

# INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, POLÍTICAS CURRICULARES E COLONIALIDADE DIGITAL EM *ABYA YALA*<sup>1 2</sup>

*Tainah Maria Fonseca Ferreira\**  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
<https://orcid.org/0009-0000-9220-2846>

*Ivana de Paula de Araújo Machado\*\**  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
<https://orcid.org/0000-0002-2288-2644>

*Marcio Antonio Raiol dos Santos\*\*\**  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
<https://orcid.org/0000-0002-4723-1231>

## RESUMO

O artigo investiga como os discursos sobre Cultura Digital e Inteligência Artificial (IA) vêm sendo mobilizados em políticas curriculares de *Abya Yala*. O objetivo é examinar criticamente documentos de OEI; ProFuturo (2023; 2025), a partir de uma pesquisa documental que utiliza da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) como técnica de análise. Os fundamentos teóricos baseiam-se na interface entre Colonialidade Digital, conforme Kwet (2019) e Mello (2022); Política Curricular a partir de Ball (1994) e Cultura Digital segundo Ferreira (2020) e Santaella (2003), aplicada ao âmbito educacional. Conclui-se que, embora os relatórios defendam a IA como ferramenta de inovação e inclusão, eles reforçam a dependência tecnológica e a centralidade de corporações privadas internacionais na definição curricular, evidenciando riscos de aprofundamento das desigualdades. Nota-se

\* Mestranda na linha de Currículo da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Complexidade, Currículo Pós-Crítico, Inovação e Práticas Pedagógicas (GPECCIP). Belém-Pará-Brasil. E-mail: [tainnahferreira@gmail.com](mailto:tainnahferreira@gmail.com)

\*\* Mestranda na linha de Currículo da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará. Graduada em História pela Universidade Federal do Pará, campus Ananindeua. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Complexidade, Currículo Pós-Crítico, Inovação e Práticas Pedagógicas (GPECCIP). Belém-Pará-Brasil. E-mail: [ivanamachad@yahoo.com](mailto:ivanamachad@yahoo.com)

\*\*\* Professor Doutor Titular da Universidade Federal do Pará, Campus Belém, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Complexidade, Currículo Pós-Crítico, Inovação e Práticas Pedagógicas (GPECCIP). Graduado em Educação Física, Belém-Pará-Brasil. E-mail: [marsraiol@gmail.com](mailto:marsraiol@gmail.com)

1 “Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, adotada pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus, no bojo do processo de independência.” (Porto-Gonçalves, 2009, p.26).

2 Texto revisado e normalizado por Elizier Junior Araujo dos Santos.

a urgência de políticas curriculares críticas e decoloniais, capazes de assegurar autonomia pedagógica e justiça social na região.

**Palavras-chave:** política do currículo; cultura digital; inteligência artificial; colonialismo.

## ABSTRACT

### ARTIFICIAL INTELLIGENCE, CURRICULUM POLICIES AND DIGITAL COLONIALITY IN *ABYA YALA*<sup>3</sup>

This article investigates how discourses on Digital Culture and Artificial Intelligence (AI) have been mobilized in curriculum policies in Abya Yala. The objective is to critically examine documents by OEI; ProFuturo (2023; 2025), based on documentary research that employs Content Analysis (Bardin, 2011) as an analytical technique. The theoretical foundations are based on interface between Digital Coloniality, as proposed by Kwet (2019) and Mello (2022); Curriculum Policy according to Ball (1994); and Digital Culture as discussed by Ferreira (2020) and Santaella (2003), applied to the educational field. It's concluded that, although such reports advocate AI as a tool for innovation and inclusion, they reinforce technological dependence and the centrality of international private corporations in curriculum design, highlighting the risks of deepening inequalities. It's noted the urgency of critical and decolonial curriculum policies capable of ensuring pedagogical autonomy and social justice in the region.

**Keywords:** curriculum policy; digital culture; artificial intelligence; colonialism.

## RESUMEN

### INTELIGENCIA ARTIFICIAL, POLÍTICAS CURRICULARES Y COLONIALIDAD DIGITAL EN *ABYA YALA*<sup>4</sup>

El artículo investiga cómo se han movilizado los discursos sobre la Cultura Digital y la inteligencia artificial (IA) en las políticas curriculares de Abya Yala. El objetivo es examinar críticamente documentos de la OEI; ProFuturo (2023; 2025), a partir de una investigación documental que utiliza el Análisis de Contenido (Bardin, 2011) como técnica de análisis. Los fundamentos teóricos se basan en la interfaz entre Colonialidad Digital, según Kwet (2019) y Mello (2022); Política curricular a partir de Ball (1994) y Cultura digital según Ferreira (2020) y Santaella (2003), aplicada al ámbito educativo. Se concluye que, aunque dichos informes defienden la IA como herramienta de innovación e inclusión, refuerzan la dependencia tecnológica y la centralidad de las corporaciones privadas internacionales en la definición curricular, destacando los riesgos de profundizar las desigualdades. Se notas la urgencia de políticas curriculares críticas y descoloniales, capaces de garantizar la autonomía pedagógica y la justicia social en la región.

**Palabras clave:** política curricular; cultura digital; inteligencia artificial; colonialismo.

<sup>3</sup> Tradução realizada por William da Conceição Martins.

<sup>4</sup> Tradução realizada por Layane Aviz dos Reis.

## 1. INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais e, mais recentemente, da inteligência artificial (IA) no campo educacional tem se consolidado como um dos temas mais relevantes do debate contemporâneo sobre políticas e práticas curriculares. No Brasil, em particular, os discursos que atravessam a cultura digital e a IA são mobilizados em documentos normativos e em programas de formação, apresentando-se como soluções inovadoras para os desafios da educação no século XXI. No entanto, tais discursos não se constroem de forma neutra: carregam intencionalidades, reproduzem determinados imaginários sociais e, em muitos casos, encobrem dinâmicas de colonialidade que continuam a estruturar as relações entre saberes, poderes e culturas no contexto escolar.

Dessa maneira, é necessário refletir sobre práticas curriculares na contemporaneidade, especialmente quanto à sua convergência com as tecnologias digitais – entre as quais se inclui a inteligência artificial, considerando as imensas mobilizações e transformações que ela vem acarretando. Verificar tais práticas do ponto de vista das políticas permite observar se o que se concebe como tecnologia necessária para a educação, hoje, parte de uma perspectiva emancipatória ou ideologizada (Pinto, 2005), ou seja, se contribui de fato para o desenvolvimento dos indivíduos e das nações ou apresenta-se como salvação, “enfeitamento” para a criação um mundo melhor. Vê-se, então, que o tema da IA na educação é povoado por imaginários, opiniões e interesses que já estão, inevitavelmente, inseridos nas escolas. Daí a necessidade de reflexão sobre como políticas e práticas se entrelaçam e quais são os riscos e potencialidades envolvidas nesse processo.

A justificativa para investigar essa temática reside na necessidade de problematizar como as políticas curriculares, no contexto regional de *Abya Yala*, vêm sendo permeadas por narrativas de modernização tecnológica, as quais,

embora “promissoras” em termos de inclusão e inovação, podem reiterar lógicas de dependência estrutural e de subalternização epistêmica. O problema de pesquisa que orienta este artigo é assim formulado: como os discursos sobre cultura digital e IA são mobilizados em políticas curriculares de *Abya Yala*? Diante dessa questão, os objetivos do presente artigo consistem em analisar documentos que tratam da intersecção Educação, IA e Currículo em *Abya Yala* e observar quais colonialidades manifestam-se nessas construções.

