



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DE MEDEIROS NOGUEIRA

**SABERES DOCENTES E O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO IFAC – CAMPUS RIO BRANCO**

Rio Branco

2025

LUCIANA DE MEDEIROS NOGUEIRA

**SABERES DOCENTES E O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO IFAC – *CAMPUS* RIO BRANCO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Acre para a
obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Educação
e Linguagens

Orientadora: Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno

Rio Branco

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

N778s Nogueira, Luciana de Medeiros, 1987 -

Saberes docentes e o uso da inteligência artificial generativa no ensino médio integrado: percepções de professores de língua portuguesa no IFAC – campus Rio Branco / Luciana de Medeiros Nogueira; orientador: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno. – 2025.

232 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográfica e apêndice.

1. Inteligência artificial. 2. Educação profissional. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. I. Damasceno, Ednacelí Abreu (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Luciana de Medeiros Nogueira

**SABERES DOCENTES E O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
GENERATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO IFAC – *CAMPUS* RIO BRANCO**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 20 de outubro de 2025,
por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno

Orientadora - PPGE/UFAC

Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos

Examinador Interno - PPGE/UFAC

Prof. Dr. Felipe da Silva Ponte de Carvalho

Examinador Externo - PPGE/Universidade Estácio de Sá

Rio Branco

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força nos dias difíceis, pela clareza nos momentos de incerteza e pela possibilidade de concluir este trabalho mesmo diante dos desafios. Sem Sua presença guiando meus passos, este caminho não teria sido possível.

Agradeço também aos meus pais e irmãos, pelo amor incondicional, pela base ética e afetiva que sustenta quem sou e por acreditarem na educação como caminho de transformação. Tudo o que conquistei tem raízes no cuidado e na dedicação deles.

Aos amigos do trabalho, Kácio, Denise e Camila, manifesto minha profunda gratidão pela motivação constante, pelo incentivo nos momentos de dúvida e, especialmente, por terem me impulsionado a participar do processo seletivo deste programa. Vocês foram fundamentais para que este percurso começasse.

À minha orientadora, agradeço de modo especial pela generosidade intelectual, pela paciência diante dos percalços e por não desistir de mim quando o caminho se tornou mais complexo. Sua orientação firme, sensível e comprometida fez toda a diferença na construção desta pesquisa.

À Universidade Federal do Acre e à Coordenação do Curso, agradeço pelo espaço formativo, pelas oportunidades de aprendizagem e pelo compromisso com a pesquisa e com a Educação.

À banca examinadora, sou grata pela leitura atenta, pelas contribuições rigorosas e pelas provocações que ampliaram a qualidade deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos e todas que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, colegas, professores, amigos e familiares. Cada gesto de apoio, palavra de incentivo e troca de ideias contribuiu para que esta dissertação se tornasse realidade.

RESUMO

As transformações tecnológicas contemporâneas têm reconfigurado práticas sociais, modos de produção do conhecimento e, de modo particular, os processos educativos. No campo da pesquisa em educação, a incorporação da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) emerge como fenômeno que tensiona concepções de ensino, aprendizagem e autoria, convocando à revisão dos saberes docentes e das condições concretas de trabalho pedagógico. Nesse horizonte, a problemática que orienta este estudo traduz-se na seguinte questão: de que maneira professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre (IFAC) – *Campus* Rio Branco mobilizam seus saberes docentes no uso da IAGen e quais desafios e oportunidades emergem desse processo? Em resposta a essa problemática, delineou-se como objetivo geral: analisar como professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado (EMI), no Instituto Federal do Acre (IFAC) – *Campus* Rio Branco, mobilizam seus saberes docentes no uso da Inteligência Artificial Generativa, bem como os desafios e oportunidades decorrentes desse processo. O referencial teórico que sustenta esta investigação foi organizado em três eixos temáticos. O primeiro eixo centra-se na noção de saberes docentes, compreendidos como construções sociais, históricas e profissionais que orientam a prática educativa, com base nas contribuições de Forquin (1993), Saviani (1996), Pimenta (1997), Nóvoa (2009), Tardif (2014) e Araújo e Sá (2021). O segundo eixo aborda a Inteligência Artificial Generativa e a cultura digital como fenômenos que reconfiguram os processos educativos contemporâneos, a partir do diálogo com autores como Levy (2011), Kenski (2012), Han (2018), Santos e Silva (2018) e Selwyn (2019). Por fim, o terceiro eixo teórico refere-se à especificidade do modelo de Ensino Médio Integrado oferecido pelos Institutos Federais, tomando como referência as contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Santos, Nadaletti e Soares (2020), entre outros autores que discutem a formação omnilateral e a educação politécnica. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza explicativa, adotando o estudo de caso como delineamento metodológico e o grupo focal como procedimento de produção dos dados, cujos achados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados revelam lacunas na formação inicial e continuada, condições institucionais limitadas e desigualdade no domínio das tecnologias digitais, levando muitos professores a recorrerem à autoformação. Evidenciam-se, também, tensões éticas relacionadas à autoria e preocupações quanto à autonomia intelectual dos estudantes. Conclui-se que a apropriação crítica da IAGen no EMI depende menos das potencialidades técnicas da ferramenta e mais da agência docente e das condições concretas de trabalho que sustentam a prática pedagógica. Nesse cenário, reafirma-se que a mediação do professor é condição indispensável para que a Inteligência Artificial Generativa contribua de modo efetivo para a formação integral dos estudantes no Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Saberes docentes. Inteligência Artificial Generativa. Ensino Médio Integrado. Língua Portuguesa. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The contemporary technological transformations have reconfigured social practices, modes of knowledge production and, in particular, educational processes. In the field of educational research, the incorporation of Generative Artificial Intelligence (GenAI) emerges as a phenomenon that challenges conceptions of teaching, learning, and authorship, calling for a reassessment of teachers' knowledge and the concrete conditions of pedagogical work. Within this horizon, the problem guiding this study can be expressed in the following question: in what ways do Portuguese Language teachers working in the Integrated High School Program at the Federal Institute of Acre (IFAC) – Rio Branco Campus mobilize their professional knowledge in the use of GenAI, and what challenges and opportunities arise from this process? In response to this problem, the following general objective was outlined: to analyze how Portuguese Language teachers in the Integrated High School Program (EMI) at the Federal Institute of Acre (IFAC) – Rio Branco Campus mobilize their professional knowledge when using Generative Artificial Intelligence, as well as the challenges and opportunities that emerge from this process. The theoretical framework supporting this investigation is organized into three thematic axes. The first axis focuses on the notion of teachers' knowledge, understood as social, historical, and professional constructions that guide educational practice, drawing on the contributions of Forquin (1993), Saviani (1996), Pimenta (1997), Nóvoa (2009), Tardif (2014), and Araújo and Sá (2021). The second axis addresses Generative Artificial Intelligence and digital culture as phenomena that reconfigure contemporary educational processes, based on dialogue with authors such as Levy (2011), Kenski (2012), Han (2018), Santos and Silva (2018), and Selwyn (2019). Finally, the third theoretical axis refers to the specificity of the Integrated High School model offered by Federal Institutes, drawing on the contributions of Frigotto, Ciavatta and Ramos (2012), Santos, Nadaletti and Soares (2020), among other authors who discuss omnilateral education and polytechnic training. Methodologically, this study is characterized as qualitative research of an explanatory nature, adopting a case study as its methodological approach and a focus group as its data-production procedure. The findings were analyzed using Content Analysis techniques. The results reveal gaps in initial and continuing teacher education, limited institutional conditions, and unequal levels of digital technology proficiency, leading many teachers to resort to self-directed learning. Ethical tensions related to authorship and concerns about students' intellectual autonomy also become evident. The study concludes that the critical appropriation of GenAI in the Integrated High School context depends less on the technical potential of the tool and much more on teacher agency and the concrete working conditions that sustain pedagogical practice. In this scenario, the teacher's mediation is reaffirmed as an indispensable condition for Generative Artificial Intelligence to effectively contribute to students' integral education within the Integrated High School Program.

Keywords: Teachers' knowledge. Generative Artificial Intelligence. Integrated High School. Portuguese Language. Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorização de saberes docentes segundo Saviani (1996), Pimenta (1997), Nóvoa (2009), Tardif (2014) e Araujo e Sá (2021).....	44
Figura 2 - Saberes docentes da EPT com base em Gariglio e Burnier (2012, 2014), Silva Júnior e Gariglio (2014), Fonseca (2017) e Oliveira (2017).....	68
Figura 3 – Dimensão do Instituto Federal no Acre.....	102
Figura 4 – Dados sobre os Institutos Federais no Brasil coletados em 2024.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Ensino Médio Integrado do IFAC em 2011.....	104
Quadro 2 – Cursos de Ensino Médio Integrado do IFAC em 2025.....	105
Quadro 3 – Perfil Socioprofissional dos Docentes Participantes.....	109
Quadro 4 – Comparativo dos Saberes Docentes.....	115
Quadro 5 – Núcleos de sentido a partir da análise lexical.....	124
Quadro 6 – Hipóteses, Saberes e Implicações da Análise.....	126
Quadro 7 – Categorias empíricas, temáticas e analíticas das falas dos professores (P2, P3, P1 e P4).....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções acadêmicas sobre Inteligência Artificial Generativa na BDTD (opção: “todos os campos”).....	111
Tabela 2 – Produções acadêmicas sobre Inteligência Artificial Generativa no Catálogo CAPES.....	112
Tabela 3 – Categorias, temas, UR, UC e hipóteses da dimensão formativa e das condições institucionais.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão da oferta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Ifac.....	106
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EMI Ensino Médio Integrado

EPT Educação Profissional e Tecnológica

IA Inteligência Artificial

IAGen Inteligência Artificial Generativa

IFAC Instituto Federal do Acre

IoT Internet of Things (Internet das Coisas)

LP Língua Portuguesa

NIST National Institute of Standards and Technology

OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PUC-SP *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*

UC Unidade de Contexto

UFAC Universidade Federal do Acre

UFERSA Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPR *Universidade Federal do Paraná*

UFRN *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

UFSC *Universidade Federal de Santa Catarina*

UNASP Centro Universitário Adventista de São Paulo

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMA Centro Universitário de Maceió

UR Unidade de Registro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 SABERES DOCENTES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, ÉTICAS E PEDAGÓGICAS	22
2.1 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PANORAMA HISTÓRICO, FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	22
2.2 SABERES DOCENTES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: ENTRE TRADIÇÕES PEDAGÓGICAS E NOVAS MEDIAÇÕES	34
2.3 COMPETÊNCIA E SABER TECNOLÓGICO: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS.....	44
3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES DOCENTES DIANTE DO CONTEXTO DA IA GENERATIVA.....	56
3.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	56
3.2 SABERES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO EMI: CURRÍCULO, FINALIDADES FORMATIVAS E AUTORIA	65
3.3 POSSIBILIDADES E LIMITES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO EMI	78
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	94
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	94
4.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	100
4.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	110
5. ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS: O QUE REVELAM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS CURSOS INTEGRADOS DO IFAC - CAMPUS RIO BRANCO	121
5.1 LEITURA INICIAL E FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS HIPÓTESES	121
5.2 FORMAÇÃO E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES FRENTE À IAGEN	127

5.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LP: PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E AUTORIA NA ERA DA IAGEN	141
5.4 CURRÍCULO INTEGRADO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO MEDIAÇÃO CULTURAL E TÉCNICA..	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A – Convite De Participação No Grupo Focal Enviado Via E-Mail	194
APÊNDICE B – Modelo de TCLE.....	195
APÊNDICE C – Perguntas realizadas no grupo focal	199
APÊNDICE D – Transcrição de gravação de reunião do grupo focal de pesquisa de mestrado - IAGen e Educação-20250909_140841	200

1 INTRODUÇÃO

A integração da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) à educação tem se tornado uma das mais significativas transformações no cenário contemporâneo de ensino e aprendizagem. Essa presença crescente de tecnologias inteligentes suscita não apenas inovações pedagógicas, mas também profundas reflexões sobre o papel do professor, os processos formativos e os desafios éticos e epistemológicos envolvidos. No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), tais mudanças adquirem contornos ainda mais complexos, uma vez que se trata de um modelo formativo que busca articular, de maneira indissociável, a formação técnica e a formação geral, em uma perspectiva politécnica e humanizadora.

Diante desse contexto, os saberes docentes são colocados à prova e, simultaneamente, ressignificados. Mais do que dominar conteúdos disciplinares, espera-se que o docente do EMI seja capaz de mobilizar competências pedagógicas, éticas, tecnológicas e institucionais que dialoguem com os desafios da contemporaneidade. Nesse movimento, a área de Linguagens, e em particular a disciplina de Língua Portuguesa (LP), ocupa um papel estruturante, pois fornece as bases para a leitura, a escrita, a interpretação e a argumentação, competências indispensáveis para a aprendizagem em todas as áreas do currículo integrado. Por essa razão, esta pesquisa delimita seu foco aos professores de Língua Portuguesa que atuam no EMI do IFAC – *Campus* Rio Branco.

No contexto contemporâneo, a incorporação da IAGen ao trabalho docente traz tanto desafios quanto oportunidades. De um lado, surgem questões relativas à autoria, à ética, à confiabilidade das informações, à formação continuada e às condições institucionais para uso da tecnologia. De outro, vislumbram-se possibilidades de personalização do ensino, de apoio à aprendizagem autônoma, de diversificação de estratégias didáticas e de ampliação do repertório pedagógico. Assim, compreender como os professores de Língua Portuguesa lidam com essas tensões é fundamental para avaliar como a IAGen interfere na formação integral proposta pelo EMI.

A presente pesquisa parte do entendimento de que a IA Generativa redefine os modos de ensinar e aprender, demandando a mobilização de novos saberes e formas de atuação por parte dos docentes. Dessa forma, torna-se fundamental compreender como professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre (IFAC) – *Campus* Rio Branco têm vivenciado a inserção da IAGen em seu cotidiano escolar. A partir de referenciais

que discutem os saberes docentes, busca-se evidenciar os sentidos atribuídos por esses profissionais ao uso das tecnologias inteligentes e a forma como tais sentidos se relacionam às práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, o problema que orienta este estudo é: como os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco, mobilizam seus saberes docentes no uso da Inteligência Artificial Generativa, e quais desafios e oportunidades emergem desse processo?

Com o intuito de responder a essa questão foram formuladas as seguintes questões-problema secundárias:

- a) Quais as percepções dos professores de Língua Portuguesa do IFAC – *Campus* Rio Branco sobre o uso de Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado?
- b) Quais saberes docentes são mais frequentemente evidenciados no uso da IA Generativa pelos professores investigados?
- c) Quais são os principais desafios e oportunidades identificados pelos professores de Língua Portuguesa na adoção da IA Generativa no EMI do IFAC – *Campus* Rio Branco, considerando aspectos como infraestrutura, formação continuada, políticas institucionais e condições de trabalho?

Além disso, articulado a essas questões de estudo, temos o seguinte objetivo geral proposto: analisar como os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco mobilizam seus saberes docentes no uso da Inteligência Artificial Generativa, bem como os desafios e oportunidades decorrentes desse processo.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a percepção dos professores de Língua Portuguesa do IFAC – *Campus* Rio Branco, sobre o uso de Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado;
- b) Mapear quais saberes docentes são mais frequentemente mobilizados pelos professores investigados.
- c) Compreender os principais desafios e oportunidades identificados pelos professores de Língua Portuguesa na adoção da IA Generativa no EMI do IFAC – *Campus* Rio Branco, considerando aspectos como infraestrutura, formação continuada, políticas institucionais e condições de trabalho.

Nessa perspectiva, o interesse da pesquisa não está em descrever práticas de uso da IAGen em si, mas em compreender como tais práticas são sustentadas, interpretadas e ressignificadas pelos docentes de Língua Portuguesa a partir da mobilização de saberes. Parte-se do entendimento de que não há prática docente sem mobilização de saberes; portanto, também não há apropriação tecnológica neutra ou desvinculada desses saberes.

A escolha do IFAC como campo empírico se justifica pela crescente presença de tecnologias digitais em suas ações institucionais e pela necessidade de refletir criticamente sobre os impactos pedagógicos da IA Generativa em uma realidade educacional marcada por desafios estruturais, diversidade estudantil e compromisso com a formação integral. No caso do Acre, esses desafios são intensificados pelo chamado “Fator Amazônia”, que envolve particularidades geográficas, socioeconômicas e culturais que incidem diretamente sobre o acesso, a infraestrutura e a circulação de tecnologias inteligentes. A condição de isolamento relativo, as dificuldades logísticas, a limitação de redes de dados em áreas fora dos grandes centros e o alto custo de equipamentos e serviços tecnológicos dificultam a consolidação de políticas educacionais tecnológicas de forma equitativa (Rennó; Jordão; Pagotto, 2023).

Além disso, o histórico de desigualdade regional e a precarização das políticas públicas tornam a formação docente um processo ainda mais complexo. Nesse contexto, compreender como os professores de Língua Portuguesa do EMI mobilizam seus saberes diante da inserção da IAGen permite lançar luz sobre os modos como esses profissionais enfrentam ou transformam as condições impostas pela realidade amazônica. Mais do que isso, a centralidade da disciplina de Língua Portuguesa no EMI confere a esses docentes um papel estratégico, pois o domínio da leitura, da escrita, da interpretação e da argumentação não apenas sustenta a aprendizagem em todas as áreas, mas também potencializa o uso pedagógico da IA Generativa. Elaborar comandos (*prompts*) eficazes, avaliar criticamente as respostas fornecidas pela IA e orientar os estudantes quanto ao uso ético dessas ferramentas são práticas que dependem diretamente dessas competências, situando o professor de LP como mediador central nesse processo.

O referencial teórico que sustenta essa investigação parte da seleção de obras clássicas e contemporâneas nos campos da Educação, da Formação de Professores e da Inteligência Artificial Generativa aplicada ao ensino. A partir desse entendimento, foram definidos três eixos temáticos principais que orientaram a fundamentação teórica do estudo. O primeiro eixo teórico está centrado na noção de saberes docentes, entendidos como construções sociais, históricas e profissionais que orientam a prática educativa. A partir das

contribuições de autores como Forquin (1993), Saviani (1996), Pimenta (1997), Nóvoa (2009), Tardif (2014) e Araujo e Sá (2021), discute-se o caráter múltiplo e situado dos saberes mobilizados pelos professores em sua atuação cotidiana, incluindo os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e de autoria. Essa abordagem permite reconhecer o professor como sujeito ativo na produção de conhecimento pedagógico, cujas decisões estão enraizadas em trajetórias formativas, valores profissionais e contextos institucionais. No âmbito do Ensino Médio Integrado, compreender esses saberes é essencial para analisar como docentes de Língua Portuguesa lidam com demandas cada vez mais complexas, como a incorporação crítica de tecnologias inteligentes em suas práticas.

O segundo eixo da fundamentação aborda a Inteligência Artificial Generativa e a cultura digital como fenômenos que reconfiguram os processos educativos contemporâneos. Baseando-se em autores como Levy (2011), Kenski (2012), Han (2018), Santos e Silva (2018) e Selwyn (2019), o debate gira em torno das implicações pedagógicas, éticas, epistemológicas e institucionais do uso da IAGen no cotidiano escolar. São discutidos temas como saber tecnológico, mediação docente e as tensões entre inovação e aprofundamento formativo. A IA Generativa é compreendida não apenas como ferramenta, mas como elemento que desafia o papel docente e exige novas competências para lidar com a complexidade da formação humana em uma sociedade marcada pela informação e pelo controle algorítmico.

