



## INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL CRÍTICA

Eixo 12 - Inteligência Artificial, ética e aprendizagem

Flavio Leite COSTA<sup>1</sup>  
Alexandre Meneses CHAGAS<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre fundamentação teórico-epistemológica para a formação de professores no uso da Inteligência Artificial Generativa (IAG) como dispositivo na elaboração de materiais didáticos para o Ensino Médio em Ciências Humanas. Parte-se da compreensão de que a IAG não se limita a uma dimensão técnica, exigindo reflexão crítica sobre seus efeitos subjetivos, epistemológicos e políticos. A trajetória argumentativa articula quatro referenciais: Jacques Ardoino, para a multirreferencialidade na compreensão da complexidade educativa; Byung-Chul Han, com a crítica à psicopolítica neoliberal e à captura da subjetividade docente; Edgar Morin, com o pensamento complexo como fundamento ético para uma educação crítica; e João Amado, com a epistemologia situada e implicada, consolidando a pesquisa-formação. A articulação desses autores permite construir uma proposta de formação docente que reconhece a IAG como dispositivo cultural e formativo, promovendo práticas pedagógicas éticas, críticas e emancipatórias, em contraposição a uma mera instrumentalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inteligência Artificial Generativa; Formação Docente; Multirreferencialidade; Psicopolítica; Pensamento Complexo

### ABSTRACT

This article proposes a theoretical-epistemological reflection for teacher training in the use of Generative Artificial Intelligence (GAI) as a device in the development of didactic materials for High School in Human Sciences. It starts from the understanding that GAI is not limited to a technical

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UNIR), Professor do IFC,, Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes (Unit/PPED), membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologia Digital e Comunicação (GPETDIC/UNIT/CNPq), pesquisa implicações da Inteligência Artificial na Educação. E-mail: [flavioleitecosta@gmail.com](mailto:flavioleitecosta@gmail.com) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2883-2680>

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UNIT), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit/PPED). É professor do Curso de Comunicação Social e de Administração da Universidade Tiradentes – Unit. Conselheiro do Observatório da Educação Tiradentes-OBET. Coordenador do Complexo de Comunicação Social da Unit. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologia Digital e Comunicação (GPETDIC/UNIT/CNPq), membro do grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Comunicação e Sociedade (GECES/UNIT/CNPq), e do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/UNIT/CNPq). Dedicar-se ao estudo do uso de recursos digitais no processo de ensino e da aprendizagem significativa, de Práticas Pedagógicas na Cibercultura e Divulgação Científica. E-mail: [profamchagas@gmail.com](mailto:profamchagas@gmail.com) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3459-4399>



dimension, requiring critical reflection on its subjective, epistemological, and political effects. The argumentative trajectory articulates four theoretical frameworks: Jacques Ardoino, for multireferentiality in understanding educational complexity; Byung-Chul Han, with a critique of neoliberal psychopolitics and the capture of teacher subjectivity; Edgar Morin, with complex thought as an ethical foundation for critical education; and João Amado, with a situated and engaged epistemology, consolidating research-training. The articulation of these authors allows for the construction of a teacher training proposal that recognizes GAI as a cultural and formative device, promoting ethical, critical, and emancipatory pedagogical practices, in contrast to a mere instrumentalization.

**KEYWORDS:** Generative Artificial Intelligence; Teacher Training; Multireferentiality; Psychopolitics; Complex Thought

## 1 Introdução

A emergência da Inteligência Artificial Generativa (IAG) no campo educacional tem provocado profundas reconfigurações nas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à produção de materiais didáticos, paradidáticos, na mediação do conhecimento e na relação entre professores, estudantes e saberes. No contexto do Ensino Médio, em especial nas Ciências Humanas, cresce o interesse pelo uso da IAG como recurso para a elaboração de conteúdos, proposição de atividades e apoio à prática docente. Contudo, esse movimento não está isento de tensões epistemológicas, éticas e formativas.