Os limites de pesquisa deste artigo se dão em três frentes, a saber: quantitativa, temporal e institucional, de forma interligada. A seleção de apenas dois materiais de análise justifica-se pelo número ainda reduzido – embora em crescimento – de documentos sobre a temática nesse contexto geopolítico, considerando a contemporaneidade e fluidez do tema. Quanto ao recorte temporal, foi realizada uma busca por documentos que tratassem especificamente da relação entre inteligência artificial e educação nos limites da América Latina – e não de um país específico –, nos últimos anos, especialmente a partir de 2022, quando a IA generativa ganhou maior alcance e popularidade. Nesse processo, deparamo-nos com a existência dos textos da OEI e do Profuturo, de 2023 e 2025, que abarcam a chamada Ibero-América, ou seja, países do continente americano colonizados por portugueses e espanhóis. Optamos por tais documentos também devido à comparação possibilitada pelo intervalo de dois anos entre um e outro, quanto a mudanças, avanços, recuos e possibilidades previstas para o futuro, de modo a observar tendências e movimentações no processo de integração da IA na educação.

Por fim, sobre os limites institucionais, destaca-se que a Organização dos Estados Ibero-americanos é um organismo internacional que busca promover a cooperação entre 23 países ibero-americanos nas áreas de educação, ciência e cultura. Logo, pode-se estabelecer uma relação de equivalência entre o seu papel, no

contexto do continente americano, e o papel da Unesco, a nível global. Daí a importância de analisar quais recomendações emergem dessa instituição. Além disso, a escolha deu-se com o intuito de observar como a cooperação com uma fundação privada (Profuturo) pode delinear os discursos em torno da discussão sobre IA e educação.

No que se refere à estrutura, o texto organiza-se em quatro seções. Na primeira, discute-se o referencial teórico que articula cultura digital, política curricular e colonialidade digital. Na segunda, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa documental e do conteúdo das políticas curriculares em *Abya Yala*. Na terceira, analisamos os discursos identificados nos documentos oficiais e suas contradições. Por fim, a última seção traz as considerações finais, problematizando os limites e as contradições dessas políticas, apontando para a necessidade de caminhos alternativos para uma abordagem curricular decolonial, emancipatória e crítica.

## 2. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E COLONIALISMO DIGITAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE ABYA YALA

Lévy (1999) define a “cibercultura” como processos de desenvolvimento sociais e técnicos que andam de forma paralela ao crescimento do ciberespaço. Dentro desse ambiente digital, constrói-se o que Ferreira (2020) chama de cultura digital, entendida enquanto conjunto de relações de hábitos, práticas e interações sociais que, mediadas por tecnologias digitais, criam e recriam novas formas de produção cultural e social. Da mesma forma, Santaella (2003) destaca que vivemos em um processo de emergência de novas formas de sociabilidades, o que conceitua tanto como “cultura digital” quanto “cibercultura”.

Embora os conceitos ainda sejam divergentes, entendemos que a cultura digital se configura por processos que são mediados

pelos tecnologias digitais e que têm repercussões diretas em aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e outros. Dentro desse âmbito, é importante destacar as transformações recentes da cultura digital, que têm sido profundamente atravessadas pelo avanço das inteligências artificiais, especialmente no que diz respeito à personalização algorítmica, à automatização da produção cultural e às mudanças na economia criativa.

Os impactos da IA em âmbito cultural, social e econômicos são gigantes. Sobre isso, Kaufman e Santaella (2020) apontam que as redes sociais e os mecanismos de busca passaram a ser controlados por algoritmos de inteligência artificial, o que gera processos de personalização das experiências online. A centralidade das IAs também impacta a criação cultural. Assim, Engelbert e Hansen (2024) evidenciam que ferramentas de inteligência artificial generativa vêm produzindo textos, imagens e músicas em larga escala, tensionando conceitos tradicionais de criatividade. Além disso, Santaella (2023) ressalta que o uso crescente de IAs consolida a lógica de plataformas digitais e *Big techs*, afetando as formas de produção e circulação cultural contemporânea.

Dentro desse contexto, ganha destaque o conceito de Colonialismo Digital. Kwet (2019) conceitua colonialismo digital como o domínio e o controle, por grandes corporações norte-americanas, dos territórios digitais e da mediação da relação dos países do Sul global com a tecnologia. Tal dominação manifesta-se no estabelecimento de padrões e regras sociais e técnicas que governam o mundo digital e têm impacto direto nos setores econômicos, políticos, sociais e culturais. As similaridades apontadas pelo autor entre o colonialismo clássico e o colonialismo digital se apresentam na imposição de controle, seja em território econômico, geográfico e cultural ou no território digital, respectivamente. Kwet (2019) apresenta cinco pilares que estruturam o Colonialismo Digital, são eles:

**Tabela 1** - Pilares do Colonialismo Digital

COMPONENTE	DESCRIÇÃO	CITAÇÃO E PÁGINA
<b>1. Dominação Econômica</b>	O monopólio de corporações estadunidenses que extrai recursos por meio de aluguel (uso de propriedade intelectual e infraestrutura) e vigilância.	<i>“Economic domination, in which the monopoly power of US based corporations allows them to extract resources through rent and surveillance.”</i> (p. 88)
<b>2. Controle Imperial</b>	Domínio sobre a arquitetura digital e, conseqüentemente, sobre as experiências políticas, econômicas e culturais mediadas por computadores.	<i>“Imperial control, whereby the domination of architecture gives the US control over political, economic, and cultural forms of computer-mediated experiences.”</i> (p. 88)
<b>3. Capitalismo de Vigilância Global</b>	Expansão do modelo de capitalismo de vigilância para países que integram produtos estadunidenses, acumulando <i>Big Data</i> e poder econômico.	<i>“Global surveillance capitalism, in which surveillance capitalism is extended to countries integrating with US-based products on the open Internet.”</i> (p. 88)
<b>4. Vigilância Estatal Imperial</b>	Parceria entre as agências de inteligência do Norte Global (lideradas pelos EUA) e suas corporações para espionar países do Sul Global.	<i>“Imperial state surveillance, in which the Global North, led by the United States, spies on the Global South.”</i> (p. 88)
<b>5. Hegemonia Tecnológica</b>	A capacidade das elites dos EUA de persuadir a sociedade de que o mundo digital deve seguir os moldes e interesses de sua própria classe dominante.	<i>“Tech hegemony, in which US elites have persuaded most people that society must proceed according to its own ruling class conceptions of the digital world.”</i> (p. 88)

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de Kwet (2019)

Kwet (2019) aponta que a educação é um campo estratégico para o colonialismo digital, pois é um caminho privilegiado para a dominação estrutural e cultural. Dentro desse contexto, o autor ratifica que o currículo se torna um instrumento que reproduz desigualdades geopolíticas, já que conteúdos passam a ser controlados por empresas que estabelecem parâmetros sobre o quê, como e com qual finalidade tais conteúdos devem ser ensinados, reforçando assim as desigualdades estruturais e culturais herdadas do colonialismo clássico. Assim, o currículo no colonialismo digital é reconfigurado para servir a interesses externos, afastando-se de uma perspectiva de educação emancipada e comprometida com a realidade local. Dentro desse contexto, ganham destaque as inteligências artificiais (IA) que, conforme

West e Allen (2018), são sistemas de algoritmos com relativa autonomia que tentam simular decisões humanas. Mello (2022) aponta que o colonialismo digital mobiliza as IA's como algoritmos, plataformas e assistentes virtuais que intensificam o controle sobre as práticas sociais e econômicas, agravando desigualdades por meio da concentração de capital nas mãos de poucas empresas, da modificação nas relações de trabalho a partir da “uberização” e substituição dos empregos, principalmente no Sul Global.

Joaquim e Pesce (2025) observam que, aplicados ao âmbito educacional, os discursos atrelados à inovação, inclusão digital e disrupção invisibilizam processos de subfinanciamento, sucateamento e privatização da educação pública, fortalecendo um discurso tecnológico que

legítima e consolida estruturas de opressão e de poder que retroalimentam a colonialidade do poder, do ser e do saber.