Por fim, o terceiro eixo teórico refere-se à especificidade do modelo de Ensino Médio Integrado oferecido pelos Institutos Federais, com base nas contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Santos, Nadaletti e Soares (2020), entre outros autores que refletem sobre a formação omnilateral e a educação politécnica. Esses estudos evidenciam que a integração entre formação geral e técnica não se dá apenas no nível curricular, mas exige uma abordagem pedagógica que articule, de forma crítica, os saberes da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia. Nessa perspectiva, o modelo integrado demanda dos docentes uma mediação pedagógica complexa, capaz de promover a formação integral dos estudantes e de responder aos desafios contemporâneos da educação profissional em um contexto de rápidas transformações tecnológicas.

Esses três eixos, interconectados, orientaram tanto a leitura teórica do objeto quanto a análise dos dados, fornecendo subsídios para a compreensão das práticas dos professores de Língua Portuguesa diante dos desafios contemporâneos da educação profissional integrada em tempos de IAGen. A partir desse referencial, foram definidas as categorias preliminares de análise e elaborado o instrumento/técnica de pesquisa (grupo focal). As questões apresentadas

aos professores foram elaboradas considerando as três dimensões centrais derivadas do referencial teórico:

- Dimensão formativo-profissional: abrange a trajetória docente, formação inicial e continuada e tempo de atuação, considerando ainda fatores institucionais como infraestrutura, políticas internas e condições de trabalho que influenciam os saberes mobilizados;
- Dimensão cognitiva: relacionada ao nível de engajamento e apropriação crítica das tecnologias inteligentes nas práticas pedagógicas;
- Dimensão social e relacional: ligada às práticas colaborativas com outros docentes, às interações com os estudantes e à percepção do papel docente na mediação do ensino.

Essa articulação assegura que a análise empírica mantenha coerência com a fundamentação teórica e com os objetivos da pesquisa.

A motivação para esta investigação emerge da confluência entre minha trajetória acadêmica e profissional e minha relação pessoal com as tecnologias digitais. Desde a graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Acre, cultivo uma curiosidade persistente sobre como a tecnologia pode dialogar com a educação, não apenas como ferramenta, mas como elemento capaz de reconfigurar práticas pedagógicas e modos de produzir conhecimento. Durante minha experiência na iniciação científica nos anos de 2007 a 2009, aprofundei estudos sobre linguagem, educação e tecnologias, buscando compreender como recursos digitais poderiam ampliar possibilidades formativas em contextos reais de ensino. Esse primeiro contato consolidou um envolvimento que se tornou cada vez mais central na minha vida acadêmica.

Com o tempo, esse interesse ultrapassou o campo das reflexões teóricas e passou a compor minha identidade profissional. Minha atuação como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco, função que desempenho desde 2012, permitiu-me vivenciar de perto as demandas, limitações e potencialidades de um ambiente institucional marcado por complexidade, múltiplas modalidades de ensino e intensificação dos processos de digitalização. Acompanhando cotidianamente o trabalho docente, especialmente no Ensino Médio Integrado, pude observar como a incorporação de tecnologias enfrenta desafios que vão muito além do domínio técnico, envolvendo infraestrutura, cultura institucional, tempo pedagógico, condições de trabalho e políticas educacionais.

Paralelamente, minha atuação como professora substituta da Universidade Federal do Acre, nas áreas de Linguística e Língua Portuguesa, aprofundou minha compreensão sobre as interfaces entre linguagem, educação e tecnologia. Em sala de aula, busco conectar teoria e prática, investigando como fenômenos contemporâneos, especialmente aqueles relacionados à Inteligência Artificial Generativa, transformam práticas discursivas, processos de aprendizagem e exigências formativas. Essa vivência reforçou meu entendimento de que a disciplina de Língua Portuguesa ocupa um lugar estratégico na Educação Profissional, pois desenvolve competências essenciais para que estudantes possam interagir de forma ética, crítica e produtiva com tecnologias inteligentes. Reconhecer esse papel fortaleceu minha convicção de que os professores dessa área exercem uma mediação singular no diálogo entre currículo, práticas institucionais e ferramentas digitais emergentes.

Ao longo dos anos, minha afinidade pessoal com ambientes digitais se somou a essas vivências profissionais, constituindo uma postura investigativa constante: explorar, testar, comparar e refletir sobre tecnologias tornou-se não apenas um interesse, mas uma forma de compreender o mundo educacional em transformação. Essa postura, aliada ao contexto institucional em que atuo, evidenciou a urgência de compreender como os saberes docentes se reconfiguram diante da Inteligência Artificial Generativa, uma tecnologia que, diferentemente das anteriores, não apenas apoia, mas coproduz processos educativos.

Dessa forma, a presente pesquisa nasce da convergência entre três dimensões da minha trajetória: a afinidade pessoal e acadêmica com as tecnologias digitais; a vivência institucional e a prática profissional em um campus dinâmico e desafiador; e a formação em Letras/Português, que me direciona a olhar para a linguagem como eixo estruturante da Educação Profissional e Tecnológica.

Essa combinação não apenas sustenta a relevância do objeto investigado, mas revela um compromisso pessoal e profissional com a produção de conhecimentos capazes de contribuir criticamente para a formação docente e para o fortalecimento da educação integrada em um cenário profundamente marcado pela Inteligência Artificial Generativa. Minha motivação individual, contudo, não se restringe à trajetória pessoal: ela se articula a um contexto mais amplo em que a Educação Profissional e Tecnológica assume um papel estratégico no tecido social contemporâneo, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto transformá-las, a depender da criticidade com que as inovações tecnológicas são incorporadas ao cotidiano escolar.

Refletir sobre a educação profissional, portanto, significa discutir o lugar e a função social da escola hoje, reconhecendo suas especificidades institucionais, os condicionantes das sociedades capitalistas e a responsabilidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na formação integral do educando. Nesse horizonte, torna-se imprescindível compreender como a escola media a relação entre sujeitos, conhecimento e mundo do trabalho em tempos de acelerada transformação tecnológica, garantindo que a inserção da IAGen ocorra de modo ético, crítico e socialmente comprometido.

É nesse horizonte que se insere a presente investigação, ao reconhecer que o professor ocupa posição central na mediação crítica dessas transformações e ao compreender que a incorporação da Inteligência Artificial Generativa não pode ser dissociada dos saberes docentes, que fundamentam a prática pedagógica, e das competências necessárias para lidar com as novas exigências educacionais. Por isso, esta pesquisa organiza sua fundamentação teórica em torno da compreensão de como esses saberes são acionados, ressignificados e integrados em um cenário educacional marcado pela digitalização.

Com base nessas premissas, a presente dissertação se estrutura em cinco seções principais, além desta introdução. A Seção 2 é dedicada à construção do referencial teórico que sustenta a investigação, articulando diferentes perspectivas sobre os saberes docentes diante da emergência da Inteligência Artificial Generativa no campo educacional. A presença crescente da IAGen nas instituições de ensino não é fruto de um fenômeno isolado, mas de um percurso histórico e epistemológico que envolve contribuições da ciência, da filosofia e da cultura. Desde os questionamentos sobre a natureza do pensamento humano até as aplicações tecnológicas mais recentes, a IAGen vem moldando não apenas o imaginário social, mas também as formas de ensinar e aprender. Compreender os fundamentos da IAGen, suas implicações conceituais e seus desdobramentos pedagógicos é essencial para analisar os desafios enfrentados pelos docentes na contemporaneidade. Assim, essa seção se organiza em três partes inter-relacionadas: a primeira apresenta um panorama histórico e conceitual da Inteligência Artificial, evidenciando suas bases teóricas e implicações epistemológicas; a segunda discute os saberes docentes diante da IAGen, enfatizando os desafios éticos e pedagógicos; e a terceira faz articulações entre competência e saber tecnológico como condições para a ressignificação da prática docente na cultura digital.

A Seção 3 concentra-se nos desafios específicos enfrentados pelos Institutos Federais, com ênfase no modelo de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. São discutidos os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e socioculturais que sustentam esse

modelo de ensino, destacando a necessidade de formação integral, mediação crítica e compromisso com a construção de uma cidadania ativa. A seção também explora os impactos da IAGen sobre esse modelo, evidenciando como a disciplina de Língua Portuguesa, por sua centralidade no desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação, vivencia de modo particular as tensões entre inovação tecnológica e formação integral. Nesse ponto, ganham destaque os riscos de uma apropriação tecnicista e descontextualizada da IA, que pode comprometer a função social da escola e a autonomia docente.

A Seção 4 é dedicada à exposição do percurso metodológico adotado nesta pesquisa, evidenciando as decisões teóricas e operacionais que sustentaram cada etapa do processo investigativo. Ao apresentar esse caminho, busca-se demonstrar a articulação entre os objetivos do estudo, a formulação do problema e os procedimentos empregados para a produção e a análise dos dados. Fundamentada nos princípios da abordagem qualitativa em educação, essa construção metodológica foi conduzida de maneira crítica e reflexiva, considerando as especificidades do contexto pesquisado, o perfil dos participantes e os compromissos éticos que regem a pesquisa científica. Nesse sentido, são descritos de forma sistemática o tipo de pesquisa desenvolvido, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os critérios estabelecidos para a definição dos sujeitos da investigação, os procedimentos de análise adotados e as estratégias implementadas para assegurar a credibilidade e a coerência dos resultados obtidos. A seção evidencia, assim, o esforço por uma metodologia sensível às complexidades do campo educacional, especialmente quando se trata da relação entre saberes docentes e tecnologias emergentes no Ensino Médio Integrado.

Por fim, a Seção 5 apresenta a análise e a discussão dos resultados empíricos, articulando-os ao referencial teórico e conduzindo a interpretação dos dados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). O capítulo valoriza as percepções docentes sobre formação, práticas e desafios, evidenciando lacunas formativas, limitações institucionais, aprendizagens construídas e tentativas de apropriação crítica da IAGen. A análise se organiza em três eixos: as percepções sobre a formação e as condições institucionais, os saberes mobilizados na prática pedagógica e, por fim, a centralidade da disciplina de Língua Portuguesa no EMI como eixo de mediação cultural e técnica.

2 SABERES DOCENTES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, ÉTICAS E PEDAGÓGICAS

A trajetória da Inteligência Artificial Generativa evidencia um entrelaçamento histórico entre ciência, filosofia e cultura. Dos debates sobre a natureza do pensamento aos primeiros experimentos técnico-computacionais e à sua posterior difusão no imaginário social, delineia-se como um campo multidimensional, cuja evolução redefine modos de produção de conhecimentos, de compreensão da linguagem e de organização das práticas sociais. Essa perspectiva é fundamental para o campo educacional, pois permite reconhecer que a IAGen não constitui apenas uma inovação técnica, mas um fenômeno epistemológico que incide diretamente nas formas de ensinar, aprender e validar saberes. Compreender esses percursos teórico-técnicos permite analisar impactos que ultrapassam a educação em geral e incidem, de modo particular, na constituição e na mobilização dos saberes docentes no Ensino Médio Integrado, com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa, onde autoria, linguagem e validação do conhecimento se tornam centrais. Desse modo, nesta seção, delineia-se o referencial teórico da pesquisa em três movimentos articulados: um panorama histórico-conceitual da Inteligência Artificial, com suas bases epistemológicas e implicações para o campo educacional; a discussão dos saberes docentes diante da IAGen, ressaltando a articulação entre tradições pedagógicas, competências profissionais, saber tecnológico e desafios éticos; e a análise das articulações necessárias entre o conceito de competência e o saber tecnológico, compreendidos como condições indispensáveis para que os professores de Língua Portuguesa possam ressignificar sua prática no contexto da cultura digital e da Inteligência Artificial Generativa.

2.1 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PANORAMA HISTÓRICO, FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

O desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA) dependeu do avanço de diversas áreas do conhecimento, configurando um campo essencialmente interdisciplinar. Inicialmente vinculada à Filosofia, à Lógica e à Linguística, a IA evoluiu para incorporar contribuições significativas da neurociência, das engenharias, da ciência da computação, da biologia e das ciências cognitivas (Vicari, 2021). Dos modelos lógico-formais às redes neurais, a IA consolidou-se como campo multidimensional voltado a projetar sistemas capazes de aprender,

tomar decisões e produzir novos conteúdos. Para compreender a complexidade desse campo, é necessário considerar as diferentes perspectivas que definem a Inteligência Artificial. Essas abordagens procuram explicar como sistemas computacionais podem simular aspectos do comportamento humano ou executar tarefas de modo lógico e racional. Assim, o conceito de IA não possui uma definição única e consensual, pois envolve “uma série de elementos que se manifestam de maneiras diferenciadas e também em razão de interpretações distintas sobre como os processos de IA se correlacionam com os mecanismos do cérebro e da mente humana” (Medeiros, 2018, p. 19).

Antes, porém, de adentrar nas concepções específicas de Inteligência Artificial, é necessário revisitar os debates em torno do próprio conceito de inteligência. Isso porque os fundamentos da IA estão diretamente atrelados às diferentes formas de entender o que caracteriza um comportamento ou processo inteligente. Como ressalta Medeiros (2018, p. 19), “não há um consenso na comunidade científica quanto a uma definição de inteligência”, o que evidencia a complexidade do tema e a diversidade de abordagens existentes.

Entre os diversos sentidos atribuídos à inteligência, um dos mais persistentes é sua vinculação à capacidade de adaptação. Nessa perspectiva, conforme Miranda (2002, p. 22-23):

Inteligência é adaptação: no plano mental se prolonga e conclui o conjunto de processos adaptativos, cujo ponto de partida são as trocas entre o organismo e o meio que caracterizam a adaptação biológica. Adaptação é assimilação (o sujeito age sobre o meio, no sentido de apreensão e incorporação das instâncias do meio) e acomodação (o meio age sobre o sujeito, no sentido de modificação das estruturas existentes). Assimilação e acomodação são comuns ao orgânico, a ação, e ao pensamento — invariantes, portanto, da vida, e a lei funcional da inteligência.

Essa concepção, fortemente influenciada pela teoria evolucionista, compreende a inteligência como um recurso que possibilita ao sujeito ajustar-se às exigências do meio, resolver problemas, tomar decisões diante da incerteza e transformar suas próprias estratégias de ação. No entanto, essa perspectiva não está isenta de contradições. Em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais, tomar a adaptação como critério de inteligência pode, inadvertidamente, reforçar a naturalização das assimetrias. Isso ocorre porque nem todos os sujeitos possuem os mesmos recursos simbólicos, culturais e materiais para responder às exigências do meio, o que torna a “boa adaptação” uma prerrogativa de quem já está inserido em condições mais favorecidas.

Outra perspectiva, de base naturalista, compreende a inteligência como uma capacidade inata, hereditária e mensurável. De acordo com essa perspectiva, cada indivíduo nasce com um certo potencial cognitivo, que pode ser ampliado “desde que haja ambientes estimulantes” (Teixeira; Ghedin, 2022, p. 44). Embora admita a possibilidade de desenvolvimento, preserva um viés determinista, ao pressupor limites prévios ao que o sujeito pode alcançar. Além disso, ao vincular o desenvolvimento apenas à presença de estímulos externos, sem considerar os atravessamentos sociais, históricos e subjetivos que influenciam os processos de aprendizagem, reduz a complexidade da inteligência a uma dimensão quase exclusivamente biológica. No contexto escolar, esse entendimento pode reforçar práticas pedagógicas que operam com expectativas diferenciadas entre estudantes, naturalizando desigualdades sob a aparência de neutralidade científica.

Nessa mesma linha, insere-se a abordagem psicométrica da inteligência, predominante em grande parte do século XX, que reforça a ideia de que a inteligência pode ser mensurada por meio de testes padronizados, resultando em índices como o QI (quociente de inteligência). Essa perspectiva se apoia em instrumentos estatísticos para avaliar o desempenho dos sujeitos em tarefas lógicas, verbais e espaciais, tratando a inteligência como algo que pode ser quantificado, comparado e hierarquizado. Ainda que tenha fornecido ferramentas úteis para diagnósticos educacionais e clínicos, essa visão apresenta sérias limitações epistemológicas e políticas, pois ignora a complexidade do fenômeno humano e as múltiplas formas de saber presentes nas experiências sociais e culturais (Seminario, 2002).

Em contraposição a essas visões centradas no sujeito isolado, emerge a concepção de inteligência como um processo cultural, fortemente vinculado à mediação tecnológica do pensamento, conforme propõe Lévy (2011a). Nessa perspectiva, a inteligência deixa de ser compreendida como uma habilidade exclusivamente individual ou inata, para ser entendida como uma construção simbólica, historicamente situada e socialmente mediada, moldada por práticas de linguagem, formas diversas de interação e pelas tecnologias disponíveis em cada contexto histórico. Vygotsky (1991, p. 41) corrobora essa visão ao afirmar que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual”. Isso significa que a inteligência, como “função psicológica superior”, nasce da interação social, mediada culturalmente pela linguagem e pelos instrumentos técnicos (como objetos materiais que ampliam a ação humana), que organizam o pensamento e reconfiguram formas de agir e conhecer.

Apesar das divergências entre essas concepções, que ora privilegiam o biológico, ora o psicométrico, ora o cultural, é possível identificar pontos de interseção entre elas. Conforme Medeiros (2018), as diferentes teorias da inteligência compartilham certos elementos estruturantes, como:

- Capacidade de resolução de problemas;
- Aprendizado com o ambiente;
- Desenvolvimento de estruturas cognitivas;
- Orientação de metas.

Tais aspectos, embora variem em ênfase conforme o campo do saber, apontam para a inteligência como uma habilidade dinâmica, adaptativa e orientada a finalidades específicas. A resolução de problemas, por exemplo, é amplamente considerada como traço fundamental de uma entidade inteligente, seja ela humana ou artificial, uma vez que envolve reconhecer situações novas e propor respostas eficazes. Do mesmo modo, a habilidade de aprender com o ambiente demonstra a capacidade de modificar comportamentos com base em experiências prévias, algo essencial para qualquer sistema projetado para evoluir. Já a noção de estruturas cognitivas remete à organização interna do conhecimento, à forma como informações são representadas e manipuladas, enquanto a orientação a metas reforça o caráter intencional e estratégico da inteligência (Medeiros, 2018).

Embora elaborados em diferentes tradições teóricas, esses traços não permanecem restritos ao plano conceitual: quando mobilizados no campo educacional, deslocam-se para a esfera da prática pedagógica, onde adquirem novos significados. Nesse sentido, no Ensino Médio Integrado, tais traços interessam menos pelo aparato técnico da IA Generativa e mais pelas possibilidades que oferecem à atividade docente. Trata-se, sobretudo, de explorar como a IAGen pode contribuir para a mediação simbólica entre os saberes gerais e técnicos, para a definição de critérios de validade do conhecimento em circulação e, principalmente, para o fortalecimento da autoria discente, entendida como exercício de produção crítica de sentidos e não mera reprodução de respostas automatizadas

Essa transposição para a educação evidencia que discutir inteligência não se limita a um debate técnico, mas implica também compreender as disputas em torno de seu significado. A inteligência, portanto, configura-se como um construto teórico complexo, marcado por disputas conceituais e pela ausência de neutralidade. A maneira como se compreende e se valoriza a inteligência varia conforme os contextos sociais, políticos e ideológicos, refletindo interesses e prioridades de cada época. Ao adotar essa perspectiva, reconhece-se que a

inteligência ultrapassa a cognição individual, envolvendo modos diversos de se relacionar com o mundo e com os outros (Miranda, 2002).