Neste cenário, a discussão sobre o uso da IAG na formação docente não pode se restringir à dimensão técnica ou instrumental. Ao contrário, ela exige uma leitura crítica e complexa que considere os efeitos subjetivos, políticos e epistemológicos desse uso. Se considerarmos a tecnologia, compreendida como dispositivo no sentido foucaultiano e agambeniano, podemos afirmar que a IAG não apenas oferece ferramentas, mas também impõe formas de ver, pensar e agir no mundo. Assim, torna-se necessário compreender quais subjetividades estão sendo produzidas nesse processo e de que modo a formação docente pode se contrapor a possíveis formas de captura algorítmica e racionalidade performativa.

Este artigo propõe a construção de uma base teórico-epistemológica para refletir sobre a formação de professores no uso da Inteligência Artificial Generativa como dispositivo na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos para o Ensino Médio. A reflexão parte da hipótese de que uma formação crítica, ética e multirreferenciada é essencial para evitar a adesão acrítica e às promessas de inovação tecnológica, possibilitando assim, elementos que sustentem práticas pedagógicas emancipatórias e transformadoras.



Para isso, recorre-se à articulação de quatro referenciais teóricos: Jacques Ardoino, com o conceito de multirreferencialidade e a crítica aos modelos monodisciplinares de leitura da realidade (ARDOINO, 1998); Byung-Chul Han, com a noção de psicopolítica, que explicita os mecanismos de controle subjetivo e de autoexploração presentes nas tecnologias digitais (HAN, 2018); Edgar Morin, com sua proposta de pensamento complexo como fundamento para uma educação crítica e ética (MORIN, 2003); e João Amado, com uma epistemologia situada e implicada, voltada à prática da pesquisa-formação e à compreensão contextual da docência (AMADO; BOAVIDA, 2006).

A metodologia adotada é de natureza teórico-conceitual, com análise hermenêutica das obras dos autores selecionados e articulação crítica entre seus pressupostos epistemológicos. A estrutura do artigo segue a ordem lógica dos referenciais: parte-se da fundamentação multirreferencial, avança-se para a crítica da subjetividade contemporânea sob a lógica neoliberal, propõe-se o pensamento complexo como alternativa formativa, e conclui-se com a discussão da pesquisa-formação como caminho metodológico.

Ao final, espera-se contribuir para o debate sobre os desafios da formação docente em tempos de Inteligência Artificial, propondo uma abordagem crítica, complexa e comprometida com a autonomia intelectual e a transformação da prática educativa.

## **2. Multirreferencialidade e pluralidade da realidade educativa**

O campo educacional, em especial quando atravessado por inovações tecnológicas como a Inteligência Artificial Generativa (IAG), revela uma complexidade que desafia abordagens teóricas monodimensionais. Compreender os fenômenos formativos contemporâneos exige superar modelos analíticos unilaterais – sejam eles pedagógicos, sociológicos, psicológicos ou técnicos – e buscar um olhar que respeite a heterogeneidade constitutiva da realidade. É nesse horizonte que a proposta epistemológica de Jacques Ardoino ganha centralidade, ao apresentar a multirreferencialidade como uma abordagem plural, crítica e dialógica para pensar e agir na educação.

Segundo Ardoino (1998), as situações educativas são, por natureza, complexas, multidimensionais e atravessadas por múltiplas lógicas. Tais situações não podem ser reduzidas a categorias homogêneas nem explicadas por um único sistema de referência. Elas envolvem simultaneamente dimensões subjetivas, institucionais, históricas, políticas, culturais e técnicas. Em seu entendimento, a multirreferencialidade não consiste na justaposição eclética de saberes, mas sim



numa operação crítica e ética de articulação entre diversas linguagens e racionalidades que, sem perderem sua especificidade, contribuem para a inteligibilidade de objetos educativos multifacetados.