### 3. POLÍTICAS CURRICULARES E CULTURA DIGITAL

A partir dos anos 90, de modo mais preponderante, é de se considerar que vivemos o avanço do neoliberalismo. Esse dado não deve ser descartado, mas pensado como um elemento que se emaranha a tantos outros que constituem as decisões dentro e fora do campo oficial. Stephen Ball (2022) cita um conceito pertinente de neoliberalismo, o qual utiliza em suas considerações e que julgamos ser apropriado para nossos estudos. Apropria-se ele, ao escrever que o Neoliberalismo

(...) é tratado nem como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Pelo contrário, eu trato o neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do ‘mercado’ como base para a ‘universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros’. (Shamir apud Ball, 2022)

Essa percepção de instabilidades e incoerências exige de nós que a análise de políticas educacionais e, conseqüentemente, das curriculares não seja observada sob um ponto de vista de direção única Estado-nação, mas sim como um processo complexo de redes, de ciclos, realizados em diferentes âmbitos, por diferentes sujeitos e organizações. Hoje, quando pensamos em elaboração de políticas, percebe-se a influência de vários grupos – desde pesquisadores da área até grupos religiosos – e, com o crescimento da privatização e da internacionalização da educação (Ball, 2007; Freitas, 2012, 2014; Verger; Fontdevila; Zancajo, 2016), é necessário pensar nessa conjuntura de maneira não simplista.

Nesse sentido, Ball (2022, p. 29) também aborda o conceito de redes políticas como um “social novo”, no qual estão envolvidas “tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos”. Essas relações, segundo o autor, compõem comunidades de política, que normalmente compartilham uma concepção de resolução dos problemas sociais. As redes políticas, ou seja, esse conjunto de interações formais e informais entre Estado e outros setores, cada qual com seus interesses em jogo, ajudam a formar, a construir o que chamamos de Governança (Ball, 2007, 2022), composta pelo governo, mas também por outros grupos que participam da definição de orientações, normas e paradigmas para as políticas. A partir daí, novas vozes ganham espaço no campo e novas narrativas são criadas sobre o que “conta” como boa política ou como má política, por meio de trocas sociais, negociações, concessões e compromissos estabelecidos entre os envolvidos.

Dessa forma, agências multilaterais, ONG’s e interesses do mercado constituem também esse processo, muitas vezes sob a justificativa de serem elas uma alternativa de política para o “fracasso” do Estado, reafirmando o potencial neoliberal que constitui essas redes de governança. Há uma espécie de “transferência de política” (Ball, 2022), na qual se dá uma importação de políticas inovadoras instituídas em outros lugares, em outros países, ou ainda por meio de multilateralidade, que incluem novas formas de “ajuda”, de “filantropia” para outros países e para o crescimento de seus mercados, especialmente aqueles em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Lucíola Santos (2017) vai no mesmo sentido de Ball ao afirmar que o currículo é um campo de disputas, protagonizado por grupos tradicionais, educadores progressistas e empresários. Segundo ela, a interferência do mercado na educação vem se mostrando cada vez mais consolidada, pois o campo mostrou-se altamente rentável aos empresários que, assumindo esse posto, aliam a outras prestações de serviços, vendas de materiais e cursos em suas

grandes redes de instituições privadas. Logo, muitas das propostas para solucionar questões relativas ao campo educacional partem de um olhar mercadológico, mais especificamente de empresas que definitivamente se inseriram no campo e passaram a ter voz sobre a tomada de decisões. Assim, surgem diversos discursos de especialistas que defendem políticas atreladas ao mercado sob o argumento de desenvolvimento social e econômico dos países e da garantia de liberdade. Esses grupos também conduzem ao entendimento de que instituições privadas são melhores que as públicas (que acabam por acatar demandas essencialmente ligadas ao setor privado), enfraquecendo o papel do Estado.

Em vista disso, considera-se que os documentos aqui analisados compõem essa rede de influências que constroem políticas educacionais e, entre elas, curriculares, haja vista que podem ser determinantes para tomada de decisões dos Estados-membros de *Abya Yala*, por conter recomendações e orientações sobre como algo deve ou não ser implementado. No caso em questão, trata-se, especificamente, da introdução da IA na educação da região. Na última década, especialmente, a inteligência artificial vem ganhando espaço nas discussões globais e em vários setores da sociedade. De forma frequente, associa-se a IA a uma promessa de se obter melhorias no campo da Educação, pois há, de maneira muito consolidada – herança da sociedade moderna – a ideia de que a tecnologia está sempre a serviço da inovação e do progresso. No campo em questão, não é diferente.

Ao tratar da convergência entre as tecnologias e a educação, Almeida (2011) já apontava a necessidade de um olhar mais atento para a questão, pois, àquela altura, o emprego de ferramentas como meras “ajudantes” já cedia lugar a uma consolidada integração das tecnologias aos currículos, fazendo com que ambos se resignificassem, além da própria ambiência e dinâmica escolar. Pensando nas IA's, estas, desde 2022, com a ampliação do acesso às

inteligências artificiais generativas, entraram nas escolas por meio dos alunos e desde então instigam e impõem desafios, incertezas e prometem inúmeras vantagens. Nesse cenário, as mobilizações para sistematizar, regularizar e incorporar o uso da IA vêm sendo alvo de discussões em vários âmbitos, inclusive políticos, visto que há a demanda por compreender possibilidades e riscos de uso em um contexto tão instável quanto a contemporaneidade.

Lucia Santaella (2024), importante filósofa e linguista brasileira, faz um pertinente diagnóstico do contemporâneo – conceituado como “o amálgama em que se constitui essa era da cultura digital na sua fase dataficada” (Lemos, 2021; Bruno et al., 2019) – e busca traçar cinco aspectos fundamentais do nosso tempo; são eles: a) hibridismo, representado pelas múltiplas culturas, seus deslocamentos e suas contradições, que se entrelaçam; b) emaranhado temporal, caracterizado pela crise da linearidade temporal advinda da cultura digital; c) interatividade onipresente, expressa na “internet das coisas” e nas relações homem-máquina-dados; d) aceleração, evidente nas dinâmicas cada vez mais ágeis e voláteis da contemporaneidade e; e) estilização discursivo, que se refere à dissipação de discursos que circulam nas redes e acabam por banalizar-se e macular os movimentos sociais e identitários.

Essas características elencadas por Santaella apontam para um importante processo de modificações presentes em nosso tempo do qual a escola não está dissociada. A extensão humano-máquina não é, portanto, como se pensava algumas décadas atrás, um evento ficcional, mas sim uma relação que envolve funções primordiais como a atenção, a criatividade, a imaginação, a memória e a percepção. Além disso, o ritmo acelerado dessa evolução tecnológica acaba exigindo habilidades que até então não nos eram exigidas, principalmente no que diz respeito ao pensamento não linear e à capacidade de executar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. Essas “habilidades” nos são

apresentadas como imprescindíveis, necessárias e valiosas pelas mídias, pelo mercado de trabalho e pelas *Big Techs*. Dessa forma, a escola – espaço onde são construídas relações, percepções, e de extrema importância para a elaboração do pensamento sobre os fenômenos que nos cercam – compõe esse emaranhado de elementos: ela é afetada pela tecnologia, promove o contato com a tecnologia, mas não pode nem deve conduzir à formação de meros consumidores/usuários dessas ferramentas. Ao contrário, os espaços escolares devem considerar os aspectos envolvidos nessas transformações tecnológicas e analisar a melhor maneira de oferecer aos seus alunos uma concepção crítica sobre elas, para que não atendam, cegamente, às demandas neoliberais.

Assim, o presente texto tem por objetivo principal identificar de que maneira os documentos “O futuro da Inteligência Artificial na educação na América Latina” (2023) e “La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción” (2025) configuram-se como componentes da rede que constrói políticas, observando as concepções que são evidenciadas a respeito da inteligência artificial, de educação e de currículo num contexto com demandas específicas. Observamos também o modo como aspectos coloniais se fazem presentes nos documentos e determinam os rumos e trajetos que a IA vem tomando em nosso território.