Nesse contexto, Lévy (2011a) destaca que as chamadas “tecnologias da inteligência”, como a escrita, o livro, o computador, as redes/telecomunicações, não devem ser concebidas como instrumentos neutros ou meros auxiliares externos ao pensamento. Ao contrário, operam como suportes estruturantes da atividade cognitiva, reconfigurando os modos de pensar, aprender, registrar e transmitir conhecimento. Embora esse volume tenha sido publicado em um período anterior ao boom da Inteligência Artificial Generativa, sua noção de tecnologias da inteligência oferece uma chave analítica pertinente para compreender a IA Generativa contemporânea como continuidade desse processo histórico de mediação técnica do pensamento. Diante disso, utilizar o conceito de Lévy (2011a) permite interpretar as tecnologias inteligentes como mais um artefato simbólico que altera as condições da cognição humana e desafia a prática educativa.

Anos mais tarde, o próprio Lévy aborda de forma explícita o debate sobre a Inteligência Artificial. Em artigo publicado em 2021, “*Vers un changement de paradigme en intelligence artificielle*”, o autor defende a necessidade de uma mudança de paradigma no desenvolvimento da área, definindo a IA como um campo da informática voltado não apenas a resolver problemas específicos, mas a modelar e reproduzir a inteligência humana em sua totalidade. Sob esse prisma, a IA deve ser colocada a serviço da inteligência coletiva e do desenvolvimento humano. Quando articulamos essa concepção à noção de tecnologias da inteligência, compreendemos que tanto a inteligência humana quanto a artificial se realizam sempre em interação com artefatos simbólicos e técnicos que mediam a experiência no mundo. A IA, portanto, não substitui o humano, mas transforma as condições sob as quais o pensamento, a aprendizagem e a própria docência se efetivam.

Essa concepção da tecnologia como extensão constitutiva da inteligência humana nos leva a refletir sobre os caminhos que historicamente sustentaram a construção da Inteligência Artificial como campo do conhecimento. Um dos marcos iniciais dessa perspectiva pode ser encontrado no pensamento de Thomas Hobbes, cuja visão mecanicista da mente humana antecipa, ainda que filosoficamente, os princípios que mais tarde fundamentaram o desenvolvimento da IA. Como destaca Wazlawick (2016), essa concepção remete à ideia de que o raciocínio se torna mais claro e racional quando segue regras precisas, permitindo que o pensamento seja entendido como um processo mecânico e sistemático. Assim, a IA pode ser compreendida não apenas como uma inovação tecnológica, mas como expressão de uma visão

de mundo que busca traduzir a inteligência em operações logicamente organizadas, mediadas por artefatos técnicos.

Séculos depois de Hobbes, essa concepção ganha respaldo científico com as pesquisas de McCulloch e Pitts, que, em 1943, propuseram o primeiro modelo matemático de um neurônio artificial. O chamado neurônio MCP (McCulloch-Pitts), embora bastante simples, tornou-se fundamental para o desenvolvimento das redes neurais artificiais que, ainda hoje, constituem a base de diversos sistemas de inteligência artificial voltados a simular aspectos do funcionamento cerebral humano (Silva, 2003).

Na esteira desses avanços teóricos e experimentais, emergem também reflexões mais amplas sobre os critérios para se considerar um dispositivo como “inteligente”. Um dos marcos fundamentais nesse debate foi estabelecido por Alan Turing, em 1950, com a publicação do artigo "*Computing Machinery and Intelligence*", propondo o que ficou conhecido como o "Teste de Turing", um critério para avaliar a inteligência de um sistema. Turing argumentou que, se uma máquina é capaz de manter uma conversa indistinguível da de um ser humano, então ela poderia ser considerada inteligente (Silva; Arruda, 2019). Embora esse experimento tenha sido alvo de críticas, especialmente quanto à autenticidade do comportamento inteligente, representou uma iniciativa pioneira que impulsionou novos debates sobre a Inteligência Artificial (Barbosa; Bezerra, 2018).

No ano seguinte, 1951, Marvin Minsky construiu o *Stochastic Neural Analog Reinforcement Calculator* (SNARC), considerado o primeiro simulador de rede neural artificial. O dispositivo utilizava componentes eletromecânicos analógicos para modelar cerca de quarenta neurônios artificiais interligados, sendo empregado em experimentos simples de aprendizado por reforço. Poucos anos depois, em 1956, realizou-se a Conferência de Dartmouth, no Dartmouth College (New Hampshire, EUA), evento amplamente reconhecido como o marco fundador da Inteligência Artificial enquanto campo científico. A proposta, liderada por John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon, buscava investigar como desenvolver sistemas capazes de reproduzir processos da cognição humana, como o uso da linguagem, a formação de conceitos, a resolução de problemas e a capacidade de aprendizagem. “Esse marco inaugurou uma era de pesquisa dedicada à criação de máquinas capazes de simular inteligência humana, estabelecendo bases para explorar questões éticas, filosóficas e técnicas ligadas à inteligência artificial” (Andrade, 2024).

Já em 1964, foi criado o primeiro *chatbot* da história, denominado Eliza, que se tornou conhecido por simular interações verbais com usuários por meio da identificação de palavras-

chave e estruturas sintáticas, imitando o estilo de uma psicanalista. Desenvolvido por Joseph Weizenbaum no Laboratório de Inteligência Artificial do MIT, o sistema era capaz de produzir respostas com tom empático e aconselhamentos psicológicos, o que levou muitas pessoas a considerarem seu uso como uma possível ferramenta auxiliar em processos psicoterapêuticos (Barbosa; Bezerra, 2018). Assim,

ao passo em que avanços técnicos científicos ocorriam, o tema ganhava cada vez mais espaço no campo cultural, conquistando a atenção de ficcionistas e cineastas e caindo no gosto popular. Mas se na literatura e no cinema as possibilidades da IA são infinitas, na vida real as limitações políticas, econômicas e tecnológicas do período pós-guerra acabaram lançando a IA em um período de retração de investimentos, que só viria ser superado ao final da década de 1980 (Barbosa; Bezerra, 2018, p. 95).

Essa popularização da IA na literatura de ficção científica e no cinema contribuiu significativamente para moldar o imaginário coletivo sobre suas possibilidades e riscos. Obras como *2001: Uma Odisseia no Espaço* (1968), *Blade Runner* (1982) e *O Exterminador do Futuro* (1984) extrapolaram os limites da ciência de sua época, criando narrativas em que máquinas inteligentes, dotadas de autonomia, sensibilidade e até consciência, interagem com os humanos em cenários futuristas. Essa recepção cultural não apenas ajudou a disseminar o conceito de IA para o grande público, como também tensionou debates éticos, filosóficos e sociais sobre seus impactos potenciais. Contudo, como destacam Barbosa e Bezerra (2018), enquanto a ficção expandia os horizontes da IA, a realidade enfrentava obstáculos técnicos consideráveis.

Entre esses desafios, figuravam a limitação da capacidade computacional da época, a ausência de grandes volumes de dados para treinar modelos, a dificuldade de desenvolver algoritmos capazes de aprender de forma robusta e o desconhecimento sobre como representar formalmente o conhecimento humano. Soma-se a isso a incapacidade dos sistemas iniciais de lidar com a complexidade, a imprevisibilidade e a ambiguidade próprias das situações do mundo real, o que restringia seu desempenho a tarefas extremamente específicas (Barbosa; Bezerra, 2018).

A partir dos anos 2000, a Inteligência Artificial passou a ser aplicada no desenvolvimento de veículos autônomos, tecnologia que, embora já disponível no mercado, permanece restrita a contextos específicos devido ao alto custo e às preocupações com a segurança. Essa inovação intensificou os debates éticos e sociais em torno da IA, especialmente no que se refere ao impacto sobre o trabalho humano, sendo alvo de críticas

por parte de sindicatos de condutores, que veem na automação uma ameaça à empregabilidade.

Alguns anos depois, mais especificamente 2008, houve uma retomada das pesquisas em Processamento de Linguagem Natural, anteriormente explorado com o robô Eliza, que culminou na criação de assistentes virtuais como a *Siri (Apple)*, a *Alexa (Amazon)*, a *Cortana (Microsoft)* e o *Google Assistant*, ampliando as possibilidades de interação entre humanos e máquinas. Já em 2012, a *Google* consolidou avanços no campo do *deep learning* ao treinar um algoritmo capaz de identificar gatos em vídeos do *YouTube*, demonstrando o potencial das redes neurais profundas que, por contarem com múltiplas camadas de processamento, permitem classificações e aprendizados cada vez mais sofisticados e autônomos por parte das máquinas (Barbosa; Bezerra, 2018).

Nessa perspectiva, Vicari (2021) destaca que o fortalecimento da IA requer não apenas o aprimoramento de algoritmos, mas também a ampliação da capacidade computacional, a integração com tecnologias emergentes, como a Internet das Coisas (IoT), a Realidade Aumentada (RA) e a Computação Afetiva, e, sobretudo, o estabelecimento de um ecossistema que promova interações sinérgicas entre os diversos campos científicos envolvidos. Essa constatação evidencia que a IA não é uma tecnologia isolada, mas uma construção coletiva e dinâmica, que se desenvolve por meio de trocas constantes entre saberes e práticas, cujos impactos no campo educacional ainda estão em processo de consolidação e análise crítica.

Segundo Medeiros (2018, p.17-18), a inteligência artificial pode ser considerada o:

Ápice da história da tecnologia – iniciada com a manipulação das ferramentas em pedra pelos primeiros hominídeos, passando pela Idade dos Metais e, posteriormente, pela criação dos primeiros dispositivos que utilizavam rodas dentadas, percorrendo um longo caminho até chegar ao advento da computação.

A partir desse entendimento, Medeiros (2018) propõe uma distinção fundamental no campo da IA entre as dimensões de “pensar” e “agir”, ambas subdivididas conforme seu grau de aproximação à cognição humana ou à racionalidade formal. Dessa forma, descreve que:

[...] pensar se refere aos mecanismos implícitos existentes no cérebro (na mente), agir se refere à manifestação no mundo real de um comportamento inteligente. Podemos enquadrar na categoria pensar como um ser humano, por exemplo, um software inteligente que envolva tomada de decisões com base em conhecimentos adquiridos de um ser humano especialista. Na categoria pensar racionalmente, por sua vez, é possível incluir tanto um sistema inteligente que execute raciocínios de acordo com regras da lógica (como o uso da programação lógica, ou Prolog) quanto

um sistema de jogo de xadrez que execute as regras predefinidas (Medeiros, 2018, p. 20).

Esses sistemas automatizados expandem o saber humano ao reproduzir processos decisórios complexos, tais como interpretar informações, avaliar contextos, identificar padrões e propor soluções. Nessa direção, Coppin (2004, p. 4), argumenta que a IA apresenta as seguintes propriedades: “a capacidade de lidar com situações novas; a habilidade de resolver problemas, de responder perguntas, para elaborar planos, e assim por diante”¹, isto é, a capacidade de executar funções que requerem algum nível de inteligência tipicamente humana.

Em outra definição, L. Chen; P. Chen, Lin (2020, p. 75264), descrevem a inteligência artificial como:

Um campo de estudo e as inovações e desenvolvimentos resultantes que culminaram em computadores, máquinas e outros artefatos com inteligência semelhante à humana caracterizada por habilidades cognitivas, aprendizado, adaptabilidade e capacidades de tomada de decisão².

Já Nilsson (2009, p. 13) apresenta uma proposta que descreve a IA como “a atividade dedicada a tornar máquinas inteligentes, e inteligência é a qualidade que permite a uma entidade funcionar de forma apropriada e com previsibilidade em seu ambiente”³. Isso reforça a ideia de que a IA não se limita à imitação da inteligência humana, mas envolve a criação de sistemas que tomam decisões e resolvem problemas em diferentes contextos.

De acordo com Barbosa e Bezerra (2020, p. 93):

O objetivo da IA é entender e construir sistemas inteligentes, o que representa um elevado impacto em nossa cultura ocidental, uma vez que nela há crenças humanistas e especistas que nos levam a pensar que somos seres superiores e que inteligência e pensamento são dádivas exclusivas à nossa espécie - o que nos diferenciaria e nos torna superiores às demais criaturas. Nesse sentido, sistemas

¹ Tradução da autora. No original: “an ability to deal with new situations; the ability to solve problems, to answer questions, to devise plans, and so on”.

² Tradução da autora. No original: “Artificial intelligence is a field of study and the resulting innovations and developments that have culminated in computers, machines, and other artifacts having human-like intelligence characterized by cognitive abilities, learning, adaptability and decision-making capabilities.

³ Tradução da autora. No original: “is that activity devoted to making machines intelligent, and intelligence is that quality that enables an entity to function appropriately and with foresight in its environment.”

inteligentes, capazes de desenvolver ações complexas e resolver problemas “raciocinando” ou simulando tal ação colocariam em xeque, desse modo, toda a base antropocêntrica da nossa cultura.

Sob essa ótica, a presença de tecnologias capazes de executar tarefas complexas não apenas nos desafia a revisar noções clássicas de racionalidade, mas evidencia que nossas formas de compreender o mundo sempre foram influenciadas pelos instrumentos culturais que produzimos. Assim, a IA expõe a interdependência entre humanos e artefatos tecnológicos, mostrando que parte do que chamamos de inteligência decorre de redes de mediação que ampliam nossas capacidades. Assim, em vez de apenas ameaçar a centralidade do humano, a IA revela a historicidade e a plasticidade das próprias categorias com que organizamos o real, abrindo espaço para novas interpretações sobre cognição, cultura e produção de saberes.

Partindo dessa compreensão ampliada da tecnologia como mediadora de processos cognitivos e culturais, torna-se necessário distinguir diferentes formas de sua incorporação nos ambientes de aprendizagem. Nessa perspectiva, Parreira, Lehmann e Oliveira (2021), partem da premissa de que as inovações tecnológicas podem ser classificadas em primeira e segunda gerações. As tecnologias de primeira geração, conforme os autores, são aquelas manejadas diretamente pelo professor para apoiar sua prática pedagógica, como apresentações em *PowerPoint*, vídeos e sites informativos. Já as tecnologias de segunda geração, representadas pela inteligência artificial e sistemas de *machine learning*, são caracterizadas como inovações radicais que podem substituir capacidades humanas e alterar profundamente os modos de trabalho e aprendizagem. Ambas as categorias, embora distintas, podem atuar como potenciais facilitadoras do processo educativo quando integradas de forma intencional e pedagógica. Considerando esse contexto, Parreira, Lehmann e Oliveira (2021, p. 979) destacam que “a prática habitual e educacionalmente competente dessas tecnologias é uma forma de o professor responder ao requerido pelos processos atuais de aprendizagem”, o que reforça a necessidade de uma apropriação crítica e formativa dessas ferramentas no cotidiano escolar.

Essas definições demonstram que a Inteligência Artificial é um campo vasto e complexo, em constante evolução, com diversas aplicações e possibilidades. Compreender esses conceitos é essencial para entender como essa tecnologia pode ser aplicada nas mais diversas áreas da vida, incluindo a educação. Além disso, essas diferentes concepções de inteligência artificial são relevantes para o campo educacional na medida em que influenciam o desenvolvimento de tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem. Compreender tais

distinções permite problematizar não apenas o potencial técnico da IA, mas também seus limites epistemológicos e éticos, sobretudo no que diz respeito à mediação pedagógica, à formação docente e à autonomia intelectual dos sujeitos no contexto da educação digital.

Nesse cenário, distinguem-se duas vertentes: a IA Analítica e a IA Generativa. Na primeira, o foco está na extração de informações e na modelagem preditiva, que podem ser utilizadas em contextos educacionais para monitoramento de desempenho ou diagnósticos de aprendizagem. Já na segunda, o centro do debate desloca-se para a autoria, a integridade acadêmica e a mediação pedagógica, uma vez que a IA Generativa não apenas interpreta dados, mas também cria narrativas e representações que podem ser incorporadas diretamente ao processo formativo (Timpone; Guidi, 2023). Essa mudança evidencia não apenas um avanço técnico, mas também uma alteração epistemológica: sistemas analíticos voltados à mensuração e gestão contrastam com modelos generativos que incidem sobre a esfera da autoria e da mediação simbólica, convocando os docentes à mobilização de saberes.

Dessa forma, a Inteligência Artificial Generativa pode ser compreendida como a classe de modelos computacionais inteligentes que “emulam a estrutura e as características dos dados de entrada para gerar conteúdo sintético derivado. Isso pode incluir imagens, vídeos, áudio, texto e outros conteúdos digitais” (NIST, 2024, p. 1)⁴. O que a distingue dos sistemas analíticos é justamente o seu caráter produtivo e criativo: enquanto estes se limitam a classificar, prever ou recomendar com base em padrões, os modelos generativos são capazes de criar novas representações discursivas e multimodais. Exemplos emblemáticos incluem o *ChatGPT (OpenAI)*, *Claude (Anthropic)*, *Gemini (Google)* e a família *LLaMA (Meta)* voltados à produção textual e conversacional; *DALL·E* e *Stable Diffusion* na geração de imagens; bem como o *GitHub Copilot*, especializado em código. Como destaca a UNESCO (2023, p. 8), tais ferramentas ilustram a possibilidade de “gerar conteúdo de forma automática em resposta a comandos escritos em interfaces de conversação”. Esse ponto revela a natureza dialógica da IAGen e sua capacidade de produzir conteúdos originais, abrindo novas possibilidades para a prática pedagógica, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, em que a linguagem é tanto objeto quanto meio de construção do conhecimento.

Em sua orientação global sobre IA Generativa na educação, a UNESCO (2023) enfatiza que o desenho pedagógico e a validação ética desses sistemas devem proteger a

⁴ Tradução da autora. No original: “emulate the structure and characteristics of input data in order to generate derived synthetic content. This can include images, videos, audio, text, and other digital content”.

agência humana, resguardar dados e considerar faixas etárias no uso de *chatbots* e assistentes, recomendações que respondem precisamente ao caráter conversacional e produtor de conteúdo desses modelos. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2023), por sua vez, mapeia a governança emergente de IAGen em 18 países e evidencia a rápida adoção em sala de aula e a necessidade de diretrizes específicas para usos pedagógicos, avaliação e proteção de dados.

O potencial pedagógico da IAGen é destacado por Timpone e Guidi (2023), que a descrevem como um “superalimentador” da produtividade, capaz de transformar práticas de trabalho, aprendizagem e criação de conteúdos. No campo educacional, esse aspecto dialoga com Kenski (2012), para quem as tecnologias digitais reconfiguram tempos e espaços de aprendizagem, e com Nóvoa (2009), que compreende a docência como profissão em permanente reinvenção diante de transformações sociais. Assim, a emergência da IAGen deve ser vista não apenas como incremento técnico, mas como fenômeno que redefine práticas formativas e exige ressignificação dos saberes docentes.

Alinhado a esse entendimento, neste trabalho, IA Generativa será compreendida como um conjunto de sistemas baseados em modelos de linguagem capazes de gerar textos, imagens, áudios e vídeos a partir de instruções em linguagem natural, sustentando tanto interações dialógicas (*chatbots*) quanto a produção de materiais educacionais (resumos, rubricas, *feedback* formativo, exemplos, simulações etc.).

Nessa perspectiva Reis (2025, p. 39) destaca que “a combinação de educação em rede e IA Generativa tem o potencial de democratizar o acesso à educação de qualidade. Os estudantes de diferentes partes do mundo poderão acessar conteúdos e receber apoio individualizado, independentemente de sua localização geográfica”. Essa perspectiva amplia as discussões sobre o papel da IAGen no campo educacional, evidenciando que suas contribuições não se restringem ao ganho de eficiência, mas podem favorecer o acesso e a diversificação de experiências formativas em escala global.