Essa perspectiva rompe com o ideal de síntese totalizadora ou de neutralidade científica. Ao contrário, reconhece que todo conhecimento é situado, construído e atravessado por relações de poder, posições sociais e escolhas teóricas. Ardoino (1998, p. 21) afirma que “a abordagem multirreferencial recusa os modelos explicativos hegemônicos e propõe a escuta atenta da diversidade de vozes que constituem o campo educativo”. Nesse sentido, ela convida o pesquisador e o formador de professores a se deslocarem da lógica do controle para a lógica da implicação e da compreensão.

Aplicada à formação docente com o uso da IAG, a multirreferencialidade permite perceber que esse fenômeno não se esgota na dimensão técnica ou pedagógica. A produção de materiais didáticos mediados por IA envolve elementos de natureza epistemológica (que tipo de conhecimento se produz?), política (quem define os critérios?), subjetiva (como o professor se percebe nesse processo?), institucional (qual o papel da escola?), entre outros. A própria IAG, nesse cenário, não é um instrumento neutro, mas um dispositivo no sentido foucaultiano – isto é, uma tecnologia de saber-poder que reconfigura práticas, saberes e subjetividades.

Compreender a IAG como dispositivo multirreferencial impõe ao formador e ao pesquisador uma atitude crítica, que ultrapassa a adesão imediata ao discurso da inovação. É necessário considerar a pluralidade de contextos escolares, as histórias de vida dos professores, as políticas educacionais em curso, as tensões curriculares, e os sentidos atribuídos ao uso da IA por diferentes sujeitos. Como sugere Ardoino (1998), a abordagem multirreferencial permite uma leitura mais densa, politicamente comprometida e epistemologicamente ampliada dos processos formativos.

Nesse contexto, a multirreferencialidade se configura não apenas como estratégia de leitura do mundo, mas como fundamento para a construção de práticas formativas mais éticas, dialógicas e emancipatórias, capazes de integrar criticamente as tecnologias emergentes na prática docente, sem subordiná-las a uma racionalidade técnica ou performativa.

### **3. A psicopolítica digital e a subjetividade capturada**

Se, conforme propõe Jacques Ardoino, a realidade educativa exige múltiplas leituras e articulações epistemológicas, é imprescindível, entre essas leituras, considerar os efeitos subjetivos e políticos da tecnologia na constituição da prática docente. Nesse sentido, a contribuição de Byung-



Chul Han é decisiva para compreender como a Inteligência Artificial Generativa (IAG), embora se apresente como inovação neutra, participa de uma lógica de poder mais ampla, que molda e captura a liberdade dos sujeitos. Em *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder* (HAN, 2018), o autor argumenta que o capitalismo contemporâneo se reorganiza não mais pela repressão ou coerção, mas pela sedução e pelo estímulo ao desempenho.

Han (2018) conceitua psicopolítica como um novo regime de dominação que se apropria da subjetividade, convertendo a liberdade em instrumento de controle. O sujeito neoliberal é aquele que se explora a si mesmo acreditando estar livre. Ele é, simultaneamente, patrão e empregado de si, inserido numa lógica de autoaperfeiçoamento contínuo e vigilância consentida. A produção de dados, a transparência absoluta, a hipercomunicação e a constante exposição tornam-se exigências incorporadas, internalizadas e emocionalmente desejadas.

No contexto educacional, essa lógica se manifesta quando professores são pressionados a inovar continuamente, a performar diante de plataformas digitais, a serem “produtivos”, “tecnológicos” e “empreendedores” de sua prática. A IAG, nesse cenário, pode se transformar em um dispositivo de autoexploração, promovendo a racionalização de tarefas, a aceleração da produção didática e a sensação de liberdade, ao mesmo tempo em que reforça padrões invisíveis de vigilância e normatização. Como aponta Han (2018, p. 24), “o sujeito neoliberal se sujeita sem necessidade de coação externa, pois ele próprio exerce sobre si uma pressão constante por desempenho”.