#### 4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS “O FUTURO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA” E “LA LLEGADA DE LA IA A LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: EN CONSTRUCCIÓN”: RASTREANDO A COLONIALIDADE DIGITAL

Os documentos de Profuturo e OEI (2023, 2025) mobilizam e influenciam diretamente

a construção de políticas educacionais na América Latina. Ambos são construídos por instituições que, apesar do discurso envolvente e da retórica de compromisso com a equidade, operam em uma lógica que, de maneira implícita, pode reforçar desigualdades sociais. Ao se apresentarem como agentes de inovação e cooperação, tais instituições tendem a deslocar o debate para soluções tecnológicas e modelos de cooperação internacional que nem sempre dialogam com as realidades locais, impondo agendas externas ou interesses privados sobre sistemas educacionais nacionais. Nesse sentido, o caráter humanitário e progressista que suas narrativas evocam precisa ser analisado criticamente, pois pode ocultar dinâmicas de dependência e assimetria, nas quais a promessa de inclusão digital e educacional corre o risco de converter-se em reprodução de desigualdades já existentes.

É importante destacar que o lócus de investigação deste artigo se concentra na realidade educacional da América Latina ou *Abya Yala*, que tem história, geografia e geopolítica específicas e historicamente construídas. A região é a mesma, porém, suas denominações evidenciam disparidades em dimensões sociais, culturais e políticas. Porto-Gonçalves (2009) aponta que enquanto o termo “América Latina” tem um cunho eurocêntrico que silencia a diversidade étnica da região, já “Abya Yala” é um termo de origem Kuna que evidencia o protagonismo das populações indígenas na construção histórica e política do território. Culturalmente e politicamente, é entendido como um processo de descolonização linguística, com objetivos bem delimitados de nomear, habitar e significar o território.

Assim, quanto à estrutura dos documentos aqui tratados, tem-se que “O futuro da Inteligência Artificial na América Latina” está dividido em quatro seções: 1) Introdução; 2) Metodologia; 3) Resultados de consulta; e 4) Conclusão. Já o documento “La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción” está estruturado em cinco seções,

a saber: 1) Introducción; 2) Exploración, 3) Oportunidades; 4) Riesgos; e 5) Desafíos.

Desse modo, o processo analítico deu-se por meio de uma pesquisa documental, conforme Cellart (2021), que a descreve como um processo de análise de documentos já existentes, produzidos em diferentes contextos institucionais ou sociais, com a finalidade de extrair informações relevantes para a compreensão de determinado fenômeno. Diferencia-se da pesquisa bibliográfica por não se restringir a obras acadêmicas ou científicas, mas por utilizar registros como leis, relatórios, atas, ofícios e arquivos diversos. Esses materiais, ao serem examinados criticamente, possibilitam ao pesquisador identificar discursos, intencionalidades e contradições, contribuindo para uma leitura histórica e contextualizada da realidade

investigada. Também tem como pilar estruturante a técnica de análise denominada Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), seguindo respectivamente os seguintes passos: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material e tratamento dos resultados; e 3) Inferências.

As bases teóricas que sustentam as análises a seguir perpassam pela interface entre os conceitos de colonialidade digital, conforme Kwet (2019) e Mello (2022); política curricular a partir de Ball (1994, 2007, 2022) e cultura digital a partir de Ferreira (2020) e Santaella (2003), aplicada ao âmbito educacional. Partindo desses pressupostos, no Quadro 1, a partir de incursões iniciais, identificamos os nomes dos documentos, os anos de publicação, o quantitativo de páginas, seus autores e objetivos, sua metodologia, seu conteúdo e seus resultados.

**Quadro 1-** Descrição dos documentos

NOME	ANO	PÁGINAS	AUTORES	RESULTADOS
O futuro da Inteligência Artificial na educação na América Latina	2023	52	ProFuturo e OEI	IA mais relevante no ensino superior; Otimismo maior dos gestores públicos quanto a reduzir desigualdades; Crescimento progressivo da IA até 2030, mas com incertezas regionais.
La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción	2025	64	ProFuturo e OEI	Poucas iniciativas desenvolvidas na América Latina (predomínio de soluções externas); Setor privado mais ativo; Riscos de exclusão digital e desigualdade; Integração incipiente.

Fonte: Os autores (2025)

A Fundação ProFuturo, criada em 2016 pela Fundação Telefônica e pela Fundação “La Caixa”, ambas espanholas, apresenta-se como um programa de educação digital cujo discurso oficial afirma ter como missão a redução das desigualdades educacionais em escala global. A instituição alega levar tecnologia e soluções digitais inovadoras a crianças em contextos

sociais vulneráveis da América Latina, do Caribe, da África e da Ásia, ventilando a possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação nesses territórios. Em sua narrativa, destaca como propósito central o desenvolvimento de competências digitais para alunos, professores e gestores, em nome da preparação para os desafios do século XXI e

da promoção da inclusão digital e educacional, em alinhamento declarado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4) da ONU.

De modo semelhante, a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), criada em 1949, apresenta-se como instância multilateral de cooperação entre países ibero-americanos de línguas portuguesa e espanhola. Atualmente sediada em 20 países e contando com cerca de 3.900 colaboradores, a OEI afirma dedicar-

se ao fortalecimento das políticas públicas dos 23 países membros, por meio de projetos que, segundo seu discurso, visariam ampliar oportunidades, promover inclusão e fomentar o desenvolvimento humano.

A partir da leitura atenta dos documentos produzidos por tais instituições, no Quadro 2, abaixo, identificamos os termos educação, inteligência artificial e currículo, com o intuito de contabilizar o quantitativo de ocorrências desses vocábulos.

**Quadro 2** - Recorrência dos termos nas seções e subseções

DOCUMENTO	CONCEITO	QUANTITATIVO
O futuro da Inteligência Artificial na educação na América Latina	Inteligência Artificial	86
	Educação	235
	Currículo	1
La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción	Inteligência Artificial	18
	Educação	95
	Currículo	16

Fonte: os autores (2025)

Tendo como base as predominâncias e ausências dos termos nos documentos, direcionamo-nos à análise das relações entre esses termos e iniciamos, assim, a etapa de categorização proposta por Bardin (2011). Nesta etapa, faz-se o processo de identificar, analisar, classificar e padronizar, criando assim categorias que apresentam os conteúdos dos documentos.

A categorização, segundo Bardin (2011), é um processo de classificação a partir de diferenciações e reagrupamentos. A autora aponta que os critérios de categorização são quatro, sendo eles: semântico, sintático, léxico e expressivo. No presente artigo, foram construídas categorias predominantemente pelos critérios semântico e léxico, embora, em menor proporção, tenha-se partido da perspectiva expressiva, que permitiu a organicidade do artigo e a coerência quanto à Análise de Conteúdo e ao discurso produzido pelos documentos.

No que tange à análise semântica, Bardin (2011) afirma que se trata de categorias temá-

ticas que partem do agrupamento de elementos dentro de um recorte temático. Neste artigo, estão reunidos os temas recorrentemente identificados (predominância do setor privado; papel reduzido do Estado; centralidade das *Big Techs*; disputas curriculares; e traços da colonialidade digital) que fundamentaram a emergência das categorias evidenciadas.

Ademais, a perspectiva léxica também foi fundamental na construção das categorias analíticas deste artigo, a partir da análise quantitativa dos termos “Educação”; “Currículo”; “Público-Privado”; “Inteligência Artificial” etc. Sobre essa escolha metodológica, Bardin (2011) diz se tratar da presença recorrente de termos e expressões que reforçam e delimitam semanticamente o sentido dos núcleos temáticos. Vale ressaltar que o olhar léxico e semântico se deu de forma complementar, simultaneamente.

Por fim, embora com menor recorrência na análise, o critério expressivo também foi usado. Para Bardin (2011), são os padrões dos

enunciados que dão identidade a ele, a partir do estilo de escrita, modalização, tonalidade avaliativa e expressões que explicitam posicionamentos implícitos. Este critério foi essencial para evidenciar, a partir de seu tom prescritivo e na identificação de formulações avaliativas, o teor do conteúdo dos documentos, que tendem a reforçar a urgência da implementação da IA, a promessa de inovação e o paradoxo do reforço à desigualdade, além da necessidade colaborativa entre setores públicos e privados.