A adoção responsável da IAGen, contudo, pressupõe balizas claras: transparência no uso (indicação de quando e como a IA foi utilizada), verificação das informações produzidas, proteção de dados e definição de políticas de autoria e integridade acadêmica (NIST, 2024; UNESCO, 2023). No Ensino Médio Integrado e, particularmente, no ensino de Língua Portuguesa, essas balizas se materializam em práticas concretas: tarefas que pedem registro de versões de texto, justificativas de escolhas discursivas, citações adequadas de passagens

geradas e rubricas que avaliem não apenas o produto final, mas o processo de tomada de decisão diante das sugestões algorítmicas.

Dessa forma, a adoção da IAGen no contexto escolar implica formação docente em duas dimensões articuladas: literacia crítica em IA (compreensão de limites, vieses e riscos, como alucinações e padronização) e mediação discursiva própria da Língua Portuguesa (gêneros, propósitos, critérios públicos de qualidade). Em instituições como o IFAC e na região amazônica, onde há desigualdades de infraestrutura, essa dupla frente de formação assume um papel de promoção da equidade, ao possibilitar o planejamento de usos que funcionem mesmo em contextos de conectividade irregular, a validação prévia de materiais gerados e o ajuste de metas pedagógicas, de modo que a tecnologia não crie novas barreiras de acesso (Reis, 2025).

A escolha pela IAGen como foco desta pesquisa, portanto, não é aleatória, tampouco pode ser reduzida a um modismo tecnológico, mas responde a uma necessidade evidente diante do impacto crescente dessas ferramentas. Esse crescimento não se restringe ao âmbito educacional, mas se manifesta em múltiplas áreas da vida social e no cotidiano dos sujeitos, influenciando modos de comunicação, produção cultural e trabalho.

Em síntese, a IA Generativa reconfigura a cena educativa ao deslocar o foco para a produção de linguagem, autoria e validação de conhecimento, dimensões que evidenciam o papel do ensino de Língua Portuguesa e da mediação docente. Nesse campo, a disciplina ocupa lugar central, pois é justamente no trabalho com a linguagem que se articulam a formação da autoria, a criticidade e a construção do conhecimento. As implicações desse movimento, que abrangem desde a autonomia intelectual dos sujeitos até a redefinição das competências profissionais dos professores, serão discutidas no próximo tópico, dedicado à análise dos saberes docentes e da Inteligência Artificial Generativa, com ênfase nas reconfigurações das práticas e nos desafios éticos que atravessam a docência contemporânea.

2.2 SABERES DOCENTES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: ENTRE TRADIÇÕES PEDAGÓGICAS E NOVAS MEDIAÇÕES

A crescente digitalização da vida cotidiana tem modificado profundamente a forma como os sujeitos se relacionam consigo, com os outros e com o mundo (Lévy, 2011b). Nesse contexto, a cultura digital, ao transformar os modos de percepção e as formas de acesso ao conhecimento, demanda uma reconfiguração da prática docente e dos saberes que a

sustentam. Inserida nesse amplo movimento de transformação tecnológica, a Inteligência Artificial Generativa desponta como uma das expressões mais disruptivas da digitalização, provocando mudanças que extrapolam o plano operacional e alcançam dimensões epistemológicas no campo educacional.

Diante desse cenário dinâmico, torna-se necessário investigar como a presença da IAGen incide sobre as dimensões formativas e práticas do trabalho docente, desafiando professores a ressignificarem seus saberes à luz das novas mediações tecnológicas. É nesse contexto que se insere esta segunda subseção, dedicada à análise dos saberes docentes na era da Inteligência Artificial Generativa. Adota-se aqui uma abordagem crítica do conceito de competência, articulando-o à concepção de saberes docentes como construções sociais, históricas e culturais. Com base em autores como Forquin (1993), Saviani (1996), Pimenta (1997), Nóvoa (2009), Tardif (2014) e Araujo e Sá (2021) e autores que dissertam sobre o saber da autoria, busca-se compreender de que modo as transformações tecnológicas contemporâneas, especialmente aquelas mediadas pela IA Generativa, exigem uma atuação docente mais situada, reflexiva e sensível às mudanças em curso. Nesse ponto, torna-se fundamental revisitar o próprio conceito de saber, uma vez que sua compreensão orienta a análise sobre o que significa ensinar e aprender em tempos de IA Generativa.

O conceito de saber é polissêmico e atravessa diferentes campos do conhecimento. Em Foucault (2008), por exemplo, o saber não se reduz ao acúmulo de informações, mas constitui-se como prática discursiva, vinculada a relações de poder e regimes de verdade que organizam o modo como pensamos, falamos e agimos no mundo. Cada discurso é um acontecimento que torna possível o saber. Assim, o saber não é um “conteúdo” acumulado ou um “patrimônio” de ideias, mas sim algo que se constitui no e pelo discurso. Compreender o saber, portanto, implica reconhecer seu caráter histórico, social e político.

À luz dessa compreensão, o saber não é propriedade de um sujeito individual, mas resultado dessas condições discursivas (Foucault, 2008). Essa perspectiva permite compreender que o saber docente não corresponde apenas ao conhecimento individual do professor, mas a um conjunto de práticas discursivas que ganham legitimidade em um campo histórico e institucional. Ao ligar saber e discurso, Foucault (2008) mostra que o saber nunca é neutro: o que é reconhecido como “saber válido” depende de jogos de verdade instituídos em cada sociedade. Por isso, cada discurso é também um exercício de poder, definindo o que pode ser dito e o que deve ser silenciado.

Em uma perspectiva histórica, Le Goff (1990) corrobora o pensamento de Foucault (2008) ao compreender que o saber está ligado à memória social, ou seja, ele não existe isolado, mas é resultado de processos de seleção, conservação e esquecimento operados por sociedades e instituições ao longo da história. Como observa o autor, “há pelo menos duas histórias: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado” (Le Goff, 1990, p. 22). Nessa direção, coloca o saber como instrumento de mediação entre passado e presente, inscrito na memória coletiva, mas permanentemente reinterpretado. Desse modo, “constrói-se pouco a pouco através de revisões incessantes do trabalho histórico, laboriosas verificações sucessivas e acumulação de verdades parciais” (Le Goff, 1990, p. 26).

Essa concepção permite compreender o saber como histórico, relativo e processual, cuja validade depende de contextos sociais e de práticas de legitimação. Ao articular essa visão à de Foucault (2008), é possível compreender o saber em duas dimensões complementares: como prática discursiva e como patrimônio cultural inscrito na memória coletiva. Para esta pesquisa, que trata dos saberes docentes na era da Inteligência Artificial Generativa, essa articulação permite compreender que o professor mobiliza saberes que são ao mesmo tempo produtos de práticas discursivas contemporâneas (políticas educacionais, discursos tecnológicos, práticas pedagógicas) e herdeiros de tradições históricas que se sedimentaram na memória coletiva das instituições escolares.

A IAGen se insere justamente nesse ponto de tensão: enquanto novidade tecnológica, ela produz discursos que disputam legitimidade no campo educacional, mas sua apropriação não ocorre em terreno neutro. Cada prática docente é atravessada por tradições pedagógicas, concepções de currículo e memórias institucionais que moldam o que é aceito como conhecimento válido. Assim, compreender os saberes docentes diante da IA Generativa implica reconhecer que o professor atua como mediador entre discursos emergentes e heranças históricas, negociando continuamente o que é preservado, atualizado ou transformado na prática educativa.

No caso da Língua Portuguesa, essa concepção é particularmente relevante. O ensino de gêneros acadêmicos e profissionais no Ensino Médio Integrado envolve práticas de autoria, argumentação e validação textual. A presença da IAGen nesse cenário tensiona esses processos: de um lado, amplia possibilidades de escrita; de outro, coloca em questão a autoria, a originalidade e a responsabilidade pelo discurso. O professor de LP, nesse cenário, não

apenas ensina a produzir textos, mas também a compreender a natureza discursiva dos conteúdos algorítmicos, orientando os estudantes a demarcar sua autoria e a assumir criticamente as vozes sociais que mobilizam.

Portanto, ao articular essas concepções de saber às práticas educativas mediadas pela IAGen, reconhece-se que a docência no EMI envolve decidir, a cada situação, quais discursos produzidos pela IA Generativa podem ser incorporados como conhecimento válido, em que condições e com quais critérios de autoria e legitimidade. Trata-se de reafirmar o papel docente como mediador de saberes em disputa, garantindo que a formação não se reduza a usos instrumentais da tecnologia, mas se mantenha como prática crítica, ética e situada.

Nesse horizonte, a eleição dos saberes docentes como um dos eixos estruturantes da presente pesquisa não é acidental, mas uma decisão teórico-metodológica necessária para compreender a incorporação da IA Generativa nas práticas pedagógicas do Ensino Médio Integrado. Se a questão central é como os professores de Língua Portuguesa do IFAC – *Campus* Rio Branco utilizam e ressignificam a IA Generativa em sua atuação, tal análise não pode ser realizada de forma neutra ou meramente descritiva, sob pena de reduzir a investigação a um levantamento de usos instrumentais da tecnologia. Desse modo, os saberes docentes são o “filtro interpretativo” para compreender essas práticas. Isso porque esse cenário reacende questionamentos fundamentais levantados por Tardif (2014, p. 9): “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? [...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente [...] a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?”.

A partir das contribuições de Tardif (2014), compreendemos que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos na interface entre a formação inicial, a experiência profissional e os contextos institucionais. Esses saberes não são estáticos, mas sim dinâmicos e continuamente ressignificados à luz das transformações sociais, culturais e tecnológicas. O autor organiza esses saberes em quatro categorias principais que incluem: os saberes da formação profissional, oriundos da formação inicial e dos processos contínuos de capacitação e qualificação, abrangendo tanto os saberes das ciências da educação quanto os saberes pedagógicos; os saberes disciplinares, constituídos pelos conhecimentos produzidos nos diferentes campos do saber, sistematizados em disciplinas e veiculados pelas instituições educacionais; os saberes curriculares, que dizem respeito ao domínio do professor sobre o conteúdo a ser ensinado, incluindo os objetivos, métodos e recursos previstos no programa escolar; e os saberes experienciais, construídos ao longo da atuação docente, resultantes das

interações com alunos, colegas e situações cotidianas, os quais não são aprendidos na formação inicial, mas desenvolvidos de forma pessoal e contextualizada.

Assim, toda prática pedagógica que envolve a adoção de uma tecnologia não se explica apenas pelo que o professor faz, mas pelo conjunto de saberes que ele mobiliza para justificar, orientar e legitimar essas escolhas. À luz desse entendimento a presente pesquisa considera que a análise das práticas pedagógicas mediadas pela IA Generativa deve ser interpretada à luz dos saberes docentes. Com o avanço da IAGen, esse repertório precisa ser urgentemente revisitado, uma vez que a docência é desafiada a reorientar sua própria base de conhecimentos, sem que se perca de vista a dimensão humana e crítica que lhe é constitutiva. Essa necessidade de revisitar os saberes docentes não implica apenas uma atualização de conteúdos ou metodologias, mas realoca o debate para os modos de conhecer, interpretar e mediar a experiência educativa em contextos atravessados pela Inteligência Artificial Generativa.

Pimenta (1997) reforça essa compreensão ao destacar que a prática docente não pode ser compreendida sem referência aos saberes que a sustentam. Cada saber atua como um prisma pelo qual o professor interpreta as demandas que envolvem sua prática, as expectativas institucionais e as possibilidades trazidas pela evolução tecnológica. Com isso, torna-se ainda mais evidente a necessidade de compreender o trabalho docente como uma atividade complexa e multifacetada, que articula diferentes tipos de saberes teóricos, práticos, experienciais e contextuais, constantemente mobilizados, ressignificados e (re)construídos no exercício da profissão. Assim, em vez de ser entendido como um simples transmissor de conteúdos, o professor passa a ser reconhecido como um profissional cujos saberes são marcados por sua trajetória formativa e pelas interações concretas com os sujeitos e os contextos escolares. Considerando esse cenário, os saberes docentes são profundamente influenciados pelas condições contemporâneas de trabalho e pelas tecnologias emergentes que se integram ao cotidiano escolar como elementos estruturantes do fazer pedagógico.

É nesse sentido que a proposta de Pimenta (1997) oferece uma contribuição significativa, ao identificar dimensões que ampliam a compreensão sobre a constituição dos saberes do professor, começando pela experiência pré-profissional, marcada pelas vivências escolares que antecedem a formação inicial. Isso porque ao ingressar em um curso de licenciatura, cada sujeito traz consigo representações construídas ao longo de sua trajetória escolar, as quais influenciam diretamente sua concepção sobre o que caracteriza um “bom” ou

“mau” professor e moldam, desde o início da formação, a maneira como os licenciandos compreendem a docência em diferentes perspectivas sociais.

Uma segunda categoria de saberes, segundo Pimenta (1997), refere-se ao domínio do conhecimento. Constitui uma dimensão que ultrapassa a mera posse de conteúdo ou a transmissão de informações, exigindo a capacidade de articular dados, refletir criticamente e produzir novos sentidos e possibilidades de intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, a autora atribui ao professor um papel fundamental na humanização dos sujeitos historicamente situados, ampliando sua responsabilidade social e sua relevância na mediação de processos formativos que contribuem para a constituição da cidadania dos estudantes. Esse saber se assemelha, em Tardif (2014), sobretudo aos saberes disciplinares, mas, também, se relaciona aos saberes da formação profissional, já que implica mobilizar referenciais teóricos para converter esse conhecimento em objeto de ensino.

Já a terceira dimensão dos saberes docentes destacados por Pimenta (1997) diz respeito aos saberes pedagógicos. De acordo com a autora, os licenciandos reconhecem que o exercício da docência exige mais do que experiência e conhecimento de conteúdo: é necessário compreender teorias de ensino e aprendizagem, planejar estratégias didáticas e articular diferentes metodologias para responder às demandas dos alunos em contextos diversos. No entanto, há uma tensão identificada nesse campo entre o desejo por técnicas aplicáveis e a resistência de muitos docentes em utilizar os conhecimentos da didática em sua prática. Essa contradição pode ser explicada por diversos fatores: a predominância da teoria em detrimento da prática nos cursos de formação inicial, a influência de modelos de ensino tradicionais vivenciados pelos próprios professores em sua trajetória escolar, ou ainda as condições de trabalho precárias que dificultam a adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Pimenta (1997) observa, ainda, que um dos desafios centrais na formação docente é justamente integrar essas diferentes dimensões de saberes, muitas vezes abordadas de forma fragmentada. Ora se dá ênfase aos aspectos pedagógicos, ora aos saberes técnicos e científicos, dificultando uma compreensão articulada da prática docente. Para enfrentar essa fragmentação e superar a fragilidade epistemológica que ainda marca as práticas pedagógicas, a autora propõe valorizar a riqueza da ação docente, entendendo-a como um espaço de problematização, tomada de decisão intencional, experimentação e enfrentamento de situações complexas. Isso exige uma reconfiguração da formação inicial e continuada dos professores, que deve considerar a prática como um campo legítimo de produção de saber.

Esse pensamento é ampliado por Nóvoa (2009, p. 6), ao afirmar que "tornar-se professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores". A docência, portanto, não deve ser pensada como uma prática solitária, mas como um fazer compartilhado, no qual o saber é construído coletivamente, por meio da escuta, da reflexão e do diálogo entre pares. Espaços como a sala dos professores, os momentos de formação colaborativa e os projetos coletivos são fundamentais nesse processo. Essa perspectiva se alinha à ideia de que a profissionalidade docente não se reduz a técnicas ou metodologias, mas se constitui no cruzamento entre identidade, saberes e experiências. Logo, compreender como a IA Generativa é incorporada às práticas pedagógicas implica compreender também como ela se articula (ou tensiona) com a identidade e os saberes construídos ao longo da trajetória docente.

Assim, não se trata apenas de preparar o professor para atuar tecnicamente na sala de aula, mas de compreender a docência em toda a sua complexidade, envolvendo dimensões teóricas, práticas, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Cada escolha pedagógica, cada relação estabelecida com os estudantes, cada conteúdo trabalhado carrega múltiplos sentidos. Esse entendimento torna-se ainda mais urgente diante da crescente presença das tecnologias inteligentes nos contextos educativos. Formar professores, nesse cenário, é reconhecer essa riqueza e criar condições para que se desenvolvam como profissionais críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social, capazes de integrar essas inovações de forma ética, reflexiva e situada.

Essa perspectiva encontra respaldo em Saviani (1996), ao destacar que a formação do educador deve ter como finalidade torná-lo capaz de educar outros, ou seja, contribuir para a formação integral dos sujeitos é o que dá sentido à educação. Para o autor, os diferentes tipos de saberes não têm valor em si mesmos, mas na medida em que favorecem o desenvolvimento humano. Ele defende que o ser humano não nasce com a capacidade de pensar, agir, sentir ou julgar, é preciso aprender tudo isso por meio da educação. Nesse contexto, o saber relevante para a formação docente é aquele que se constrói no próprio fazer educativo e, simultaneamente, o sustenta.

Com base nesse entendimento, Saviani (1996) identifica cinco tipos de saberes que devem compor a formação do professor: o saber atitudinal, relacionado à postura ética, disciplina, pontualidade e conduta profissional; o saber crítico-contextual, que remete à capacidade de compreender e intervir nas dinâmicas sociais a partir de uma educação

significativa e situada; os saberes específicos, vinculados aos conteúdos de cada área de conhecimento; o saber pedagógico, oriundo das ciências da educação; e o saber didático-curricular, que articula a organização da prática docente com os objetivos formativos do ensino. Ao considerar esse conjunto articulado de saberes, Saviani (1996) evidencia a complexidade e a natureza multifacetada da profissão docente, que envolve dimensões técnicas, éticas, políticas e humanas.

Saviani (1996), enfatiza ainda que a formação docente é sempre histórica e situada, ou seja, produzida no interior das condições sociais que moldam o trabalho educativo em cada contexto. Partindo dessa perspectiva, compreende-se que o uso da IAGen o EMI não pode ser analisado como um fenômeno meramente técnico, mas deve ser interpretado à luz das condições institucionais, culturais e laborais que configuram a atuação docente no IFAC – *Campus* Rio Branco. Essa leitura, embora ancorada na concepção de historicidade da formação proposta por Saviani (1996), constitui um deslocamento analítico necessário ao presente estudo, pois permite situar a incorporação da IAGen como parte das transformações concretas que atravessam o exercício da docência no século XXI.

Desse modo, o estudo dos saberes que fundamentam a formação e a atuação docente na atualidade revelam-se especialmente relevantes. O saber atitudinal, por exemplo, sustenta decisões pautadas na responsabilidade e no compromisso com a formação humana, enquanto o saber crítico-contextual permite compreender as implicações sociais, culturais e éticas da adoção de algoritmos educacionais. Os saberes específicos e pedagógicos asseguram que o conhecimento mantenha sua complexidade e intencionalidade formativa, evitando que seja reduzido a lógicas automatizadas. Já o saber didático-curricular possibilita integrar a IAGen ao projeto pedagógico de forma coerente, evitando que as tecnologias ditem os rumos da aprendizagem. Dessa forma, a contribuição de Saviani (1996) é fundamental para afirmar que, em um cenário de avanços tecnológicos, é o professor, com sua formação multifacetada, quem deve orientar o uso da IA Generativa, e não o contrário.