A psicopolítica opera com base na positividade. Diferentemente das formas disciplinares descritas por Foucault, que delimitavam, proibiam e puniam, a psicopolítica estimula, liberta e impulsiona. Nesse ambiente, a reflexão crítica é substituída por reações emocionais, e a escuta atenta dá lugar à compulsão comunicativa. O professor que adere à IA sem mediação crítica pode estar, inadvertidamente, reforçando essa lógica: ao utilizar algoritmos para organizar conteúdos, personalizar materiais ou avaliar aprendizagens, ele reproduz padrões invisíveis definidos por sistemas que escapam ao seu controle, muitas vezes sob a aparência de neutralidade técnica.

Além disso, Han (2018) alerta que as tecnologias digitais atuais – baseadas em big data, inteligência algorítmica e automação – transformam os sujeitos em fontes contínuas de dados e previsibilidade. O conhecimento deixa de ser processo e torna-se produto estatístico, gerenciado por sistemas que definem perfis, preferências e comportamentos. Nesse contexto, a própria atividade de ensinar corre o risco de ser reduzida a uma função de gerenciamento de fluxos, esvaziando o papel formativo, ético e crítico da docência.



Portanto, incluir a perspectiva da psicopolítica na formação docente com IAG não é apenas uma exigência teórica, mas uma necessidade ética. Significa formar professores capazes de reconhecer os dispositivos de poder que operam nas tecnologias e de resistir à captura da liberdade pedagógica por lógicas neoliberais e algoritmizadas. Tal como afirma Han (2018, p. 59), “a psicopolítica neoliberal é um regime de dominação inteligente que não se impõe, mas seduz”, e é justamente essa sedução que exige uma postura crítica e vigilante por parte dos educadores.

#### **4. A necessidade do pensamento complexo na formação docente**

Diante da fragmentação do saber e da racionalidade instrumental que marcam a era digital, torna-se urgente resgatar uma concepção ampliada, ética e integradora da educação e da formação docente. A crítica de Edgar Morin à crise contemporânea do pensamento científico, educativo e civilizacional fornece uma base para repensar o papel do professor em tempos de Inteligência Artificial Generativa (IAG). Para ele, a educação deve preparar os indivíduos não apenas para o mercado, mas para a vida em sua totalidade, assumindo a incerteza, a ambiguidade e a complexidade como constitutivos da existência humana (MORIN, 2003).

O pensamento complexo, segundo Morin, surge como uma alternativa ao paradigma clássico de simplicidade, disjunção e reducionismo. Ele propõe a articulação de saberes, a contextualização dos conhecimentos e o reconhecimento da inseparabilidade entre sujeito, objeto e ambiente. Tal perspectiva é fundamental para pensar a IAG não como uma solução técnica, mas como um fenômeno complexo, que envolve aspectos técnicos, éticos, epistemológicos e socioculturais.

No contexto da formação docente, Morin (2003) defende uma educação que não apenas transmita informações, mas que formule perguntas, desenvolva a consciência crítica, desperte a responsabilidade e promova a solidariedade. Ensinar a viver, para Morin, é ensinar a pensar, a compreender e a resistir à automatização do espírito. A IAG, quando utilizada sem reflexão, pode reduzir a prática educativa à reprodução de padrões algorítmicos, apagando o conflito, a dúvida e a criatividade – dimensões fundamentais para o desenvolvimento humano.

A formação docente precisa, portanto, cultivar o que Morin chama de inteligência da complexidade, que se caracteriza pela capacidade de:

- integrar diferentes saberes (científico, técnico, artístico, ético, afetivo);
- reconhecer a interdependência entre os componentes de um sistema educativo;
- acolher a incerteza como parte da ação pedagógica;



compreender as consequências imprevistas das tecnologias aplicadas à educação.