#### 4.1 IA na Educação em *Abya Yala*: entre a potência e o risco

Em um contexto de emergência das discussões sobre a inserção da Inteligência Artificial na educação, estão inseridas as especificidades históricas, sociais e econômicas de *Abya Yala*, onde tal discussão aponta para uma via bidimensional diante da promessa de inovação e do risco de aprofundamento das desigualdades históricas da região. Diante disso, a análise do conteúdo de ambos os documentos aponta para as convergências e divergências no que tange aos sentidos atribuídos à IA e seus possíveis impactos nos sistemas educacionais latino-americanos.

Inicialmente, é importante destacar a sincronicidade de ambos os documentos no que diz respeito ao potencial da IA enquanto ferramenta de transformação educacional. ProFuturo e OEI (2023, p. 07) apontam para o potencial educacional da IA em “o uso da IA para aprendizagem fora do ambiente escolar e para alunos com necessidades especiais”. Já Profuturo e OEI (2025, p. 32) ratificam que “abre novas portas para repensar a educação”, criando oportunidades para refletir sobre o ensino, a aprendizagem e a própria organização dos sistemas educacionais. Embora ambos direcionem suas perspectivas para a potência da IA nos sistemas educacionais, seus vieses de análise diferem no que tange ao direcionamento do impacto e do próprio conceito de potência, uma vez que Profuturo (2023) aponta para uma perspectiva mais prática, ao passo

que Profuturo e OEI (2025) apontam para a potência refletiva e crítica de sua inserção no âmbito educacional.

Ademais, outro aspecto comum a ambos os documentos refere-se aos impactos da pandemia de COVID-19 enquanto catalizadora da digitalização e do uso de tecnologias educacionais. Tanto Profuturo e OEI (2023) quanto Profuturo e OEI (2025) apontam que a pandemia gerou um processo de aceleração da interface tecnologia e educação, gerando impactos significativos na educação da região. Porém, enquanto Profuturo e OEI (2023) destacam com mais profundidade a intensidade dessa digitalização na educação, Profuturo e OEI (2025) evidenciam a interrupção educacional em massa gerada na região e os desafios contemporâneos para a recuperação do ensino após esse contexto.

Ademais, as disparidades entre os documentos aprofundam-se no que toca à avaliação dos riscos e dos impactos da IA sobre a equidade educacional. Profuturo e OEI (2023) têm uma postura otimista ao apresentar o seguinte dado coletado entre seus entrevistados: “55% dos funcionários públicos acreditam que a IA reduzirá as desigualdades educacionais dentro dos países”. Por outro lado, Profuturo e OEI (2025) apostam em uma postura crítica e precavida ao analisar a conjuntura da América Latina, apontando para um possível aprofundamento de desigualdades históricas. Neste, é enfatizado que a IA pode representar “uma opção de ‘segunda qualidade’ destinada aos setores mais pobres”, sendo oferecida como substituto da educação presencial e de qualidade para populações vulneráveis.

Ademais, ainda sobre a diferença de enfoque, é possível observar como os documentos abordam o papel dos atores institucionais. Profuturo e OEI (2023) confiam na ampliação da atuação dos Estados nacionais, sugerindo que “45% dos entrevistados acreditam que os Estados nacionais terão um papel de liderança” no desenvolvimento da IA educacional. Já Profuturo e OEI (2025) alertam para os perigos

da concentração de grandes empresas internacionais, destacando que “o desenvolvimento da IA para a educação parece estar concentrado, ao menos por enquanto, em poucas mãos e em empresas internacionais que se originam fora da América Latina”. Essa primazia é vista como um risco para a soberania pedagógica e a diversidade cultural da região.

Outro ponto de discrepância importante manifesta-se na crítica à possível desumanização da educação. Profuturo e OEI (2025) levantam preocupações sobre o enfraquecimento das relações humanas e pedagógicas em um cenário dominado por plataformas automatizadas. A educação, nesse contexto, corre o risco de priorizar o “aprendizado individual por cima das relações humanas, a socialização entre pares e o próprio processo de aprendizagem social e coletivo”. Essa perspectiva contrasta com Profuturo e OEI (2023), que se mantêm mais voltados a cenários institucionais, projeções técnicas e recomendações de política pública.

É importante destacar que tanto Profuturo e OEI (2023) quanto Profuturo e OEI (2025) evidenciam, ainda que de formas distintas, traços da **colonialidade digital** discutida por Kwet (2019). Em especial, os dois estudos apontam a centralidade das grandes corporações tecnológicas globais, sobretudo estadunidenses, no controle das plataformas e soluções de IA adotadas nos sistemas educacionais latino-americanos. Profuturo e OEI (2023) evidenciam que “as grandes empresas internacionais desempenham um papel preponderante na introdução da IA na educação atualmente”, revelando um padrão de dominação econômica e tecnológica que se alinha ao que Kwet denomina de *dominação econômica e hegemonia tecnológica*. Já Profuturo e OEI (2025) aprofundam essa crítica ao demonstrar como a primazia dessas corporações pode “reconfigurar os currículos e os modos de ensinar” de forma alinhada aos interesses externos, configurando um processo de *recolonização pedagógica*.

Além disso, Profuturo e OEI (2025) ainda alertam quanto à desumanização da educação e

à transformação da IA em instrumento de controle algorítmico sobre os processos de ensino e aprendizagem, conforme evidenciado por Santaella (2023) e Mello (2022), que refletem sobre os pilares do *capitalismo de vigilância global* e da *vigilância estatal imperial*. Ambos os textos, ao reconhecerem que as soluções de IA implementadas são, majoritariamente, importadas e reproduzidas de contextos do Norte Global, revelam a ausência de autonomia epistemológica e tecnológica da América Latina, reforçando a crítica de Joaqui e Pesce (2025) sobre a invisibilização das assimetrias estruturais promovidas pela narrativa da inovação tecnológica. Assim, mesmo em propostas que visam ampliar o acesso e personalizar a aprendizagem, a lógica da colonialidade digital permanece operando silenciosamente, consolidando-se como uma nova forma de subordinação do Sul Global às dinâmicas de controle cultural, econômico e político impostas pelas potências tecnológicas.

Em suma, ambos os documentos reconhecem que a discussão sobre IA na educação ainda está em construção e reforçam de forma distinta a presença de colonialidade digital. Há incertezas quanto ao ritmo e à profundidade das transformações previstas. Para a OEI, embora o impacto da IA deva crescer, ele “não causará grandes disrupções até 2030”. O segundo texto, por sua vez, alerta que a velocidade da transformação tecnológica pode superar a capacidade de resposta dos sistemas educacionais da região, tornando “a distância cada vez maior entre o que o mundo exige e o que as escolas conseguem realizar”.

Em síntese, a análise comparativa dos documentos revela uma tensão fundamental: se por um lado a IA pode ser uma aliada para ampliar o acesso e melhorar a qualidade educacional, por outro, sem políticas públicas sólidas, uma perspectiva pedagógica crítica e um esforço ético de apropriação regional da tecnologia, corre-se o risco de reforçar a colonialidade digital por meio do reforço de desigualdades históricas e aprofundar a fragmentação educacional em *Abya Yala*.

## 4.2 Predominância do setor privado nas iniciativas de IA para a educação: quais os sentidos dessa tendência?

Os documentos em análise, “O futuro da Inteligência Artificial na educação na América Latina” (Profuturo; OEI, 2023) e “La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción” (Profuturo; OEI, 2025), são considerados complementares por diversos motivos aqui já expostos, especialmente no que diz respeito ao objetivo de refletir sobre a IA na região, focando em uma abordagem crítica que ressalta não apenas as possibilidades de uso de inteligência artificial no ensino e na aprendizagem, mas também os desafios e os riscos que se apresentam no contexto referido. A preocupação com as especificidades de *Abya Yala* perpassa questões éticas, sociais, estruturais e formativas que não podem, conforme os textos, ser negligenciadas em favor da implementação generalizada da IA na educação. No entanto, não se pode negar que é crescente e acelerado o desenvolvimento de programas e projetos que visam consolidar a chegada da IA na região. Sobre isso, ambos os documentos ressaltam e valorizam a chamada parceria entre setores público e privado.