Essa compreensão dialoga diretamente com Forquin (1993), para quem cultura e educação constituem dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico:

[...] a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana.

Essa transmissão, longe de ser neutra, ocorre pela escola como instância de mediação cultural historicamente situada, em que se definem, com base em critérios políticos, sociais e ideológicos, quais saberes serão legitimados como escolares. Tal seleção, marcada por disputas simbólicas, evidencia que currículos e práticas pedagógicas não são neutros nem universais, mas construções sociais permeadas por relações de poder.

Lévy (2011b, p. 22) amplia essa perspectiva, em sua conceituação da cibercultura, ao afirmar que: “mesmo que realmente existam três entidades, técnica, cultura e sociedade, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”. Dessa forma, por se tratarem de construções sociais e culturais, as tecnologias inteligentes não devem ser analisadas apenas em termos de impacto. A reflexão central deve recair sobre as formas de uso que reconheçam suas influências, capacidades e oportunidades, orientando-as para fins socialmente relevantes.

Nesse processo, o trabalho docente adquire uma dimensão simbólica fundamental, pois é por meio da atuação dos professores que os saberes escolares são reinterpretados, contextualizados e transmitidos às novas gerações. O professor atua, portanto, como agente ativo na articulação entre cultura e formação, especialmente em tempos de intensas transformações sociotécnicas. Diante da rápida circulação de informações, da cultura digital e da crescente presença da Inteligência Artificial Generativa nos contextos educativos, essa função de mediação torna-se ainda mais complexa. O docente é convocado a atuar na tensão entre tradição e inovação, filtrando, problematizando e integrando criticamente os novos códigos culturais e tecnológicos que emergem, de modo que a escola permaneça como espaço de transmissão consciente, reflexão ética e transformação criadora.

Por essa razão, a leitura da obra de Forquin (1993) oferece subsídios importantes para compreender como os saberes docentes se articulam à presença das tecnologias na educação, em especial da Inteligência Artificial Generativa. Se a escola é concebida como um espaço de mediação cultural, o professor é peça central nesse processo, pois atua na interface entre o conhecimento científico, os interesses formativos dos estudantes e os instrumentos pedagógicos disponíveis. O uso da IA Generativa, portanto, deve ser entendido como mais uma dimensão dessa mediação simbólica e intencional, que pode contribuir para a ampliação e diversificação do acesso ao conhecimento, mas que também pode gerar processos de padronização ou exclusão, caso sua incorporação ocorra de forma acrítica e desvinculada das finalidades formativas.

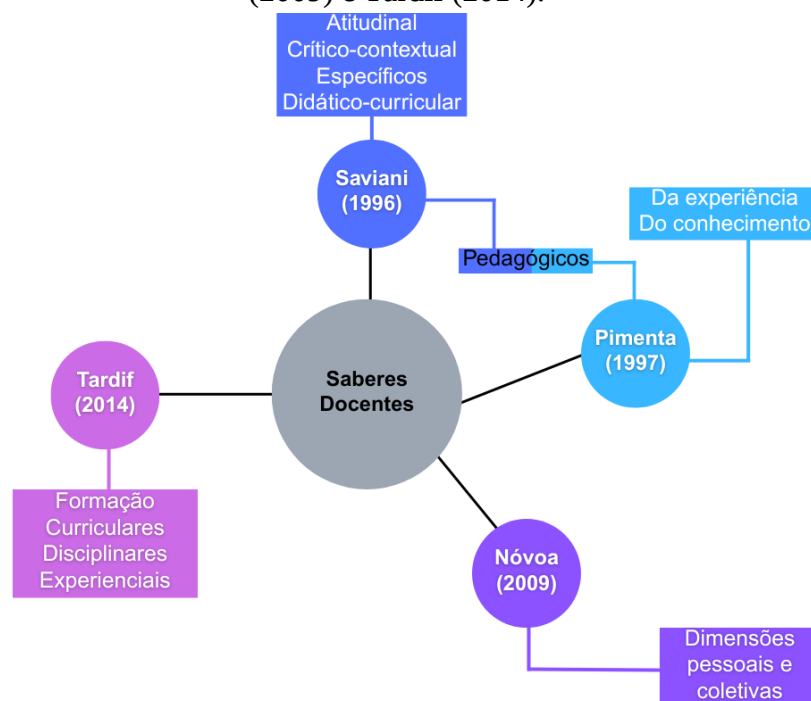
Além disso, Forquin (1993) alerta para o risco de que o conhecimento escolar contribua para a reprodução das desigualdades sociais se desconsiderar a diversidade cultural e os contextos de origem dos alunos. Essa advertência torna-se ainda mais pertinente diante da incorporação de tecnologias inteligentes ao cotidiano escolar, sobretudo porque sua implementação não deve ignorar as dimensões subjetivas, afetivas e socioculturais que estruturam os processos educativos. Assim, apesar das promessas de inovação, torna-se indispensável adotar uma postura crítica frente à forma como tais tecnologias vêm sendo integradas à educação, evitando que reforcem lógicas de padronização e exclusão sob a justificativa de uma suposta eficiência pedagógica.

Nesse cenário, é preciso reconhecer que a escola não apenas transmite saberes, mas também seleciona, hierarquiza e legitima conhecimentos em diálogo constante com os contextos culturais e sociotécnicos de cada época (Forquin, 1993). A chegada da Inteligência Artificial Generativa insere-se nesse processo histórico, pois, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à informação, produz novas formas de regulação e de controle sobre o que é valorizado como conhecimento escolar. Esse movimento evidencia que a tecnologia não é neutra: ela carrega consigo visões de mundo, interesses econômicos e ideológicos que precisam ser problematizados no âmbito educacional.

Para os professores, isso significa assumir uma função mediadora que ultrapassa a dimensão técnica do uso de ferramentas digitais. Cabe-lhes interpretar os discursos que atravessam a cultura digital, questionar os sentidos atribuídos às inovações e ressignificá-los em práticas pedagógicas que mantenham a centralidade da formação humana. Nesse processo, o docente atua não apenas como transmissor de informações, mas como curador cultural e crítico das tecnologias, selecionando o que deve ser incorporado, em que condições e com quais finalidades educativas.

Além disso, é necessário considerar que a integração da IAGen no espaço escolar não ocorre em um vácuo, mas em contextos institucionais marcados por desigualdades estruturais, diferenças de acesso e múltiplas culturas locais. A ausência dessa reflexão crítica pode transformar a promessa de inovação em um reforço de exclusões históricas. Ao contrário, uma mediação docente ancorada nos saberes profissionais permite que a IAGen seja trabalhada como objeto de reflexão e não apenas como ferramenta, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender, criticar e transformar a realidade digital em que vivem. Nessa perspectiva teórica, a Figura 1 a seguir sintetiza os diferentes saberes docentes que precisam ser mobilizados para enfrentar os desafios impostos pelas tecnologias emergentes.

Figura 1 - Categorização de saberes docentes segundo Saviani (1996), Pimenta (1997), Nóvoa (2009) e Tardif (2014).



Fonte: Adaptação de Silva *et al.* (2020)

Assim, compreende-se que os saberes docentes oferecem a base para interpretar criticamente a inserção da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado, permitindo situar a prática docente para além do uso instrumental da tecnologia. Na sequência, será aprofundada a discussão sobre como esses saberes se articulam às noções de competência e saber tecnológico, fundamentais para compreender os desafios atuais da docência.

2.3 COMPETÊNCIA E SABER TECNOLÓGICO: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

Repensar os princípios que orientam a constituição dos saberes docentes, especialmente em uma realidade educacional cada vez mais digitalizada, implica articular competências técnicas, pedagógicas e éticas de maneira integrada, evitando reduções que associam a formação docente apenas ao domínio instrumental, isto é, capacidade técnica e operacional de utilizar ferramentas e recursos tecnológicos de forma funcional, mas sem necessariamente refletir sobre seus impactos pedagógicos, sociais ou epistemológicos. Trata-

se, portanto, de uma dimensão mais superficial ou inicial da relação entre professores e tecnologia.

Assim, a introdução do conceito de competência neste momento se justifica porque permite estabelecer a ponte entre saberes e prática: os saberes constituem o repertório que fundamenta a docência; a competência é o espaço em que esses saberes se articulam e se tornam efetivamente mobilizáveis em situações reais de ensino. Essa distinção é fundamental para compreender o impacto da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado (EMI), particularmente na disciplina de Língua Portuguesa, pois não basta possuir conhecimentos sobre linguagem, gêneros ou didática: é preciso mobilizá-los criticamente diante de desafios contemporâneos, como autoria, validação de discursos algorítmicos e reconfiguração de práticas de leitura e escrita. Conceituar competência, portanto, abre caminho para discutir os saberes docentes não apenas como acúmulo de conhecimentos, mas como recursos que precisam ser integrados e ativados no exercício profissional, especialmente em um cenário de profundas transformações tecnológicas.

Sobre isso, Le Boterf (1995) argumenta que a aquisição de competências resulta da soma de três dimensões relacionadas às experiências de vida, de trabalho e de formação acadêmica. Trata-se, portanto, de um conceito que ultrapassa a ideia de qualificação profissional formal, pois envolve a capacidade de mobilizar, de forma autônoma e contextualizada, saberes diversos adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Bernstein (2003, p. 77) corrobora esse conceito ao descrever que:

As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder.

Entretanto, essa concepção pode se mostrar limitada. O autor descreve que esse “idealismo da competência” cobra seu preço ao desviar a atenção das desigualdades e das estruturas de poder, que direcionam o desenvolvimento de competências, e ao moldar padrões específicos que privilegiam certos tipos de conhecimento em detrimento de outros. Isso permite, segundo Bernstein (2003), a apropriação da noção de competências pela lógica capitalista sem nenhuma preocupação com a educação.

Nesse horizonte analítico, torna-se necessário reconhecer que o conceito de competência não é isento de controvérsias. Em sua instrumentalização acrítica, pode ser

reduzido a um discurso funcionalista e tecnicista, alinhado às demandas do mercado e à lógica da empregabilidade. Por isso, torna-se fundamental adotar uma abordagem crítica e humanizadora, que compreenda a aquisição de competências como um processo ético, político e social, voltado à emancipação dos sujeitos e à transformação da realidade.

Assim, é fundamental compreender as competências necessárias à prática docente não como um fim em si mesmas, mas como meios para promover uma atuação docente mais ampla e significativa, visão que se contrapõe à lógica tecnicista das décadas de 1950 e 1960. Isso porque um modelo apropriado de ensino não deve se restringir à dimensão técnica-instrumental, mas deve contemplar as dimensões ética, social e humana, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade e da consciência cidadã. Diante disso:

O conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas (Dias, 2010).

Isto é, não basta saber “o que” ou “como” fazer: é necessário compreender “quando”, “por que” e “para que” aplicar determinado saber em um contexto específico. Além disso, esse enfoque rompe com uma lógica exclusivamente transmissiva e conteudista de ensino, pois propõe uma aprendizagem situada, ativa e significativa. O que, por sua vez, estimula a produção de sentidos, o enfrentamento de desafios e a transposição de saberes entre contextos distintos. Tal orientação é especialmente relevante no contexto contemporâneo, marcado por rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais, que exigem dos sujeitos não apenas conhecimentos acumulados, mas flexibilidade e pensamento crítico.

Assim, enquanto as concepções tradicionais delimitam aspectos isolados do desempenho humano, como o saber teórico, o saber prático ou traços individuais, a noção de competência deve ser apresentada como uma articulação dinâmica entre esses elementos. Dessa forma, ao contrário de abordagens que fragmentam o conhecimento ou o reduzem a habilidades operacionais, esse paradigma exige a contextualização dos saberes, a problematização das práticas e o desenvolvimento de capacidades reflexivas (Dias, 2010).

Considerando esses aspectos, a noção de competência profissional docente vincula-se diretamente à capacidade de mobilizar saberes em situações concretas de ensino e aprendizagem. Ao ser compreendida como a articulação dinâmica entre conhecimentos, capacidades e atitudes em ação, a competência se configura como conceito-chave na

reconfiguração das práticas pedagógicas contemporâneas. Longe de constituir um modismo educacional, representa uma mudança de paradigma que convoca o educador a ressignificar seu olhar sobre o ensino, a aprendizagem e o próprio papel da escola na formação integral dos sujeitos.

Entretanto, é importante destacar que, neste trabalho, a competência não é adotada como categoria de análise autônoma. O foco permanece nos saberes docentes que sustentam a prática do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado em tempos de Inteligência Artificial Generativa. A noção de competência é mobilizada apenas em sentido conceitual, para evidenciar que os saberes docentes alcançam sua plena efetividade quando articulados e mobilizados em situações concretas de ensino. Desse modo, a pertinência dos saberes está condicionada à sua transformação em competência situada, especialmente diante dos desafios impostos pela IAGen, que demandam novas formas de mediação pedagógica, autoria e criticidade.

Essa reflexão se articula com os estudos sobre os saberes docentes que emergiram no cenário internacional na década de 1980, especialmente a partir de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e no Canadá. Tal articulação se dá, sobretudo, pela busca de compreender a docência não apenas como um exercício técnico, mas como uma prática profissional complexa que envolve a mobilização integrada de diferentes tipos de saberes diante de situações reais e, muitas vezes, imprevisíveis do cotidiano escolar (Almeida; Biajone, 2007).

Nesse sentido, as transformações apontadas por Almeida e Biajone (2007) se referem a uma reconfiguração conceitual sobre o papel do docente: rompe-se com uma visão tecnicista e prescritiva para reconhecer o professor como sujeito que constrói conhecimento no confronto com os desafios reais da prática. Essa nova compreensão valoriza a história pessoal e profissional do docente, valoriza os saberes oriundos da experiência cotidiana e adota abordagens que reconhecem e fortalecem a voz do professor como produtor de saber. Assim, as competências docentes passam a ser vistas como ações contextualizadas que exigem mais do que domínio teórico: requerem reflexão pedagógica situada, sensibilidade ética, mediação cultural e capacidade de adaptação diante de situações reais e, muitas vezes, imprevisíveis do cotidiano escolar.

Essa concepção de docência como prática situada (Tardif, 2014) contribuiu para uma mudança no foco das pesquisas que passaram a reconhecer que os saberes docentes não são produzidos de forma definitiva pela formação inicial, mas se constroem continuamente. Assim:

Um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, sendo compreendido como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (Almeida; Biajone, 2007, p. 283).

A noção de competência, nessa perspectiva, aproxima-se, portanto, da proposta de uma docência autônoma, crítica e contextualizada, alinhada às demandas de uma escola democrática e inclusiva. É nesse horizonte que o saber tecnológico ganha relevância como dimensão específica dos saberes docentes. Embora tenha raízes técnicas, esse saber integra também dimensões vinculadas à individualidade do professor, às suas experiências e à sua trajetória de vida. Trata-se, portanto, de um saber dinâmico e interativo, constituído na articulação com outros saberes e essencial para uma compreensão mais ampla do papel das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Como afirmam Araujo e Sá (2021, p. 81), “a abordagem do saber tecnológico vai além do conhecimento sobre as técnicas computacionais e do entendimento do porquê e como integrar tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica”. Em outras palavras, o saber tecnológico ultrapassa o domínio instrumental e demanda do professor uma postura ética, crítica e reflexiva, por meio da qual a IAGen é interpretada e ressignificada em consonância com os objetivos formativos e com as realidades socioculturais dos estudantes.

Nessa perspectiva, a mediação docente constitui uma prática culturalmente situada, marcada por escolhas pedagógicas intencionais que orientam o uso da IAGen para finalidades educativas específicas. Esse processo exige níveis crescentes de fluência digital, entendida como competência multifacetada que integra não apenas o domínio técnico de ferramentas, mas a compreensão crítica das lógicas dos ambientes digitais, de seus potenciais pedagógicos e das implicações sociais que os atravessam (Santiago; Sales, 2020). Assim, a articulação entre saber tecnológico e fluência digital torna-se central para que a inserção da IAGen no EMI resulte não apenas em inovação metodológica, mas também na construção de práticas educativas socialmente referenciadas e comprometidas com a emancipação dos sujeitos.

À luz desse panorama, Briggs e Makice (2011) salientam que ser digitalmente fluente implica não apenas dominar ferramentas, mas compreender quando, por que e com quais finalidades utilizá-las. Com a IAGen, esse princípio se torna ainda mais urgente: o docente precisa desenvolver a habilidade de interpretar o funcionamento de sistemas baseados em

dados, questionar suas decisões automatizadas e utilizá-los de forma pedagógica, criativa e ética. Nessa mesma linha de raciocínio, Modelski (2015, p. 144) ressalta que “quanto mais fluência digital o professor adquire com mais tranquilidade ele exerce o uso de recursos na sua prática pedagógica”.

Essa discussão nos remete à reflexão proposta por Prensky (2001), que há pouco mais de duas décadas introduziu a distinção entre dois grupos de pessoas: os “nativos” e os “imigrantes” digitais. O nativo digital seria aquele que já nasceu rodeado por tecnologias digitais e cresceu utilizando esses recursos em seu dia a dia. Já o imigrante digital seria aquele em processo de adaptação à nova realidade. Nas escolas, isso implicaria uma defasagem entre os alunos (considerados nativos digitais) e os professores (considerados imigrantes).

Embora tenha sido bastante difundida, a proposta de Prensky (2001) hoje é considerada conceitualmente limitada e, em grande medida, superada. O autor sugeria que os alunos, por terem nascido em contato constante com as tecnologias digitais, apresentariam maior facilidade em utilizá-las, enquanto os professores, formados em um contexto anterior, estariam sempre em processo de adaptação. Essa leitura, no entanto, desconsidera fatores sociais, econômicos, culturais e regionais que condicionam o acesso e o uso das tecnologias, reduzindo o fenômeno a uma diferença geracional.

Atualmente, reconhecemos que a fronteira entre esses grupos é multifacetada e dinâmica. Existem, na verdade, diferentes níveis de fluência digital que ultrapassam os limites da dicotomia “nativo ou imigrante” e que refletem uma multiplicidade de saberes e de capital tecnológico, além de aspectos individuais de cada sujeito. Assim, autores como Pischetola e Heinsfeld (2018) discutem que, no que se refere às tecnologias digitais, não há inatismo, uma vez que:

[...] os sujeitos precisam desenvolver habilidades muito além das que já possuem em relação às dinâmicas de colaboração, acesso à informação em múltiplos formatos, produção de conteúdos e comunicação nos diferentes espaços de mediação. A nossa hipótese é que o conceito de “nativos digitais”, em sua significação restrita de “sujeitos que manuseiam facilmente as tecnologias”, não dá conta de explicar todas as dimensões mencionadas, apesar de ser utilizado como sinônimo de “jovens letrados digitalmente” por pais e professores (Pischetola; Heinsfeld, 2018, p. 4).

Esse trecho evidencia a necessidade de um entendimento mais amplo sobre as competências digitais no contexto contemporâneo. A simples familiaridade com dispositivos tecnológicos não corresponde ao alcance pleno do letramento digital. A fluência digital

implica, para além do domínio técnico das ferramentas, a capacidade de colaborar em ambientes virtuais, interpretar informações em múltiplos formatos, produzir conteúdos relevantes e comunicar-se de maneira eficaz em diferentes espaços mediados pela tecnologia. Sob essa ótica, em lugar dessa tipologia simplificadora “nativos” e “imigrantes”, tornam-se necessárias abordagens críticas que reconheçam a natureza socialmente situada das competências digitais e sua constituição como processo contínuo, culturalmente mediado e desigualmente distribuído entre os sujeitos.