Morin (2003, p. 26) afirma que “a educação deve promover a compreensão, a capacidade de contextualizar o saber e o pensamento relacional”. Isso significa que a formação de professores para o uso de IAG deve ir além do treinamento técnico: deve favorecer uma atitude epistemológica que recuse respostas rápidas e automatizadas, estimulando o discernimento, a problematização e a capacidade de formular novas perguntas diante das realidades emergentes.

Além disso, o paradigma da complexidade oferece uma alternativa potente à lógica performativa criticada por Han. Enquanto a psicopolítica incentiva a produtividade individualizada e acrítica, o pensamento complexo defende a ecologia da ação – ou seja, a consciência de que toda intervenção pedagógica está inserida em redes de interdependência, e que seus efeitos são múltiplos, incertos e muitas vezes contraditórios (MORIN, 2000). Esse princípio convida o docente a agir com prudência, reflexão e abertura, considerando os impactos da IA sobre o processo educativo como um todo.

A contribuição de Morin, nesse sentido, não é apenas teórica, mas profundamente pedagógica. Sua proposta sustenta que a educação deve ser capaz de formar sujeitos capazes de resistir à desumanização técnica, cultivar o vínculo social e pensar a partir da complexidade do real. A IAG pode ser integrada a esse horizonte, desde que não seja tomada como solução técnica isolada, mas como parte de um projeto educativo que valorize a ética, a pluralidade e a criatividade.

## **5. Epistemologia situada e crítica na pesquisa-formação**

Ao abordar a formação de professores diante dos desafios impostos pela Inteligência Artificial Generativa (IAG), torna-se necessário considerar não apenas os fundamentos epistemológicos e éticos do conhecimento, mas também os modos pelos quais esse conhecimento é produzido e apropriado pelos sujeitos em sua prática cotidiana. Nesse horizonte, a contribuição de João Amado é particularmente relevante, pois articula uma epistemologia crítica, situada e implicada, fundada na experiência dos sujeitos, no contexto da ação educativa e na perspectiva metodológica da pesquisa-formação.

Segundo Amado e Boavida (2006), a epistemologia nas ciências da educação deve abandonar a ilusão de neutralidade e universalidade, assumindo-se como identitária, situada e construída historicamente. O conhecimento, nesse campo, não é meramente descritivo, mas interpretativo, construído em diálogo com os sujeitos e com a realidade vivida. Essa concepção é



especialmente adequada para pensar os efeitos da IAG no contexto educativo, pois evita tanto o determinismo tecnológico quanto o relativismo simplista, apostando numa postura crítica e reflexiva.

A pesquisa-formação, nesse contexto, emerge como uma proposta metodológica que rompe com a dicotomia entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre pesquisador e pesquisado. Trata-se de um processo formativo que se dá no interior da própria pesquisa, envolvendo os professores como sujeitos participantes e produtores de conhecimento, e não como meros receptores de saberes externos. Para Amado (2006), essa abordagem exige do pesquisador-professor uma postura de implicação ética, escuta sensível, abertura à alteridade e consciência crítica do seu lugar no processo investigativo.

Ao integrar a IAG no campo da formação docente, torna-se essencial considerar o professor como autor de sua prática e de seu percurso formativo, em vez de operador técnico de plataformas automatizadas. A epistemologia situada proposta por Amado oferece os fundamentos para sustentar essa postura, pois reconhece que o saber educacional é tecido na intersecção entre experiência, reflexão e ação. É nesse sentido que a formação docente com tecnologias não pode ser dissociada de um trabalho de subjetivação e construção crítica do conhecimento.

Além disso, Amado (2006, p. 72) destaca que a epistemologia nas ciências da educação precisa lidar com a “dupla complexidade do objeto e do sujeito do conhecimento”. Esse princípio reforça a pertinência da articulação com autores como Ardoino, Morin e Han, uma vez que todos se voltam à crítica dos modelos reducionistas, à valorização da multiplicidade e à defesa da autonomia intelectual dos sujeitos. A epistemologia situada não substitui os paradigmas clássicos, mas os reconfigura a partir do chão da prática educativa.