O documento de 2023 traz em seu corpo alguns trechos que explicitam claramente essa que é uma tendência na área da educação (OEI; Profuturo, 2023) e, em se tratando de tecnologias digitais, parece ser um quadro em ascensão que vem se consolidando. A própria iniciativa de escrita de tais textos são um exemplo disso, já que é resultado de uma parceria entre a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) – uma organização intergovernamental de caráter público e sem fins lucrativos – e duas Fundações de caráter privado – a multinacional Telefônica Vivo e a Fundação bancária La Caixa. Tanto OEI quanto Profuturo “reconhecem o potencial do trabalho interinstitucional e a importância de possibilitar o diálogo público-privado”, além de uma abordagem “intersectorial” (2023, p.

05). Além disso, a segunda dimensão abordada pelo documento, que analisa o papel das instituições e dos atores no desenvolvimento da IA na região, evidenciam que as grandes empresas internacionais desempenham o papel principal nesse processo e, ao que tudo indica, essa tendência será mantida (2023, p. 23). Há indícios, no entanto, de que o papel do Estado tende a aumentar no futuro.

No mesmo sentido, o documento complementar publicado no ano de 2025 expõe o “enfoque colaborativo que envolve governos, setor privado, educadores e comunidade” (2025, p. 5, trad. autores). Conforme o texto, essa colaboração é necessária para criar “alianças estratégicas” que garantam os benefícios da IA na educação, considerando a geografia e as situações socioeconômicas divergentes dentro de *Abya Yala*. Tal como a primeira publicação, o documento traça caminhos a partir da participação de acadêmicos especialistas, representantes do setor privado e dos Ministérios da Educação dos países da região. No entanto, este mostra as iniciativas existentes de forma concreta, complementando as percepções iniciais presentes nas análises de 2023. Mais adiante, entraremos em detalhes sobre tais iniciativas e suas respectivas naturezas.

A partir disso, pode-se pensar num primeiro ponto: os estudos, as pesquisas, os referenciais e os relatórios sobre o crescimento da IA em *Abya Yala* e seus países constituintes não deveriam partir de seus especialistas locais e representantes de seus governos que, afinal, têm domínio das necessidades e dos desafios de cada espaço? O Estado não deveria assumir as rédeas desse processo? É uma questão ainda em aberto diante das tantas recomendações oriundas do par público-privado, ou ainda, apenas da iniciativa privada, que parece ter cada vez mais controle sobre algo precioso na era digital – os dados, a exemplo das grandes *Big Techs* (Zuboff, 2021; Faustino; Lippold, 2023). O setor privado parece, ao que tudo indica, ter uma vantagem importante no que se refere à consolidação da inovação tecnológica na educação. Sobre o

ritmo de apropriação do funcionamento, dos desafios e das possibilidades da inteligência artificial na área, o Estado ainda tem muito a percorrer, especialmente se compararmos o Brasil, por exemplo, com países da União Europeia que há tempos já debatem essas questões.

Uma das conclusões mais pertinentes presentes nos documentos é o fato de se constatar o que já se vê no Brasil: o setor público compra do setor privado os recursos tecnológicos, investindo bilhões de dólares em empresas internacionais que detêm ferramentas úteis utilizadas na educação, desde a gestão até o apoio no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo emblemático é apontado em entrevista por Isabela Rocha, do Fórum de Tecnologias Estratégicas dos BRICS+ (BRICS Tech Forum) e pesquisadora da UnB, que revela que o país gastou, no mínimo, 23 bilhões com contratações de *Big Techs* entre 2014 e 2025. Por trás dessa tendência, uma narrativa: de que países do Sul global não conseguem desenvolver tecnologia de ponta e, para isso, precisam necessariamente do suporte privado externo (SILVA et. al, 2025). Por isso e para ir no sentido oposto a essa narrativa propositalmente construída, é urgente o desenvolvimento de recur-

sos nacionais e o fortalecimento dos mercados internos quanto ao uso da IA na educação, pois isso, aliado à construção de políticas públicas, possibilita um cenário em que as vantagens sejam maiores que as desvantagens no uso dessas ferramentas, especialmente no que se refere às desigualdades sociais e ao colonialismo digital (Faustino; Lippold, 2023).

Outros dados relevantes trazidos pelos relatórios são os levantamentos de iniciativas de tecnologias digitais na educação. OEI e Profuturo (2023) traçam possíveis cenários futuros da IA até 2030, com base em pesquisas realizadas com especialistas, focando em políticas públicas, tendências e recomendações. Já OEI e Profuturo (2025) abordam concretamente as iniciativas que estão em pleno curso, sendo 26 delas voltadas à inteligência artificial na educação, espalhadas entre os países de *Abya Yala*. Dessa forma, há, nesse documento, um aprofundamento de como a IA tem sido mais usada, desde a assistência de aprendizagem até o planejamento realizado por docentes nas escolas. Construímos, para melhor visualização, uma tabela que demonstra a natureza dessas iniciativas entre públicas, mistas e privadas. Ei-la:

**Tabela 02** – Iniciativas de IA na educação de *Abya Yala*

	PÚBLICAS	MISTAS	PRIVADAS	ORGANIZAÇÕES SOCIAIS	ORGANIZAÇÕES JORNALÍSTICAS	UNIVERSIDADES
O futuro da Inteligência Artificial na educação na América Latina (2023)	10	3	11	1	0	0
La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción (2025)	2	0	20	2	1	1

Fonte: os autores (2025)

Conforme é possível observar na tabela acima, já em 2023 representantes dos setores envolvidos na pesquisa sinalizavam a presença de iniciativas de IA na educação, majoritariamente

desenvolvidos nos seguintes países: Uruguai, Argentina, Colômbia, Guatemala, Brasil e Peru. Vale ressaltar, no entanto, que essa relação foi criada a partir das percepções/recomendações

dos entrevistados, não havendo um compromisso exato com o que de fato estava em curso no contexto. De um modo geral, os especialistas concordam que a IA em *Abya Yala* mostra-se em construção, especialmente no período pós-pandemia (Valente; Almeida, 2022), quando todos tiveram de conviver muito mais com as tecnologias digitais, inclusive – e de forma muito relevante – no campo educacional. Outro ponto importante para a análise em curso é que, a partir das descrições das iniciativas, é possível perceber que as empresas internacionais têm uma atuação mais expressiva na implementação da IA na educação, principalmente a partir da criação de jogos, programas e plataformas utilizadas pelos estudantes. Assim, o Estado e as empresas locais mostram-se ainda relativamente à margem das discussões e iniciativas. Sobre esse fato, parte dos atores envolvidos acredita que o papel do Estado continuará reduzido, enquanto outra parte do grupo observa a tendência de governos assumirem a liderança quando se trata do desenvolvimento de IA para a educação.

Já no documento publicado em 2025, por apresentar um panorama mais sólido da atual situação de *Abya Yala* no que toca ao crescimento da IA na região, pode-se ter uma visão mais lúcida do que temos hoje. A partir dele, nota-se que a presença de iniciativas privadas é consideravelmente maior do que públicas, o que mostra, de fato, o domínio do setor no campo. No relatório, é enfatizado que, em outros países, o desenvolvimento de IA está muito mais avançado, daí a necessidade de mapear os casos na região em questão, a fim de explorar as iniciativas aqui presentes, suas oportunidades e seus riscos. Argentina, Colômbia, Brasil e Chile são destaques entre os países que compõem a lista de desenvolvedores, todos a partir do setor privado. Conclui-se, a partir da apreciação do texto, que o crescimento da IA na educação encontra-se, hoje, nas mãos de poucas empresas internacionais, sediadas fora de *Abya Yala*, especialmente nos Estados Unidos (OEI; Profuturo, 2025). Além disso,

nota-se que as propostas oriundas do setor público voltam-se mais para apoio sistemático de logística à gestão educacional do que, propriamente, à criação de soluções efetivas no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, é notório que em *Abya Yala* há a predominância de iniciativas privadas quando se trata da integração da inteligência artificial no cenário educacional. Esse é um fenômeno que tem seu início ainda nos anos 90, conforme Schiller (1999), que aponta para o surgimento da *internet* fora da regulamentação dos Estados e, portanto, livre para que empresas fizessem grandes negócios e se consolidassem no contexto neoliberal e em suas demandas. De lá para cá, houve grandes e rápidas mudanças quando o assunto são as tecnologias digitais até chegar à inteligência artificial como conhecemos hoje. De acordo com Sérgio Amadeu (2021), vivemos em um período denominado capitalismo digital-datafocado, visto que os dados são a matéria prima dos sistemas de IA e, mais do que nunca, são preciosos para grandes corporações de tecnologia, tais como Google, Microsoft e Amazon, a exemplo. Isso porque, a partir deles, é possível descobrir perfis de consumo e, mais ainda, predizer necessidades. Segundo o autor “os dados são mercadorias que acompanham a metamorfose do capital” (SILVEIRA, 2021, p. 07), ao referir-se aos dados como insumo para o crescimento de grandes empresas. No caso particular, em termos de educação, estamos falando de dados das instituições, dos estudantes e professores, que passam também a ser públicos interessantes ao mercado.

