Aljibe, 2005.
- LAURILLARD, D. **Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology**. London: Routledge, 2012.
- MANOVICH, L. **Cultural Analytics**. L'analisi computazionale della cultura. Milano: Raffaello Cortina, 2023.
- MONTAIGNE, M. **Ensaio**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. A sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p.7-37.
- OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Currículo como prática cultural: burocracia e o lugar do computador no currículo escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14-15, p. 14, jan./dez. 2007. Disponível em <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/173/171>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Currículos de IA para a Educação Básica**. Um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos. [S. l.], Unesco, 2022. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_por). Acesso em: 20 mar. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Marco referencial de competências em IA para professores**. Brasília: Unesco Brasil, 2025. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- PANCIROLI, C.; RIVOLTELLA, P. C. **Pedagogia Algoritmica: per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale**. Brescia: Scholé, 2023.
- PANCIROLI, C.; RIVOLTELLA, P. C. Collaborating with Machines. AI, Literacies, School. **Scholé**, [S. l.], n. 1, p. 15-48, 2024. Disponível em: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5855832>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- PANCIROLI, C.; RIVOLTELLA, P. C. (ed.). **Didattica delle new literacies**. Milano: Mondadori, 2025.
- PAWLUCZUK, A.; YATES, S.; CARMÍ, E.; LOCKLEY, E.; WESSELS, B. Data citizenship framework: exploring citizens data literacy through data thinking, data doing and data participation. **Digital skills insights**, Macau, p. 60-70, 2020. Disponível em: <https://collections.unu.edu/view/UNU:8006>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- POSTMAN, N. **Ecologia dei Media**. Roma: Armando Editore, 1981.
- RESNICK, M. IA e apprendimento creativo. **Medium** 2023. Disponível em: <https://medium.com/@tarmelop/intelligenza-artificiale-e-apprendimento-creativo-preoccupazioni-opportunità-e-scelte-807eef05989>. Acesso em 20 jun. 2025.
- RIVOLTELLA, P. C. **Fare Didattica con gli EAS**. Episodi di Apprendimento Situati. Brescia: La Scuola, 2013.
- RIVOLTELLA, P. C. **Nuovi alfabeti**. Educazione e culture nella società post-mediale. Brescia: La Scuola, 2020.
- RIVOLTELLA, P. C. **Un curriculum per AI literacy: competenze e contenuti a partire dall'ESL – based AI framework**. Florianópolis: UFSC, 2023.
- RIVOLTELLA, P. C. **Dire la Scuola**. Brescia: Scholé, 2025.

RIVOLTELLA, P. C.; FANTIN, M. Culturas na escola e o currículo breve: episódios de aprendizagem situada na formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 545-567, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48287>. Acesso em: 30 mar. 2025.

RIVOLTELLA, P. C.; VILLA, A.; BRUNI, F. (ed.). **Curricoli digitali nuove intelligenze, nuovi diritti**. Milano: Franco Angeli, 2023.

SILVA, T. T. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-Educação – entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 97-118, jan./jun. 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732009000100006&lng=p&t&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732009000100006&lng=p&t&nrm=iso). Acesso em: 30 mar. 2025.

*Recebido em: 28/07/2025*

*Aprovado em: 10/12/2025*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.