No âmbito da formação docente com IAG, essa perspectiva se traduz na valorização do contexto escolar, das trajetórias docentes, dos conflitos e resistências locais, e da possibilidade de criação de sentidos. Ela permite compreender a IA não apenas como ferramenta, mas como dispositivo atravessado por disputas epistemológicas, políticas e simbólicas, e, portanto, passível de ressignificação pedagógica. A formação baseada na epistemologia situada favorece, assim, uma prática crítica e emancipada, que reconhece a potência do professor como sujeito formador de si e dos outros.

## **6. Articulação entre os referenciais e implicações para a prática**

A análise até aqui desenvolvida permite compreender que a formação docente para o uso da





Inteligência Artificial Generativa (IAG) como dispositivo na construção de materiais didáticos não pode ser pautada por uma lógica tecnicista, acrítica ou instrumental. Ao contrário, ela exige um arcabouço teórico que dê conta da complexidade do fenômeno, de seus efeitos subjetivos e das implicações epistemológicas e éticas que o atravessam. Nesse sentido, a articulação entre os referenciais de Jacques Ardoino, Byung-Chul Han, Edgar Morin e João Amado fornece um quadro multirreferencial e coerente para sustentar uma proposta formativa crítica e emancipatória.

A perspectiva de Jacques Ardoino introduz a necessidade de reconhecer a multirreferencialidade como condição epistemológica da leitura da realidade educativa. A IAG, quando inserida no contexto escolar, não opera apenas como ferramenta de apoio didático, mas como fenômeno situado em uma rede de relações técnicas, políticas, institucionais, afetivas e simbólicas. A formação docente, portanto, deve ser sensível à pluralidade de lógicas envolvidas – lógica de desempenho, de controle, de inovação, de resistência – e ser capaz de articular essas dimensões sem reduzi-las a um único eixo explicativo (ARDOINO, 1998).

Byung-Chul Han, por sua vez, explicita os riscos associados à adesão não reflexiva às tecnologias digitais. Sua crítica à psicopolítica neoliberal aponta para os modos sutis de dominação que operam por meio da sedução, do desempenho e da autoexploração. Ao utilizar a IAG como recurso pedagógico, o professor pode ser levado a acreditar estar ampliando sua liberdade criativa, quando na verdade está reproduzindo padrões invisíveis de controle e normalização (HAN, 2018). Inserir a psicopolítica no debate sobre formação docente é um gesto de resistência e de ampliação da consciência crítica sobre os usos e efeitos das tecnologias.

Frente a esse cenário, o pensamento complexo de Edgar Morin oferece fundamentos para uma educação que resgate o sentido, a solidariedade e a ética, superando a fragmentação disciplinar e o utilitarismo. A IAG pode ser parte de um ecossistema formativo mais amplo, desde que integrada a uma proposta pedagógica que reconheça a incerteza, a imprevisibilidade e a interdependência como dimensões constitutivas da prática educativa (MORIN, 2003). A formação docente complexa, nesse sentido, não visa apenas à capacitação técnica, mas ao desenvolvimento da capacidade de pensar, de contextualizar e de agir com responsabilidade.

Finalmente, João Amado contribui com uma epistemologia situada e implicada, que sustenta metodologicamente a proposta da pesquisa-formação como caminho formativo. Essa abordagem desloca o professor do lugar de mero executor de tecnologias para o de sujeito produtor de saberes, comprometido com sua prática, com seus pares e com sua comunidade educativa (AMADO;



BOAVIDA, 2006). Ao reconhecer o caráter histórico, social e ético da construção do conhecimento, a epistemologia de Amado reforça a ideia de que a IAG deve ser apropriada criticamente e ressignificada a partir das experiências e dos contextos escolares concretos.