Especificamente sobre o Sul global, Cassino (2021) defende uma nova forma de colonialismo operante, dessa vez baseado em dados. O autor lança mão do conceito de *colonialidade* de Ballestrin (2020), definindo-a como “mecanismos de dominação que se mantêm em funcionamento pelos países ricos mesmo após as independências” (CASSINO, 2021, p. 15). Tal definição nos é cara na medida em que grandes e poderosas empresas externas a *Abya Yala* podem, por meio da venda de ferramentas de

IA para os sistemas educacionais, obter controle sobre a captura e o armazenamento de dados que alimentam o formato de capitalismo atual. A presença massiva de empresas na região indica uma preocupação válida e uma desconfiança de que as narrativas de superação da desigualdade, de inovação e inclusão sejam apenas uma camada superficial de um fenômeno de mercantilização característico do neoliberalismo. A partir dos documentos, percebe-se a manutenção das questões relativas à desigualdade social, tanto entre os países de *Abya Yala* quanto destes em relação a outros países considerados propulsores de tecnologias digitais pelo mundo.

De fato, a sociedade e os governos de certa forma naturalizaram uma condição de subordinação e dependência tecnológica. Esse é um risco, já que o empresariado atua com “verticalização de serviços, opacidade contratual e evasão fiscal” (SILVA et. al, 2025) e, assim, tem também um papel político de criar padrões e definir normas que afetam a educação e seus atores. Além disso, o setor privado, ao possuir toda a infraestrutura e autonomia tecnológica, tira do setor público a sua capacidade estratégica, seu fortalecimento e a construção de políticas públicas voltadas para a soberania digital, algo tão relevante para países em desenvolvimento, como os de *Abya Yala*. Nesse sentido, Estados soberanos prezam pela segurança de seus dados e pelo domínio de suas decisões, especialmente na área educacional, tão relevante para o desenvolvimento e para a emancipação de uma nação.

### 4.3 Inteligência artificial nos currículos de *Abya Yala*

Conforme já sinalizado na presente pesquisa, entendemos as políticas curriculares a partir da teoria do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball (1994). Reafirmamos que os documentos aqui analisados compõem o processo de construção de políticas curriculares, já que, situados no contexto de influência, essas políticas começam a ser formuladas a partir de tensões, pressões

e participações de diferentes atores sociais (governantes, sociedade civil, acadêmicos, empresas multinacionais e locais, etc.). No caso em questão, os documentos configuram-se como produções textuais – espécies de relatórios, recomendações, orientações – resultantes dessas disputas e negociações e servem como norteadores para a construção de políticas curriculares.

No que diz respeito às questões curriculares, Profuturo e OEI (2023) não têm por objetivo traçar uma expectativa explícita sobre a inserção de IA em currículos escolares. No entanto, há explicitamente a intenção de “apoiar os agentes educacionais, começando pelos formuladores de políticas públicas” (p. 05) e “enriquecer as discussões com os formuladores de políticas” (p. 08). Fala-se em parceria entre países para a criação de estratégias a fim de efetivar a “implementação da IA na educação” (p. 44). Certamente, quando se refere à implementação, estamos inevitavelmente nos referindo também ao currículo, se pensarmos a IA e suas aplicações como conhecimento (Young, 2000). Cabe aqui citar alguns exemplos práticos de como isso vem acontecendo, para além dos exemplos trazidos nos documentos, especialmente no Brasil.

O Piauí foi o primeiro estado brasileiro a implementar integralmente uma disciplina de IA no currículo. Tal iniciativa se deu a partir de uma parceria entre as escolas da rede pública estadual de tempo integral e o Google, que oferece o suporte de uma plataforma digital – fato que ilustra a já mencionada parceria público-privada, especialmente de beneficiamento das *Big Techs*. O projeto foi exaltado e utilizado como exemplo recentemente no seminário do Ministério da Educação sobre o tema da IA na educação básica, em parceria com a Unesco. Um dos aspectos apresentados por Rodrigo Torres, superintendente da Secretaria de Educação do Piauí, foi a formação de docentes para o projeto, sobre os quais utiliza os termos “docentes com disposição para aprender (...), perfil inovador, engajado e colaborativo”. Para

realizar a tarefa, o Estado estabeleceu parcerias com três instituições: Unipampa (Universidade Federal do Pampa), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e IFFAR (Instituto Federal Farroupilha). No documento de Profuturo e OEI de 2023 fica evidente também essa preocupação com a formação dos professores, além das questões centrais consideradas como emergenciais já debatidas há anos, como a conectividade nas escolas, o que ainda é um desafio. Há também, em segundo plano, a preocupação com o incentivo ao pensamento crítico dos estudantes.

Além disso, segundo o Jornal *O Globo*, disciplinas de IA devem compor os currículos de forma obrigatória nos cursos de licenciatura e pedagogia a fim de dar conta de novas demandas. Essa é a discussão que vem sendo feita pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) e que caminha para um consenso; no entanto a discussão sobre a obrigatoriedade da inserção da IA nos currículos da educação básica de forma obrigatória ainda é objeto de divergências. No mesmo período, o Ministério da Educação e o Congresso debatem a regulamentação da IA no Brasil. É importante observar como as discussões em torno do currículo, em se tratando da inteligência artificial, extrapolam níveis de ensino e passam a fazer-se presente tanto no superior quanto no básico.

Cabe aqui observar, após o supracitado, o caráter de negociações e parcerias que envolvem a criação de um currículo: os atores Unesco, MEC, Seduc, Escola, Google, Universidades, CNE, alunos, professores, gestores, entre outros, compõem a rede de tensões e interesses que resultam na criação do currículo, a exemplo do Piauí. É nesse sentido que pensamos a criação de uma política curricular.

Sobre as discussões travadas em Profuturo e OEI (2025), o termo currículo é bem mais recorrente. O documento tem como um dos seus principais objetivos fazer um levantamento das iniciativas que estão desenvolvendo soluções com IA na Educação em *Abya Yala*, conforme já mencionado. Um primeiro ponto que cha-

ma atenção é que o termo “currículo” e seus derivados aparecem com certa frequência na descrição dessas ferramentas, isto é, iniciativas como Teachy (Brasil) e Kognity (Suécia), que desenvolvem sistemas de IA que têm por objetivo criar materiais didáticos alinhados às bases curriculares nacionais de seus países. Certamente, há de se pensar o quanto isso restringe, em grande perspectiva, a própria liberdade e capacidade criativa dos educadores que fizerem uso exclusivamente do programa, tornando o currículo aquém do que poderia ser.