Além disso, no mundo conectado em que vivemos é importante considerar:

A capacidade, ou não, que podem ter professores e alunos para usufruir das potencialidades das tecnologias ao serviço do ensino e da aprendizagem, bem como a capacidade de beneficiar da fluência digital dos seus colegas, sobretudo pensando no ensino como um processo coletivo de construção do conhecimento (Ribeiro; Dias-Trindade, 2017, p. 152).

Essa afirmação evidencia que o acesso às tecnologias e sua incorporação no processo educativo não dependem apenas das habilidades individuais de professores e alunos, mas também da interação coletiva que se estabelece no ambiente escolar. Em outras palavras, a fluência digital deve ser compreendida como um recurso relacional e colaborativo: aqueles que dominam mais amplamente determinados dispositivos e práticas digitais podem apoiar colegas e estudantes em seus processos de apropriação, favorecendo uma aprendizagem conjunta e solidária. Assim, o ensino não se configura como atividade isolada, mas como processo coletivo de construção do conhecimento, em que o compartilhamento de saberes contribui para superar desigualdades, ampliar oportunidades e consolidar práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

Briggs e Makice (2011, p. 65) corroboram esse pensamento ao conceituarem a fluência digital como a “capacidade de alcançar de forma confiável os resultados desejados através do uso da tecnologia. Essa habilidade é auxiliada ou prejudicada pelas forças situacionais e pela fluência digital dos outros”⁵ e acrescentam que “uma pessoa digitalmente fluente sabe não só o que fazer com a tecnologia e como fazê-lo, mas também quando e

⁵ Tradução da autora. No original: “an ability to reliably achieve desired outcomes through use of technology. This ability is helped or hindered by the situational forces and the digital fluency of other”

porque usá-la”⁶ (Briggs; Makice, 2011, p. 120). Essa consideração das “forças situacionais” elencadas pelos autores é de suma importância, pois revela que o contexto e os recursos disponíveis influenciam diretamente o desenvolvimento da fluência digital dos indivíduos. Assim, a fluência digital, enquanto competência essencial para a atuação docente e discente no Ensino Médio Integrado no contexto da cultura digital, deve ser compreendida em uma perspectiva que integre tanto a dimensão técnica quanto a relacional.

Sob esse prisma, a fluência digital não se reduz ao domínio instrumental de ferramentas, mas envolve a inserção ativa e colaborativa em ecossistemas digitais educativos, nos quais a mediação docente e a participação estudantil são igualmente necessárias para promover aprendizagens significativas. No contexto do EMI, isso implica formar sujeitos capazes de utilizar criticamente a tecnologia, tanto individual quanto coletivamente, articulando saberes técnicos, pedagógicos e éticos para transformar a escola em um espaço de produção compartilhada de conhecimento.

A esse respeito, Kafai *et al.* (1999, p. 8) reforçam que o termo fluência “conota a capacidade de reformular o conhecimento, de se expressar de forma criativa e adequada, e de produzir e gerar informação (em vez de simplesmente compreendê-la)”⁷. Assim, a fluência digital ultrapassa as noções tradicionais de domínio técnico em informática, pois envolve desde um nível básico de familiaridade com as ferramentas até a capacidade de aplicá-las de forma estratégica e ética, identificando quando seu uso favorece ou compromete os objetivos pedagógicos. Em seus níveis iniciais, essa competência abrange habilidades como navegação na internet e uso de aplicativos. Já em níveis mais avançados, envolve o domínio de conceitos relacionados à segurança digital, privacidade, gestão de dados e compreensão crítica das tecnologias inteligentes.

Aqui resgatamos o conceito de Forquin (1993) que coloca a escola como um espaço de mediação e de seleção cultural. Isso significa que o conhecimento legitimado no âmbito escolar reflete, em grande medida, as culturas dominantes e os processos sociais que definem o que deve ser valorizado em cada período histórico. A fluência digital insere-se diretamente

⁶ Tradução da autora. No original: "A digitally fluent person knows not just what to do with a technology and how to do it, but also when and why to use it at all".

⁷ Tradução da autora. No original: "noted that fluency connotes the ability to reformulate knowledge, to express oneself creatively and appropriately, and to produce and generate information (rather than simply to comprehend it)".

nesse movimento. O que se entende por “fluência” não é um dado neutro, mas uma construção histórica, tecnológica e cultural, condicionada pelos modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento vigentes.

Desse modo, trata-se de um saber cuja legitimação, seleção e promoção são mediadas por instituições sociais, entre elas, a escola, que atuam como agentes centrais na definição das competências consideradas essenciais em cada época. Assim, a fluência digital deve ser analisada não apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas como produto de disputas simbólicas e culturais que configuram o currículo e orientam as expectativas sobre o trabalho docente e discente.

Entretanto, é importante ressaltar que Forquin (1993) não defende uma visão determinista em que a escola apenas se amolda ou serve à classe dominante. Seu pensamento é dialético e reconhece que a escola está inserida em uma estrutura social marcada por desigualdades, mas também que ela possui um papel ativo, contraditório e potencialmente transformador. Assim, Forquin (1993) atribui ao professor um papel central na mediação entre cultura e saber escolar. Ele defende que os docentes não apenas aplicam um currículo, mas interpretam, adaptam, ressignificam os saberes em sala de aula. É justamente aí que se abre espaço para a crítica, a reflexão e a possibilidade de transformação.

No Ensino Médio Integrado, a fluência digital assume contornos específicos que a diferenciam de outros níveis da educação básica. Por articular formação geral e formação técnica em um único projeto educativo, o EMI demanda do professor competências que ultrapassam o uso instrumental das tecnologias. Nesse arranjo curricular integrado, o docente precisa compreender criticamente como os recursos digitais, incluindo a IA Gen, podem apoiar tanto os processos cognitivos vinculados aos componentes da formação geral quanto os saberes próprios da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, a fluência digital, nesse contexto, envolve mobilizar tecnologias de forma intencional para favorecer a interdisciplinaridade, mediar situações de aprendizagem baseadas em problemas reais, dialogar com práticas produtivas contemporâneas e promover o desenvolvimento de competências técnicas, científicas e socioemocionais coerentes com as finalidades do EMI. Em síntese, ela exige articular domínio técnico, análise crítica das tecnologias, compreensão das lógicas do mundo do trabalho, integração entre saberes gerais e profissionais, sensibilidade às realidades socioculturais dos estudantes e uso pedagógico da tecnologia como mediação para a formação integral.

Nessa direção, Tardif (2014) e Le Boterf (2003) destacam que os saberes docentes só ganham efetividade quando mobilizados em situações concretas, articulando-se a capacidades e atitudes que configuram a competência profissional. A fluência digital, entendida como a habilidade de selecionar, integrar e ressignificar tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, torna-se, portanto, um componente decisivo para que o professor de Língua Portuguesa transforme o repertório tecnológico em práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e emancipadoras.

Complementando essa perspectiva, Kafai et al. (1999, p. 2) observam que “pessoas fluentes em tecnologia da informação (indivíduos FIT) são capazes de se expressar criativamente, reformular conhecimento e sintetizar novas informações”. Esse movimento envolve capacidades de criação, adaptação e colaboração que permitem expressar ideias, transformar conhecimento e elaborar soluções para desafios contemporâneos. Em uma modalidade cuja proposta formativa integra trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tais competências tornam-se fundamentais. Nesse cenário, a fluência digital docente não constitui apenas um diferencial, mas uma condição estruturante da prática pedagógica no EMI.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a fluência digital se torna uma exigência, é preciso resistir à tentação de alinhá-la a discursos de eficiência técnica e produtividade, que desconsideram as dimensões humanas, éticas e formativas do trabalho docente. Reduzir o professor a parâmetros de performatividade, como se sua atuação pudesse ser mensurada por indicadores ou traduzida em respostas automatizadas às demandas tecnológicas, ignora que a docência, especialmente em tempos de cultura digital, requer presença, escuta e sensibilidade, elementos incompatíveis com a lógica da aceleração.

A fluência digital, portanto, não pode ser confundida com a mera execução eficiente de tarefas, pois envolve julgamento, mobilização de saberes e responsabilidade diante do imprevisível. Isso implica recusar sua instrumentalização e reconhecê-la como prática situada, crítica e ética, que permita ao professor mediar sentidos diante da avalanche informacional da sociedade em rede (Barbosa; Bezerra, 2020). Mais do que operar tecnologias, é preciso formar sujeitos capazes de compreender usos, limites e implicações socioculturais desses dispositivos, reforçando o caráter reflexivo e político da docência.

Nessa perspectiva, a fluência digital configura-se como um saber complexo e relacional (Araujo; Sá, 2021), manifestado na capacidade de selecionar e integrar tecnologias em consonância com objetivos pedagógicos, perfis estudantis e condições institucionais. Essa concepção se articula à proposta de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são

construídos na interface entre formação, experiência profissional, políticas educacionais e condições de trabalho, e não podem ser reduzidos a conteúdos ou técnicas.

Assim, a formação docente orientada à fluência digital não pode restringir-se a treinamentos funcionais. Ela deve promover espaços de reflexão, colaboração e processos formativos contínuos que fortaleçam a autonomia intelectual e o posicionamento ético dos professores frente às inovações tecnológicas. Diante da expansão da IAGen nas políticas e práticas educacionais, essa fluência torna-se ainda mais estratégica, permitindo ao docente decidir não apenas quando e como utilizar determinadas tecnologias, mas sobretudo quando optar por não utilizá-las (Santiago; Sales, 2020). Trata-se de garantir que a mediação pedagógica permaneça como espaço de escuta, criatividade e compromisso com a formação humana, e não como mera adaptação às lógicas de automatização e desempenho.

Embora este estudo não tenha como objetivo avaliar a fluência digital dos docentes, a retomada dessa categoria mostra-se necessária por sua relação direta com a mediação docente diante da Inteligência Artificial Generativa. Assim, a discussão sobre fluência digital não busca mensurar níveis de competência, mas reconhecer que, no Ensino Médio Integrado, sua mobilização é condição para que os saberes docentes se atualizem frente às demandas da cultura digital contemporânea. A transição conceitual torna-se então evidente: a competência constitui o espaço de mobilização prática dos saberes; o saber tecnológico é um dos saberes que precisa ser mobilizado como competência; e a fluência digital corresponde à forma como essa competência se concretiza em um cenário marcado por tecnologias digitais e IAGen.

Desse modo, a docência envolve uma série de “saberes que emergem da prática pedagógica do professor” (Araujo; Sá, 2021, p. 47), os quais não se limitam à transmissão de informações. Pelo contrário, sua função consiste em analisar, organizar, contextualizar e trabalhar com essas informações a fim de mobilizar o estudante para o conhecimento. Vivemos a era do “professor do saber” e, nesse sentido, “o saber tecnológico pode auxiliar o professor no processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na questão técnica, pedagógica e no uso da linguagem” (Araujo; Sá, 2021, p. 92).

Essa discussão, porém, não pode ser dissociada das condições institucionais e políticas que configuram a docência. O desenvolvimento de competências, o fortalecimento do saber tecnológico e a consolidação da fluência digital não dependem apenas de escolhas individuais, mas de contextos de trabalho que favoreçam a formação continuada, o acesso à infraestrutura, a disponibilidade de tempo e a valorização do professor. Sem essas condições, a incorporação da IAGen pode ampliar desigualdades já existentes entre escolas, docentes e estudantes.

Em síntese, esta seção apresentou as bases teóricas necessárias para compreender a Inteligência Artificial Generativa em sua trajetória histórica, suas implicações epistemológicas e seus desdobramentos éticos e pedagógicos, bem como discutiu a centralidade dos saberes docentes, da competência e do saber tecnológico diante das transformações da cultura digital. A partir dessas reflexões, abre-se espaço para analisar de forma situada como tais questões se materializam no Ensino Médio Integrado. A seção seguinte aprofunda a descrição contextual do EMI, destacando seus princípios formativos e sua organização curricular, para então examinar como esses fundamentos se articulam ao ensino de Língua Portuguesa. Busca-se evidenciar, nesse movimento, os desafios e as possibilidades concretas da docência em um cenário educacional atravessado pela presença crescente da Inteligência Artificial Generativa.

3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES DOCENTES DIANTE DO CONTEXTO DA IA GENERATIVA

A compreensão do Ensino Médio Integrado como política pública educacional exige revisitar os marcos legais, históricos e conceituais que o fundamentam, situando-o no contexto da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Mais do que uma simples modalidade de ensino, o EMI expressa uma concepção formativa orientada pelo princípio da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, assumindo o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral como horizonte pedagógico. Nesse sentido, esta seção organiza-se em três subseções articuladas: a primeira aborda a concepção de Educação Profissional integrada que fundamenta o EMI nos Institutos Federais, destacando seus pressupostos político-pedagógicos e os desafios contemporâneos da formação integrada; a segunda analisa os saberes docentes no ensino de Língua Portuguesa no EMI, com ênfase no currículo, nas finalidades formativas e na autoria como dimensões centrais da prática pedagógica; e a terceira discute as possibilidades e os limites da Inteligência Artificial Generativa no ensino de Língua Portuguesa, problematizando seus usos pedagógicos, implicações éticas e impactos sobre a autoria, a mediação docente e a função formativa da escola.

3.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No Brasil, o termo “integrado” passou a ser amplamente discutido após a publicação do Decreto nº 5.154/2004, e “deve ser compreendido como uma opção de natureza política, epistêmica e pedagógica de organização da oferta da última etapa da educação básica no Brasil” (Ramos; Silva, 2020, p. 25). Isso porque o desenvolvimento dessa modalidade de oferta educacional no Brasil é marcado por uma trajetória que reflete mudanças políticas, sociais e econômicas ao longo do tempo e está profundamente ligada à evolução da educação profissional no país. Isto é,

Sabe-se que o lugar de destaque, na legislação, do Ensino Médio Integrado como política pública educacional é resultado de uma longa disputa em torno da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, tendo como centralidade a questão da politecnia (Santos; Nadaletti; Soares, 2020, p. 91).

Além disso, a partir da vigência do Decreto nº 5.154/2004, estabeleceram-se novos parâmetros para a formação profissional no Brasil, promovendo a desconstrução da tradicional distinção entre atividades práticas e intelectuais no contexto educacional (Matias, 2017). Desse modo,

A educação politécnica seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação, estritamente, técnica para os trabalhadores e a acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. De fato, a compreensão dos fundamentos da produção, pelos estudantes, implica compreender, também, seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionadas pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente, mediante o reconhecimento de sua identidade de classe (Ramos, 2017, p. 29).

Essa concepção de formação rompe com uma visão limitada que reduz a educação à mera preparação imediata para o mundo de trabalho. Em vez disso, amplia seu papel ao reconhecê-la como um processo essencial na constituição de indivíduos críticos. Nessa direção, a proposta de uma educação politécnica se firma como um caminho estratégico para que os estudantes compreendam os fundamentos que organizam os sistemas produtivos e as dinâmicas sociais a eles associadas. Mais do que desenvolver competências técnicas, busca-se estimular uma apropriação reflexiva do saber, entendendo-o como instrumento para interpretar e intervir na realidade, assumindo a formação profissional como uma prática social voltada à emancipação e ao enfrentamento das desigualdades estruturais.

Sob essa ótica, propõe-se um modelo de ensino médio capaz de integrar a formação científica com a qualificação profissional, promovendo uma abordagem educacional que articule saberes teóricos e práticos de forma complementar. Essa convergência, constitui a base do que hoje é conhecido como Ensino Médio Integrado, modalidade que se configura como uma das ofertas possíveis dentro do quadro da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (Brasil, MEC/Setec, 2007, p. 4), que destaca: “a opção pelo apoio à forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio dá-se, principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos”.

Esse documento oficial apresenta uma visão holística da educação, cujas dimensões fundamentais são o trabalho, a ciência e a cultura, ressaltando que o processo educacional

deve contemplar a formação humana em todas as suas dimensões. A partir desse período, a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio passou por um processo de ampliação, intensificado com a criação oficial da Rede Federal de Educação Profissional em 2008.

A Lei nº 11.892/2008 define dois propósitos centrais para a articulação entre a educação profissional e o ensino médio: qualificar para o mundo do trabalho e formar para o exercício pleno da cidadania. Trata-se de uma proposta formativa que ultrapassa a mera transmissão de saberes teóricos, ao buscar uma formação politécnica, integral e omnilateral, orientada para a continuidade dos estudos e para a produção de conhecimentos articulados às exigências do mundo laboral e às transformações sociais. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Desde a implementação da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021), essa modalidade tem se consolidado alinhando-se aos princípios democráticos e ao desenvolvimento humano. De acordo com Frigotto (2018), a articulação entre a formação geral e a educação profissional deve ser compreendida como uma prática pedagógica voltada à superação da fragmentação do conhecimento, promovendo uma formação integrada que valorize as dimensões políticas, éticas e cidadãs dos sujeitos.

Dessa forma, entre suas principais características estão: a integração curricular entre as disciplinas do ensino médio e da educação técnica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012); a formação ampla e integral de cidadãos críticos e autônomos, com competências que possibilitem tanto a continuidade dos estudos no ensino superior quanto uma inserção profissional qualificada (Ciavatta, 2005); a articulação entre teoria e prática, que visa combinar a aprendizagem conceitual com a atuação profissional, possibilitando aos estudantes colocar em prática, em situações concretas, os saberes desenvolvidos em sala de aula (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012); e a flexibilidade e adaptabilidade, um modelo que permite que os currículos sejam adaptados às especificidades regionais e às demandas locais (Brasil, 2021).

Nessa perspectiva, discutir educação profissional, e especificamente de Ensino Médio Integrado é, necessariamente, tomar o trabalho como elemento central na formação do ser humano e, por conseguinte, compreender que ele deve ser incluído na estruturação de um sistema educacional que vise a formação integral dos indivíduos. Além disso, a articulação entre ensino, ciência, tecnologia e mundo do trabalho é tomada como eixo estruturante dos Institutos Federais (Brasil, 2008).

Compreendido como “princípio educativo” (Frigotto, 2009), o trabalho orienta a elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas, ao articular o conhecimento historicamente produzido às exigências concretas da vida social. Essa perspectiva integra teoria e prática, relaciona conteúdos escolares às realidades do mundo do trabalho e promove aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas. Temos, então, que “educação e trabalho são questões inseparáveis. A educação é um processo que se confunde com a própria história do homem e tem como elementos fundamentais o conhecimento e o trabalho” (Santos; Nadaletti; Soares, 2020, p. 91).

Saviani (2007, p. 154) complementa essa visão ao afirmar que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Esse processo de construção é, essencialmente, educativo, pois envolve a transmissão e a assimilação de saberes, práticas e significados que permitem ao indivíduo compreender o mundo e nele atuar. Nessa direção, Saviani (2007) distingue duas dimensões do trabalho: a ontológica, que se refere à relação fundamental entre o ser humano e o meio natural, por meio da qual ele transforma o mundo para garantir sua subsistência; a segunda é a dimensão histórica, que abrange as diversas configurações que o trabalho assume ao longo do tempo, moldadas pelos diferentes sistemas de produção e pelas transformações sociais.

No contexto do Ensino Médio Integrado, a articulação entre trabalho, ciência e cultura assume centralidade como eixo formativo da educação politécnica, orientada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Nesse modelo, o trabalho é concebido não apenas como atividade produtiva, mas como princípio educativo e mediação histórica da formação humana.