A convergência desses quatro autores aponta para a construção de uma formação docente que seja ao mesmo tempo multirreferencial, crítica, complexa e situada. Tal formação deve capacitar os professores não apenas a usar a IAG, mas a interrogar seus efeitos, resistir a seus imperativos normativos e criar novas possibilidades de sentido e autoria pedagógica. A IAG pode, assim, deixar de ser um vetor de sujeição e se tornar um instrumento de criação, desde que integrada a um projeto educativo orientado pela ética, pela emancipação e pela produção coletiva de saberes.

## 7. Considerações finais

A incorporação da Inteligência Artificial Generativa (IAG) no campo educacional, particularmente na construção de materiais didáticos para o Ensino Médio em Ciências Humanas, impõe à formação docente um novo conjunto de desafios e exigências. Esses desafios não se limitam à aquisição de competências técnicas, mas envolvem, de modo mais profundo, a necessidade de uma compreensão crítica, ética e epistemológica do papel da tecnologia na mediação dos saberes e na constituição das subjetividades docentes.

Este artigo buscou demonstrar que enfrentar tais desafios requer uma abordagem multirreferencial, capaz de articular diferentes campos do conhecimento e diferentes dimensões da experiência educativa. A partir dos aportes de Jacques Ardoino, Byung-Chul Han, Edgar Morin e João Amado, foi possível construir um referencial teórico que sustente uma proposta de formação docente comprometida com a pluralidade, a complexidade, a autonomia intelectual e a implicação ética.

Com Ardoino, reconheceu-se a importância de compreender a prática educativa como fenômeno complexo e multidimensional, que exige a articulação de múltiplos saberes e pontos de vista. Com Han, problematizou-se a sedução tecnológica e os mecanismos sutis de dominação e autoexploração que atravessam a experiência contemporânea, incluindo o uso docente da IAG. Com Morin, defendeu-se a urgência de uma reforma do pensamento e da formação, orientada pelos princípios da complexidade, da incerteza e da responsabilidade. E com Amado, consolidou-se a ideia de uma epistemologia situada e implicada, capaz de sustentar a prática investigativa e formativa do



professor como sujeito ativo na produção de conhecimento.

A formação docente para o uso crítico da IAG, nesse contexto, não pode se basear em modelos prescritivos, descontextualizados ou funcionalistas. Ela deve fomentar a reflexão, a criação, a autoria e a resistência pedagógica, compreendendo o professor como agente ético, político e epistemológico. A IAG pode, sim, tornar-se um aliado pedagógico, mas apenas quando integrada de forma consciente a um projeto educativo que valorize o diálogo, a pluralidade e a construção coletiva do saber.

Ademais, é fundamental reconhecer que a presença da IAG na educação altera não apenas os instrumentos pedagógicos, mas também os modos de produção do conhecimento, os processos avaliativos e as formas de relação entre docentes, estudantes e saberes. Essa transformação exige uma formação que vá além do domínio técnico e promova o desenvolvimento de competências críticas e interpretativas, permitindo ao professor discernir entre os usos emancipatórios e os usos normativos das tecnologias digitais.

Por fim, reafirma-se que a construção de materiais didáticos mediados por IAG deve ser orientada por princípios éticos, epistemológicos e formativos que garantam a centralidade da docência como prática criadora, reflexiva e socialmente implicada. A tecnologia, longe de substituir o professor, deve ser apropriada como instrumento a serviço de um projeto pedagógico democrático e humanizador, em que a inteligência não seja apenas artificial, mas também sensível, contextual e ética.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo? e outros ensaios. / Tradução - Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó - SC: Argos, 2009.

AMADO, João; BOAVIDA, João. **Epistemologia, identidade e perspectivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas. **In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.)**. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 19-36.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado**.: 4ª Edição, 1984.



HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.