Além disso, a questão curricular torna-se centralizada e posta como um dos desafios do uso de IA em *Abya Yala*. Conforme o documento, “El primer desafío que implica el avance de la IA para la educación es curricular y pedagógico” (Profuturo; OEI, 2025), pois há a preocupação com a seleção de conhecimentos e valores em um mundo que muda rápido e constantemente. O texto aborda a necessidade de integrar a IA aos currículos de forma interligada aos diferentes campos do conhecimento, como uma transversalidade, além de incentivar um currículo de IA que contemple práticas, mas também desenvolva o pensamento crítico dos estudantes em relação aos fatores ocultos de seu funcionamento, riscos e impactos sociais. No entanto, o que se percebe nas iniciativas trazidas pelo documento é o avanço da IA como ferramenta prática, um facilitador de tarefas, meramente funcional. Apenas o Uruguai é citado como um país que começou a formular um currículo no formato pretendido, ou seja, que construa, de fato, uma alfabetização em IA.

Tais considerações levam a crer que, no campo curricular, a inteligência artificial vem ganhando espaço nos discursos de implementação da tecnologia. Hoje o que se percebe é que instituições multigovernamentais, primordialmente, têm assumido a função de produzir orientações para os países. A Unesco é a grande representante desse grupo e, no caso de *Abya Yala*, quem se ocupa desse papel é a OEI, ambas em diálogo permanente em diversos momentos do relatório. Isso evidencia o quanto a temática

da Inteligência artificial se deslocou, nos últimos anos, de um plano distante para os centros dos debates acerca de sua inserção no cotidiano das pessoas, inclusive no contexto escolar.

Assim, para além de ser um documento meramente analítico sobre como as iniciativas de desenvolvedores de IA vêm crescendo e se consolidando, há evidências claras de que esse crescimento e todas as mudanças em torno dele trazem implicações diretas sobre os currículos pelo mundo. O conteúdo de Profuturo e OEI (2023, 2025) tem um viés orientador, podendo ser considerado uma das peças no cenário de construção de políticas para a educação em *Abya Yala*. Nota-se, portanto, a dimensão dos debates globais sobre a temática e o quanto ela está próxima das nossas escolas a partir do momento em que se pensa sobre possibilidades de implementação. Segundo Juarez Thiesen (2019, p. 05), esses movimentos “pressionam governos e seus respectivos sistemas educacionais para a formulação de reformas que, em geral, envolvem questões curriculares”, normalmente sob a justificativa de necessidade de inovação e eficiência. Resta saber se essas orientações consideram aspectos para além dos utilitários, que deem conta das especificidades da região.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se, portanto, que um olhar mais apurado para os documentos aqui analisados demonstra que a Inteligência Artificial na educação de *Abya Yala* é considerada uma promessa de inovação e emancipação, no entanto há divergências quanto aos riscos de intensificar problemas já existentes, como as desigualdades solidamente construídas. Isso porque a participação crescente de grandes corporações internacionais na criação de políticas educacionais, entre elas as curriculares, revela a persistência da colonialidade digital, fato que dá ao currículo uma posição estratégica no que diz respeito à consolidação de conhecimentos privilegiados que perpetuam os poderes de

uns sobre outros. Muitas vezes, esse currículo acaba subordinado a interesses de mercado e a lógicas de recolonização na educação. No mesmo sentido, iniciativas privadas prevalecem sobre ações estatais, evidenciando a fragilidade do poder público na formulação de políticas soberanas e emancipadoras.

Assim, apesar de os documentos ressaltarem as oportunidades de inclusão e inovação, prevalece a tendência de legitimar o controle privado sobre dados, práticas e sentidos da educação. Sendo assim, nota-se que o debate da IA deve partir de uma perspectiva crítica e descolonial, caso contrário permanecerá a tendência de reforçar dependências tecnológicas e epistemológicas, distanciando-se de um projeto educativo comprometido com a autonomia pedagógica, a diversidade cultural e a justiça social. Nesse cenário, torna-se urgente a construção de políticas curriculares que assimilem a IA de forma crítica, consciente e ética, pois somente assim será possível pensar as ferramentas de inteligência artificial como benéficas para *Abya Yala*.

## REFERÊNCIAS

- ALFANO, B. *Ensino de Inteligência Artificial deve se tornar obrigatório no currículo para formação de professores*. O Globo, 28 jul. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/07/28/ensino-de-inteligencia-artificial-deve-se-tornar-obrigatorio-no-curriculo-para-formacao-de-professores.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011.
- BALL, S. J. *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.
- BALL, S. J. *Education plc: compreendendo a participação do setor privado na educação do setor*

*público*. 1. ed. Nova York: Routledge, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

CASSINO, J. F. O sul global e os desafios pós-coloniais na era digital. In: CASSINO, J. F.; SILVEIRA, S. A.; SOUZA, J. (org.). *Colonialismo de dados: como operar a trincheira algorítmica na guerra neoliberal*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

ENGELBERT, R.; HANSEN, F. Inteligência artificial no trabalho criativo: protagonista ou coadjuvante do processo? *Revista GEMInIS*, v. 15, n. 1, p. 88–114, 2024.

ESTADO brasileiro entrega 23 bilhões para Big Techs. Locução de Sérgio Amadeu da Silveira. 16 jul. 2025. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7uCjzxrL0jWhEGgPzqX46R>. Acesso em: 1 ago. 2025.

FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. *Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana*. São Paulo: Boitempo, 2023.

FERREIRA, J. de L. Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da licenciatura em pedagogia. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75857>.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87323122004>.

JOAQUIM, B.; PESCE, L. Inovação, inclusão digital e educação ao longo da vida: perspectivas em disputa no contexto de pandemia da COVID-19 e de um crescente autoritarismo. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 30, n. 64, p. 107–119, 2021. DOI: [10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n64.p107-119](https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n64.p107-119). Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/11750>. Acesso em: 10 nov. 2025.

KAUFMAN, D.; SANTAELLA, L. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. *Revista FAMECOS*, v. 27, n. 1, p. 1–10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.32881>.

KWET, M. *Colonialismo digital: a transformação da educação na África do Sul à sombra do Vale do Silício*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Rhodes, 2019. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3496049> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3496049>.

[dx.doi.org/10.2139/ssrn.3496049](https://doi.org/10.2139/ssrn.3496049).

LE MOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MELO, M. E. B. de. *Descolonizando a inteligência artificial: análise sobre as tecnologias persuasivas frente às desigualdades no contexto do sul global*. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022.

OLIVEIRA, R. O que o Piauí fez para estruturar um currículo de IA. *Porvir*, 18 jul. 2025. Disponível em: <https://porvir.org/piaui-estruturar-curriculo-ia/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PINTO, Á. V. *O conceito de tecnologia*. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 20, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5380/dma.v20i0.16231>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. Diagnóstico do contemporâneo. In: *Implicações humanas das tecnociências*. *Revista Estudos Avançados*, v. 38, n. 110, 2024.

SANTAELLA, L. Pensar a inteligência artificial: cultura de plataforma e desafios à criatividade. In: RIBEIRO, D. M.; ALZAMORA, G. (org.). *Pensar a inteligência artificial*. Belo Horizonte: UFMG, 2023. p. 9–28.

SANTOS, L. L. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, v. 33, 2017.

SCHILLER, D. *Digital capitalism: networking the global market system*. Cambridge: MIT Press, 1999.

SILVA, E. C. M. et al. *Contratos, códigos e controle: a influência das Big Techs no Estado brasileiro*. São Paulo, jul. 2025.

SILVEIRA, S. A. da. Capitalismo digital. *Revista Ciências do Trabalho*, n. 20, out. 2021.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. *Tecnologias digitais*,

*tendências atuais e o futuro da educação. Panorama Setorial da Internet*, n. 2, jun. 2022.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press, 2016.

WEST, D.; ALLEN, J. *How Artificial Intelligence Is Transforming the World*. Disponível em: [http://www.cemas.org.uk/index.php/17-content/](http://www.cemas.org.uk/index.php/17-content/publications/2009-how-artificial-intelligence-is-transforming-the-world)

[publications/2009-how-artificial-intelligence-is-transforming-the-world](http://www.cemas.org.uk/index.php/17-content/publications/2009-how-artificial-intelligence-is-transforming-the-world). Acesso em: 08 ago. 2025.

YOUNG, M. *O currículo do futuro*. Campinas: Papirus, 2000.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

Recebido em: 02/09/2025

Aprovado em: 12/12/2025



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.