A crescente presença da Inteligência Artificial no cenário produtivo introduz novas exigências à formação escolar, tornando necessária a revisão crítica das práticas pedagógicas. No âmbito do EMI, a Inteligência Artificial Generativa deve ser entendida não apenas como ferramenta técnica, mas como artefato cultural que, quando inserido de forma reflexiva no processo educativo, possibilita aos estudantes compreender os fundamentos técnicos e científicos da produção e sua articulação com a organização social do trabalho.

Embora apresente potencial para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem, sua utilização precisa estar subordinada a uma intencionalidade formativa, evitando reduções tecnicistas baseadas em critérios de desempenho e controle (Selwyn, 2019). O uso pedagógico da IAGen, nesse sentido, exige que os docentes desenvolvam fluência digital articulada a saberes técnicos, didáticos e éticos, capazes de sustentar práticas emancipatórias e socialmente referenciadas. Dessa forma, a incorporação crítica da IAGen revela-se essencial para que o EMI realize sua proposta formativa de articulação entre saberes teóricos e experiências práticas.

No contexto do Ensino Médio Integrado, a articulação entre saber, trabalho e tecnologia evidencia que a Inteligência Artificial Generativa não constitui um recurso neutro, mas um elemento que reconfigura a própria natureza do trabalho educativo. Se, pela dimensão ontológica, o trabalho revela que aprender pressupõe ação humana, mediação consciente e interação com o mundo, pela dimensão histórica torna-se evidente que a educação precisa responder criticamente às transformações tecnológicas para preservar sua função social, formativa e emancipadora.

A partir dessa visão, é possível refletir que formar uma mão de obra ao mesmo tempo crítica e capaz de atender às exigências do mundo do trabalho implica conciliar princípios que, muitas vezes, se mostram tensionados ou até contraditórios. Por um lado, espera-se autonomia e reflexão; por outro, há demandas por eficiência e produtividade. Reconhecer o ser humano como sujeito da própria formação e criador de seus produtos é, portanto, compreender sua relação ativa com a natureza e seu papel na construção da realidade social. Em outras palavras:

[...] O trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (Lessa; Tonet, 2011, p. 26).

Nessa perspectiva, o trabalho assume um papel formativo e emancipador, sendo compreendido como prática social capaz de transformar a realidade e desenvolver capacidades humanas em múltiplas dimensões. Mais do que um simples vínculo com o emprego ou com a produção de bens, o trabalho é entendido como expressão da ação humana criadora, que articula competências técnicas com dimensões éticas, reflexivas e cooperativas.

Essa concepção rompe com a lógica reducionista do mercado, que tende a restringir o valor do trabalho à sua função produtiva no capitalismo, e o reposiciona como elemento central na constituição de sujeitos autônomos e socialmente comprometidos.

A educação, nesse contexto, tem o papel de preparar o indivíduo para ser agente de transformação, capaz de produzir conhecimento, modificar o meio em que vive e, assim, melhorar a própria vida e a vida em sociedade. Gramsci (1982, p. 47) corrobora esse entendimento ao conceber a educação como um “processo histórico de humanização e de socialização competente para participação na vida social”. Dessa maneira, a educação tem um papel fundamental na preparação para o mundo do trabalho.

Adicionalmente, para Gramsci (1982) a escola desempenha um papel central na construção de uma consciência crítica e na luta pela emancipação social. A emergência de uma Escola Unitária representa uma alternativa à hegemonia da educação tradicional imposta pela burguesia, configurando-se como uma possibilidade concreta de formação da consciência de classe. Isso porque no modelo atual “verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada” (Gramsci, 1982, p. 50). A Escola Unitária, ao contrário, busca superar essa dicotomia ao integrar trabalho, ciência e cultura em um projeto educativo amplo, no qual o trabalho é concebido como princípio formativo, articulando conhecimento e prática de maneira crítica e emancipatória.

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (Frigotto, Ciavatta e Ramos 2012, p. 60).

Desse modo, o objetivo é assegurar uma formação integral que se articule a partir de uma íntima relação entre os aspectos intelectual, humanístico e profissional, promovendo uma educação igualitária, mediada pelo conhecimento científico e tecnológico. Logo, promove-se um pensamento idealizado na perspectiva e na política do Ensino Médio Integrado.

Seguindo essa concepção, a lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) prevê que um mínimo de 50% das vagas dessas instituições deve, prioritariamente, ser ofertadas na modalidade técnica de nível médio na forma integrada. Essa prioridade reflete uma vinculação entre o “desenvolvimento econômico e a elevação da escolarização dos jovens da classe trabalhadora, por meio da ampliação do acesso a uma educação que busca superar a dualidade que separa trabalho formal e trabalho intelectual” (Santos; Nadaletti; Soares, 2020, p. 90).

Essa integração visa promover uma educação mais equitativa, na qual os alunos podem obter tanto formação geral quanto profissional, sem precisar escolher entre elas. O objetivo é contribuir para eliminar a visão de que o ensino técnico era uma alternativa de "segunda categoria", frequentemente destinada a alunos das classes trabalhadoras. Sob essa ótica, o “EMI seria uma base unitária que respeita a diversidade da realidade social, oferecendo aos alunos a formação básica e profissional na qual não basta aprender o conhecimento técnico operacional e apenas saber fazer” (Silva; Santos, 2020, p. 3).

De acordo com Ramos (2008, p. 3), “uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social”. Isso implica, necessariamente, uma educação de natureza politécnica, ou seja, uma educação que associa ciência, cultura e tecnologia, utilizando o trabalho como um meio de realizar suas potencialidades.

De acordo com Frigotto (2009, p. 79) “uma literatura crescente no campo do pensamento de esquerda tem defendido que, numa sociedade capitalista, é impossível desenvolver a educação politécnica e pensar o trabalho como princípio educativo”. Diante desse impasse, a implementação de um ensino verdadeiramente integrado não pode se limitar à inclusão isolada de conteúdos técnicos, científicos ou culturais no currículo. Embora esses componentes sejam importantes, sua eficácia depende de uma abordagem integrada, em que os diferentes saberes dialogam entre si e têm o trabalho como eixo central da aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo complexo, que precisa ser construído gradativamente pelas instituições e pelos sistemas de ensino, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas e curriculares (Ramos, 2008).

Conforme Ramos (2017, p. 31):

Uma formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implicam abordar o conhecimento em sua historicidade. Isso significa que os conteúdos de ensino não são considerados

abstrações a serem apreendidas na sua formalidade ou na sua instrumentalidade. É preciso que esses conteúdos adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida e nova cultura.

O currículo da Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio é, portanto, estruturado com a finalidade de oferecer ao estudante a possibilidade de, ao longo de seu percurso educativo, adquirir conhecimentos tanto das disciplinas da educação básica quanto da formação técnica especializada. Essa proposta de integração curricular representa um dos maiores desafios dessa modalidade de ensino, pois exige a elaboração de práticas pedagógicas que consigam articular os conhecimentos teóricos aos saberes práticos, superando a histórica divisão entre o saber acadêmico e o saber profissional.

Entretanto, não se pode colocar toda a responsabilidade sobre o currículo, uma vez que:

O currículo, enquanto organização do itinerário formativo, apenas possibilita um melhor ou pior planejamento do ensino e da aprendizagem e não consegue considerar todas as variáveis que podem se apresentar pelo caminho. Por isso, depositar, no currículo, a maior esperança da integração e da formação humana integral/omnilateral, é um risco de se priorizar a forma mais que o conteúdo (Sobrinho, 2020, p. 106).

Desse modo, a integração proposta pelo EMI não se dá apenas em nível curricular, mas deve ser conduzida por um processo que integre o ensino e a aprendizagem às dimensões do conhecimento científico, do mundo do trabalho, das práticas culturais e dos avanços tecnológicos através de metodologias contínuas (Sobrinho, 2020). Esse movimento, induz reflexões sobre a possibilidade de sua efetiva implantação:

Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade. (Brasil, MEC/Setec, 2007, p. 23-24).

As leituras realizadas evidenciam que a educação brasileira, ainda fortemente orientada por princípios neoliberais e pela lógica de mercado, mantém-se distante de uma perspectiva que reconheça o trabalho como princípio educativo. Essa dissociação fragiliza a construção de uma formação integrada e torna-se particularmente crítica no Ensino Médio

Integrado, cuja proposta exige justamente articular saberes gerais e técnicos em um projeto formativo coerente e emancipador.

Ainda existem barreiras estruturais que dificultam a consolidação desse projeto formativo, entre as quais se destaca a necessidade de garantir uma formação técnica efetivamente consistente. Em um país marcado por desigualdades profundas, a educação profissional precisa responder às transformações do mundo do trabalho sem restringir-se ao treinamento técnico, incorporando competências intelectuais e sociais que ampliem a capacidade de análise, de resolução de problemas e de comunicação dos estudantes.

Apesar disso, a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio representa uma das iniciativas mais importantes na busca por uma educação que supere a histórica dualidade que assombra a educação brasileira. Sua história, marcada por desafios e avanços, reflete a complexidade de integrar saberes técnicos e acadêmicos em um único currículo. A ampliação do saber tecnológico dos docentes e a integração de tecnologias na educação técnica são componentes essenciais para que essa modalidade continue a evoluir e a oferecer uma formação de qualidade. Dessa forma, verifica-se que o sucesso desse modelo depende da superação de desafios ligados à infraestrutura, à formação docente e à articulação curricular.

Nesse cenário, a incorporação de tecnologias emergentes, como a Inteligência Artificial Generativa, pode favorecer de maneira significativa a concretização dos princípios do Ensino Médio Integrado. A IAGen vem sendo aplicada na personalização das experiências de aprendizagem, tornando os conteúdos mais acessíveis, interativos e alinhados às necessidades dos estudantes. Também contribui para o acompanhamento do desempenho escolar e para a gestão curricular, ao identificar lacunas formativas e propor caminhos mais eficazes de articulação entre teoria e prática.

A potencialidade da IAGen em apoiar a articulação entre teoria e prática dialoga diretamente com a concepção de educação e trabalho como dimensões indissociáveis da formação humana. Tal perspectiva sustenta uma educação omnilateral e politécnica, orientada à integração das múltiplas dimensões da vida social e ao desenvolvimento pleno dos sujeitos (Santos; Nadaletti; Soares, 2020). Nesse horizonte, a incorporação crítica da Inteligência Artificial Generativa nos cursos integrados pode fortalecer os objetivos formativos do EMI, ampliando as condições de inclusão e equidade e qualificando os processos de ensino e aprendizagem. Ao favorecer a aproximação entre educação, trabalho, ciência e cultura, essas tecnologias tornam-se aliadas estratégicas para promover experiências formativas contextualizadas e socialmente referenciadas.

Como visto, a integração entre formação geral e técnica busca superar a dicotomia histórica entre educação propedêutica e profissionalizante, promovendo um ensino contextualizado e interdisciplinar. No entanto, a sua implementação enfrenta desafios estruturais, como a adequação curricular, a formação docente e a infraestrutura das instituições. No cenário atual, marcado pela digitalização e pela ascensão das inteligências artificiais, a personalização do ensino e da aprendizagem torna-se um fator essencial para a eficácia desse modelo. Ferramentas de IAGen possibilitam diagnósticos mais precisos sobre o progresso dos alunos, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas mais dinâmicas, potencializando o aprendizado de forma individualizada. No entanto, para que essas tecnologias sejam aplicadas de maneira eficiente, é essencial que esse conhecimento seja incorporado ao saber tecnológico e, conseqüentemente, à fluência digital dos docentes. Apenas com uma formação contínua que os capacite para o uso crítico e inovador dessas ferramentas será possível explorar plenamente seu potencial, garantindo que a transformação digital no Ensino Médio Integrado ocorra de forma equitativa e alinhada às necessidades educacionais e profissionais da contemporaneidade.

3.2 SABERES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO EMI: CURRÍCULO, FINALIDADES FORMATIVAS E AUTORIA

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, e especialmente no Ensino Médio Integrado, os saberes docentes assumem configurações particulares que exigem uma compreensão ampliada das demandas formativas específicas dessa modalidade de ensino. A complexidade desse contexto educacional exige que o professor domine não apenas conteúdos técnicos e científicos, mas também desenvolva competências capazes de articular conhecimentos diversos de forma integrada. Nesse sentido, autores como Gariglio e Burnier (2012, 2014), Silva Júnior e Gariglio (2014), Fonseca (2017) e Oliveira (2017) têm se dedicado a analisar os saberes específicos exigidos dos docentes que atuam na EPT.

Sobre essa problemática, Fonseca (2017) destaca que a diversidade das trajetórias formativas dos docentes da EPT, incluindo licenciados, bacharéis, técnicos, tecnólogos e profissionais em formação, implica compreender a singularidade de cada percurso e, conseqüentemente, a necessidade de considerar essas especificidades tanto na constituição da prática docente quanto na concepção de formação voltada para a atuação na EPT. Trata-se,

portanto, de reconhecer que tais contextos exigem saberes situados, capazes de responder às demandas concretas de um ensino que integra trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Quando se trata de educação propedêutica aliada à formação profissional, o princípio orientador é o de que os saberes não devem ser hierarquizados ou tratados de modo dissociado, mas articulados por meio da reflexão crítica e da relação entre teoria e prática. No entanto:

[...] não raro, é visível a hierarquização entre esses saberes, em favor da experiência laboral, de um lado, e em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, de outro. Isso se traduz pelo mantra de que “em EP quem ensina deve saber fazer”. E, quando essa frase é completada com aquela “quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”, o conceito de ensino tem a ver com um grande reducionismo. Deste faz parte o entendimento de que o pedagógico se reduz a um conjunto de procedimentos e técnicas para facilitar a apresentação e a comunicação, como se constatou, anteriormente, de um dado conteúdo disciplinar, pelo professor. E isso poderia ser objeto de um processo de formação aligeirada e desintegrada da aprendizagem do conteúdo específico e dos conhecimentos do setor produtivo (Oliveira, 2017, p. 58).

Em contraposição a essa visão, Saviani (1996) propõe a formação omnilateral como princípio que articula trabalho, ciência e cultura de forma indissociável, compreendendo o professor não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de um processo formativo amplo. Tardif (2014) reforça essa compreensão ao demonstrar que o saber docente é um mosaico de saberes provenientes da formação, da experiência e das interações profissionais, o que inviabiliza qualquer visão fragmentada da docência. Na mesma direção, Nóvoa (2009) destaca a centralidade do professor como sujeito de sua própria formação, cuja profissionalidade se constitui pela reconstrução crítica dos saberes na prática e pela capacidade de integrá-los em situações pedagógicas concretas. Dessa forma, superar o reducionismo pedagógico na EPT implica compreender o ensino como prática intelectual, relacional e situada, que exige formação sólida, crítica e contextualizada.

Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 877) reforçam essa ideia ao defender que “o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina”. Uma vez que tal proposta, ao tentar enquadrar o ensino em um ideal de cientificidade técnica, revela-se frágil diante da complexidade do cotidiano escolar. Os modelos baseados na racionalidade técnica mostraram-se incapazes de contemplar as múltiplas dimensões que compõem a prática pedagógica, como as relações interpessoais, os contextos socioculturais e as imprevisibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

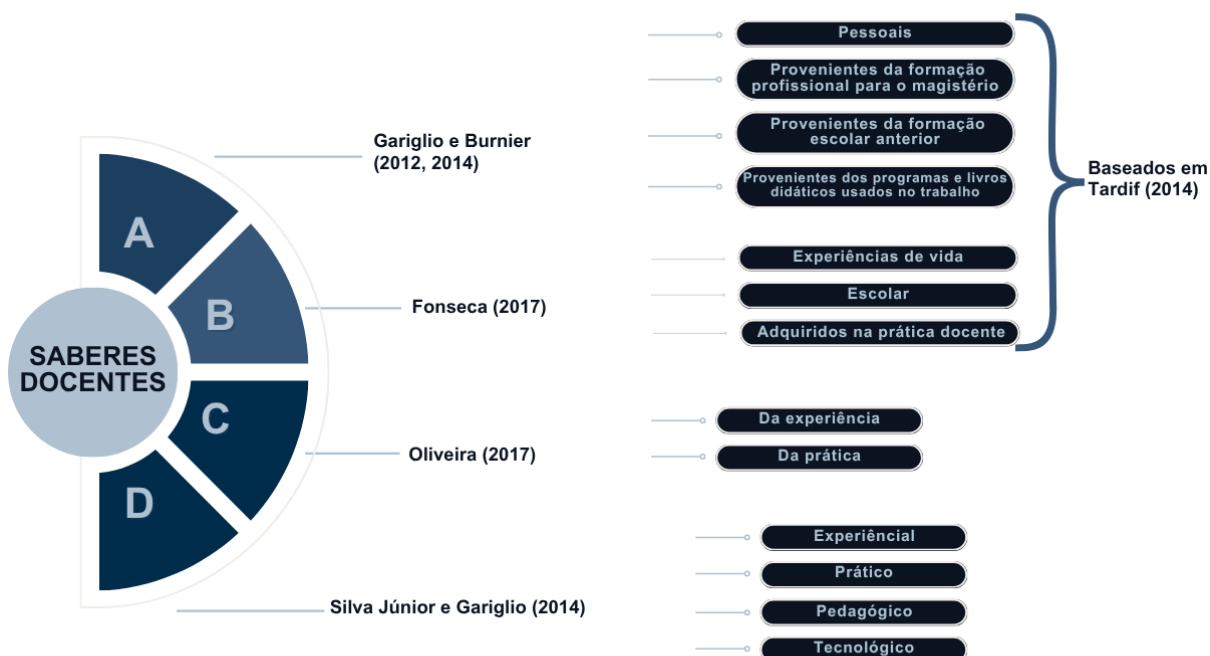
Na Educação Profissional, a prática docente muitas vezes é atravessada pela ideia de que, para lecionar disciplinas técnicas, basta ter vivência no setor produtivo e domínio dos conteúdos, sendo a formação docente vista como secundária ou dispensável. Entretanto, segundo Fonseca (2017, p. 175), “entre os segmentos que podem trabalhar na EPT, apenas os licenciados têm, em sua formação inicial, acesso ao saber da formação profissional para o magistério”. Em função disso, observa-se uma carência significativa de saberes relacionados à capacidade de integrar conhecimentos gerais e específicos. Essa lacuna evidencia-se nos diversos campos em que os saberes docentes são mobilizados, revelando desafios na articulação entre diferentes dimensões do conhecimento.

Gariglio e Burnier (2014) destacam que é comum que o professor da EPT seja concebido como um especialista técnico que também ensina, e não como um educador por formação. Essa visão impacta diretamente os processos formativos, dificultando a consolidação de políticas públicas estruturadas voltadas à formação pedagógica dos docentes da EPT. Em vez de diretrizes consistentes e integradas, observa-se a prevalência de propostas emergenciais e fragmentadas, sem um marco regulatório sólido. Além disso, as instituições formadoras enfrentam desafios para definir currículos adequados à formação desses profissionais, dada a diversidade dos campos técnicos e dos perfis dos estudantes. Essa fragilidade estrutural se agrava diante da escassez de pesquisas e debates sistemáticos sobre o tema, o que contribui para a invisibilidade dos professores da EPT nos espaços acadêmicos e políticos de discussão educacional. Compreende-se que “os saberes demandados (e os não demandados) pelos docentes da EPT apontam para a necessidade urgente de se construir sua profissionalização” (Gariglio; Burnier, 2012).

A superação dessa lógica requer não apenas o reconhecimento dos saberes pedagógicos como legítimos, mas também a valorização da mediação docente como prática intencional, contextualizada e ética, voltada à formação integral dos sujeitos. Oliveira (2017), corrobora com esse pensamento ao defender a relevância de docentes das áreas técnicas receberem uma formação que favoreça a construção de saberes pedagógicos. Para a autora, tanto a formação inicial quanto a continuada desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências necessárias ao exercício qualificado da docência.

Com base nos autores aqui discutidos, na **Figura 2** destacamos alguns saberes docentes da EPT:

Figura 2 – Saberes docentes da EPT com base em Gariglio e Burnier (2012, 2014), Silva Júnior e Gariglio (2014), Fonseca (2017) e Oliveira (2017).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesse quadro, o currículo de Língua Portuguesa no EMI assume um papel central, configurando-se não apenas como componente curricular da formação geral, mas como eixo estruturante da formação politécnica. Isso porque a linguagem é condição para a apropriação do conhecimento científico, técnico e cultural, além de constituir-se como espaço de desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da cidadania. Como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), em seu artigo 2º, a educação deve assegurar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tais finalidades não podem ser alcançadas sem o domínio da língua, entendida aqui não como simples código, mas como prática social atravessada por ideologias, disputas e sentidos (Bakhtin, 2010). Esse papel torna-se ainda mais relevante em um cenário contemporâneo em que as tecnologias inteligentes, especialmente a Inteligência Artificial Generativa, incidem diretamente sobre os modos de produção, circulação e interpretação da linguagem. A docência de Língua Portuguesa, nesse sentido, é convocada a integrar criticamente novos discursos e ferramentas tecnológicas, preservando sua função formativa e garantindo que a linguagem permaneça como espaço de

autoria, reflexão e emancipação, e não apenas de reprodução de enunciados mediados por algoritmos.

Diante disso, inserida no contexto do Ensino Médio Integrado, cuja proposta de formação politécnica busca superar a histórica dicotomia entre cultura geral e preparo para o trabalho, articulando ciência, trabalho, tecnologia e cultura de forma indissociável (Frigotto, Ciavatta e Ramos. 2012), a Língua Portuguesa não pode ser reduzida a um componente meramente instrumental, voltado apenas à normatividade gramatical ou à redação técnica, mas deve ser compreendida como prática social de linguagem, atravessada por dimensões históricas, ideológicas e culturais, constituindo-se como eixo formativo essencial.

Os documentos oficiais que regulamentam a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2021) reforçam a necessidade de um currículo contextualizado e interdisciplinar, capaz de articular a formação geral com a formação técnica. Nesse cenário, a Língua Portuguesa desempenha papel transversal, pois perpassa todos os componentes curriculares e possibilita que os estudantes compreendam e expressem conceitos técnicos, científicos e culturais. Ramos (2008) enfatiza que no currículo integrado do EMI, a totalidade entre conhecimentos gerais e específicos depende de que esses saberes sejam articulados, não apenas acumulados. Essa articulação se dá pela linguagem, como prática social e como mediadora do conhecimento técnico e cultural. No EMI, ensinar português não significa apenas ensinar normas gramaticais, mas oferecer instrumentos para que os estudantes produzam sentidos em múltiplos contextos.

Ao ser concebida não apenas como disciplina da formação geral, mas como eixo articulador do currículo integrado, a Língua Portuguesa assume a função de mediar a apropriação crítica do conhecimento científico, técnico e cultural. Isso significa que o trabalho pedagógico deve favorecer práticas de leitura crítica, produção autoral, oralidade argumentativa e análise linguística em diálogo constante com os saberes específicos das diferentes áreas, fortalecendo a articulação entre ciência, cultura e trabalho que caracteriza a formação politécnica.

Essa função integradora da Língua Portuguesa também se conecta às finalidades formativas mais amplas da educação brasileira. A LDB (Lei 9.394/1996) determina que o ensino deve promover o “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35, III). No caso do EMI, essa determinação assume contornos específicos, já que se espera que o estudante seja capaz de atuar tanto no mundo do trabalho quanto na vida acadêmica e

social. O ensino de Língua Portuguesa, nesse contexto, contribui para a construção da autonomia intelectual e da consciência crítica, permitindo que os estudantes não apenas compreendam textos, mas também se posicionem diante deles, produzindo respostas e intervenções qualificadas. Essa orientação é crucial, pois revela que o ensino de Língua Portuguesa deve ir além da repetição de conteúdos formais, assumindo um papel crítico diante da multiplicidade de práticas discursivas contemporâneas.

Desse modo, as finalidades formativas da Língua Portuguesa no EMI exigem que o estudante seja capaz de analisar textos de forma crítica, produzir discursos autorais e reconhecer a língua como prática social. Tais finalidades dialogam com a perspectiva da formação politécnica, que não dissocia a dimensão acadêmica da dimensão profissional, nem a formação científica da cultural. A LP, portanto, atua como disciplina estruturante, capaz de garantir a articulação entre os saberes específicos das áreas técnicas e a construção de competências comunicativas e discursivas.

No campo da prática pedagógica, essa compreensão amplia o papel do professor de Língua Portuguesa no EMI. Ele deixa de ser um transmissor de regras normativas para assumir a função de mediador que possibilita ao estudante transitar criticamente entre diferentes gêneros discursivos, acadêmicos, técnicos e digitais. Essa mediação ganha novos contornos com a presença da IAGen, que pode tanto apoiar a construção de textos, oferecendo sugestões de reformulação, síntese e paráfrase, quanto desafiar noções de autoria, originalidade e ética no processo de escrita (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024). Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa passa a incorporar, de forma crítica, discussões sobre autoria, plágio, uso ético da informação e cidadania digital.

Outra dimensão relevante é o trabalho com gêneros discursivos e práticas multimodais. A geração de protótipos de gêneros, como resumos, artigos, resenhas e minicontos, bem como a combinação de linguagens verbais, visuais e sonoras, cria oportunidades para explorar criticamente a produção textual. Nessa perspectiva, a IAGen pode ser utilizada como recurso para fomentar a comparação entre textos humanos e textos gerados por máquinas, estimulando a reflexão sobre autoria, originalidade e estilo, ao mesmo tempo em que contribui para o letramento digital e crítico dos estudantes.

Essa perspectiva está em sintonia com a concepção defendida por Marcuschi (2008), que compreende os gêneros discursivos como instrumentos de ação social e, portanto, como práticas que permitem ao sujeito interagir, argumentar, expressar-se e transformar sua realidade. No EMI, o trabalho com gêneros deve ser ampliado, pois abrange desde a leitura de

textos acadêmicos e científicos até a produção de relatórios técnicos e análises críticas sobre as implicações éticas, sociais e políticas das tecnologias no mundo do trabalho. Dessa forma, a disciplina de Língua Portuguesa opera como espaço de transversalidade, articulando-se com os demais componentes curriculares e potencializando a formação politécnica.

A literatura especializada brasileira tem insistido nesse ponto. Para Rojo e Moura (2012), o ensino da língua precisa estar vinculado ao letramento crítico e aos multiletramentos, reconhecendo que os estudantes, no contexto da cibercultura, são atravessados por múltiplas práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. Assim,

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

O foco, portanto, está em como a escola trabalha com os repertórios culturais e discursivos que os alunos já têm e os transforma em ponto de partida para ampliar e diversificar esses repertórios. Essa perspectiva torna-se ainda mais urgente quando se considera a presença da IAGen no cotidiano do aluno. Ferramentas como o *ChatGPT*, capazes de gerar textos, resumos e análises, impõem ao professor de Língua Portuguesa o desafio de resignificar suas práticas, deslocando o foco da mera produção de textos para a análise crítica da autoria, da originalidade e da ética na escrita mediada por algoritmos (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024).

Nesse cenário, ganha destaque o chamado saber da autoria, entendido como a capacidade de problematizar e orientar práticas discursivas que envolvem questões de originalidade, atribuição e responsabilidade intelectual. A importância da categorização desse saber decorre do fato de que a Inteligência Artificial Generativa torna ainda mais visíveis os dilemas em torno da produção textual: quem é o autor quando parte do texto é produzida por um algoritmo? Como atribuir e validar trechos híbridos, frutos da interação entre humano e máquina? E, sobretudo, quais balizas éticas devem nortear essas práticas? OECD (2023). Isto é, ao mesmo tempo em que ampliam possibilidades de apoio e diversificação pedagógica, as ferramentas generativas tornam mais tênue a fronteira entre autoria humana e produção algorítmica, exigindo políticas institucionais e saberes docentes capazes de orientar o uso responsável e transparente dessas tecnologias.

Essa problemática, conforme analisam Prass, Mügge e Bernasiuk (2023), tensiona o entendimento jurídico e cultural de autoria, já que as legislações atuais não oferecem critérios claros para definir quem é o “autor” em obras cocriadas entre humanos e sistemas algorítmicos. Essa indefinição repercute de forma direta no campo educacional, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa, em que a construção da autoria estudantil sempre foi um eixo formativo central. Os autores chamam atenção, ainda, para a necessidade de resguardar a autoria humana diante da crescente participação da IAGen na produção textual, destacando que a autoria não pode ser reduzida ao produto final, mas deve ser compreendida como processo de posicionamento discursivo, no qual o sujeito mobiliza vozes sociais, seleciona argumentos, assume responsabilidades éticas e produz sentidos situados. Nesse sentido, as práticas pedagógicas em LP assumem a tarefa de tornar a autoria um saber ensinável, explicitando critérios de atribuição, marcadores de colaboração com a IA Generativa e estratégias de validação crítica.

A contribuição de Prass, Mügge e Bernasiuk (2023) fortalece a tese de que a autoria, no EMI, não é apenas uma categoria literária ou linguística, mas um saber docente estratégico, que precisa ser mobilizado de forma crítica diante da IA Generativa. No caso da Língua Portuguesa, esse saber é ampliado, pois cabe a essa disciplina ensinar os estudantes a exercerem uma autoria consciente, reflexiva e ética, mesmo em cenários de coautoria humano-máquina.

Desse modo, o professor passa a lidar com a autoria como orquestração de vozes, humanas e algorítmicas, que precisam ser explicitadas, avaliadas e eticamente mediadas. Esse saber também faz parte do rol de saberes docentes porque envolve julgamento pedagógico, e discursivo porque se manifesta em contratos de gênero, enunciadores e regimes de citação. Esse debate converge com a noção de autoria híbrida humano-IA desenvolvida por Pimentel, Carvalho e Silveira (2024), segundo a qual a contribuição da máquina não pode ser invisibilizada quando exerce papel substantivo na elaboração de uma obra. Por outro lado, os autores também não reconhecem a “IA Generativa como autora, pois ela não age sozinha, não tem autonomia” (Pimentel; Carvalho; Silveira, 2024, p. 4), ressaltando que a autoria concebida como expressão individual e original, passa a ser tensionada pela participação da máquina, configurando um novo regime de coautoria. Ao defenderem a ideia de uma coautoria pragmática, consideram a IAGen como agente colaborador, uma vez que a decisão final permanece humana.

Nessa perspectiva, mais do que ensinar a “escrever bem”, a LP constitui o espaço em que os estudantes aprendem a lidar com a autoria em sentido amplo: posicionar-se como sujeitos discursivos, reconhecer vozes sociais, construir argumentos e assumir responsabilidade pelo que produzem. Inserir o saber da autoria como dimensão-chave da disciplina de Língua Portuguesa, portanto, confere maior originalidade à pesquisa, ao conectar um debate contemporâneo sobre autoria e tecnologia a uma área historicamente comprometida com a formação de sujeitos capazes de assumir criticamente sua própria voz.

Além disso, estudos recentes sobre a docência em LP mostram que o saber da autoria se articula a outros saberes próprios da disciplina. Dias (2019), ao investigar professores de Língua Portuguesa em cursos técnicos integrados, evidencia que esses profissionais precisam mobilizar saberes diversificados, que não se restringem ao domínio dos conteúdos linguísticos, mas incluem a capacidade de transitar entre a formação geral e a formação profissional. Isso significa que o professor de LP deve articular práticas de leitura, escrita e oralidade às especificidades do contexto da Educação Profissional e Tecnológica, assumindo a linguagem como mediadora entre ciência, técnica e cultura. A autora destaca, ainda, que esses saberes não são apenas acadêmicos, mas resultam da experiência cotidiana dos docentes na EPT, o que lhes confere caráter situado e interdisciplinar.

Já Pires e Ferreira (2021) ampliam essa compreensão ao analisar os “saberes e não saberes” dos professores de Língua Portuguesa. Para eles, ensinar LP envolve lidar com um corpo de saberes específicos da língua materna, mas também com lacunas que afetam a prática docente, como dificuldades na abordagem da interpretação e da variação linguística. Esses autores ressaltam que a disciplina é marcada por disputas identitárias e culturais sobre o que significa “ensinar português”: privilegiar a norma culta, valorizar a diversidade linguística, explorar a dimensão literária ou enfatizar as práticas discursivas cotidianas. Nesse cenário, o professor precisa desenvolver um saber que não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve decisões pedagógicas e éticas diante de demandas que variam conforme os contextos e os perfis dos estudantes.

Diante da emergência da Inteligência Artificial Generativa, esses saberes ganham novos contornos. Se, como argumenta Dias (2019), a LP na EPT deve articular a linguagem às práticas técnico-profissionais, o professor precisa agora incluir a mediação com textos produzidos ou mediados por algoritmos, ensinando o estudante a avaliar criticamente sua pertinência e legitimidade. Da mesma forma, os “não saberes” identificados por Pires e Ferreira (2021), sobretudo no campo da interpretação e da variação, tornam-se ainda mais

desafiadores quando o aluno acessa respostas automatizadas que tendem a homogeneizar perspectivas linguísticas ou simplificar interpretações.

Nesse sentido, os saberes específicos da disciplina de Língua Portuguesa tornam-se diretamente implicados na problemática da autoria diante da Inteligência Artificial Generativa. A leitura crítica capacita os estudantes a avaliar textos automatizados; a escrita os desafia a assumir posicionamentos discursivos próprios; a oralidade possibilita analisar e produzir discursos em múltiplos registros; a literatura preserva a dimensão estética e cultural da autoria; e a variação linguística garante que múltiplas vozes sociais sejam reconhecidas, evitando reduções algorítmicas à norma padrão. Mobilizados de forma articulada, esses saberes asseguram que a autoria estudantil, longe de ser substituída pela máquina, seja fortalecida como prática ética, crítica e reflexiva. Tais saberes, articulados entre si, tornam o professor de LP responsável por ensinar a língua como prática social, atravessada por dimensões históricas, culturais, ideológicas e tecnológicas.

No plano avaliativo, as diretrizes internacionais demandam deslocamentos que a disciplina de Língua Portuguesa está em posição privilegiada para liderar. Em vez de recorrer a checagens punitivas, a avaliação pode assumir um caráter processual e metareflexivo: os estudantes precisam explicitar como utilizaram (ou optaram por não utilizar) a IAGen, o que escolheram aceitar e rejeitar e, sobretudo, por quê. Nesse sentido, Silva (2025) enfatiza a importância da metacognição nesse contexto, ressaltando que pensar sobre os processos cognitivos e monitorar ativamente as interações com a IA favorece uma utilização crítica e informada das ferramentas digitais.

O Guia da UNESCO (2023) orienta que instituições educativas validem o uso da IAGen em termos éticos e pedagógicos, protegendo a agência humana e evitando seu uso acrítico. Quando adaptamos essas recomendações à prática da LP, podemos pensar em estratégias como diários de escrita, rastreabilidade de versões, ou declarações explícitas de coautoria humano-IA, além de reformular tarefas e avaliações para privilegiar a produção situada, a análise de fontes e a variação de ponto de vista. Esse tipo de avaliação refletiva encontra respaldo na tradição da avaliação formativa brasileira: em vez de apenas atribuir notas, o professor deve interpretar dados, promover a autorregulação e valorizar o uso consciente dessas ferramentas.

Inserir o saber da autoria nesse contexto, portanto, significa torná-lo verificável e ensinável: autoria deixa de ser apenas ‘assinar um texto’ e passa a exigir julgamento crítico, atribuição clara, sustentação das escolhas e integridade ao longo do processo de escrita e

avaliação. Desse modo, mais do que “usar ferramentas”, os professores de LP parametrizam propósitos, selecionam gêneros, definem registros e estabelecem critérios de qualidade para orientar as entradas e saídas da IAGen. Esse é um dos aspectos de seu trabalho que confere sentido formativo ao uso dessa tecnologia e ancora sua validação no projeto formativo do integrado.

No contexto educacional, essa concepção implica que a produção de textos e pesquisas com suporte de IAGen não pode ser tratada apenas como plágio ou fraude, mas deve ser compreendida como cocriação. Cabe ao docente, nesse cenário, orientar os estudantes a explicitar a natureza da contribuição da máquina, a verificar criticamente os dados e referências produzidos e a assumir a curadoria final do trabalho. Nos termos de Rojo e Barbosa (2015, 125) “curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc”. Em outras palavras, a autoria híbrida humano-IA não elimina a agência do estudante, mas exige novos saberes docentes relacionados à ética e à mediação cultural. Como observam Pimentel, Carvalho e Silveira (2024), o desafio está em reconfigurar a autoria sem esvaziar o papel humano, garantindo transparência, responsabilidade e intencionalidade formativa.

Isso significa reconhecer que o papel docente não se restringe à operação técnica das ferramentas de IA, mas envolve a mediação crítica dos sentidos, a regulamentação ética e a responsabilização epistemológica das produções híbridas (humano + máquina). Trata-se de orientar os estudantes a justificar escolhas, identificar limitações dos sistemas, declarar colaborações automatizadas e preservar a originalidade, valores indispensáveis para a formação integral e crítica na era digital. Nessa perspectiva, a autoria não é apenas um atributo individual, mas um saber construído na relação com o outro, com as instituições e com os discursos sociais, o que a torna central para os princípios formativos do EMI, ao articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Entretanto, o ensino da Língua Portuguesa nesse cenário enfrenta desafios significativos. Um deles diz respeito à necessidade de integrar criticamente as tecnologias inteligentes ao processo educativo. A mera adoção de plataformas de escrita automática, corretores algorítmicos ou sistemas de feedback não assegura aprendizagens significativas e pode fragilizar o desenvolvimento da autoria estudantil. Como adverte Selwyn (2019), há o risco de que a lógica algorítmica reduza a linguagem a padrões estatísticos, esvaziando suas dimensões subjetivas, culturais e sociais. No Brasil, essa crítica encontra eco nos estudos sobre o risco de um “cibertecnicismo” educacional (Pimentel; Carvalho, 2021), que concebe o

ensino como um processo de transmissão unidirecional de conteúdos, desconsiderando o papel ativo dos sujeitos e as dimensões éticas, sociais e políticas da prática educativa. Em vez de fomentar a reflexão crítica, o diálogo e a construção coletiva do saber, muitos desses sistemas promovem experiências de aprendizagem marcadas pela vigilância e padronização. E que converte a formação em mera gestão de dados e comportamentos, desumanizando o ensino e diminuindo o protagonismo do professor.

Em outras palavras:

O problema da massificação dos conteúdos é a impossibilidade de “agradar a todos”, ensinar as mesmas coisas a todos de modo indiferente aos interesses de cada um, às singularidades, histórias de vida e formação, o contexto e a cultura de cada estudante. O foco na instrução e na massificação é o que possibilita a programação-automatização do processo de ensinar, tornando-o maquínico, não humano, inumano, desumano. Mesmo com técnicas computacionais para a “personalização do ensino”, esse ensino ainda estará centrado na instrução, além de não humanizado (Pimentel; Carvalho, 2021, s/n).

Essa crítica se articula diretamente com os desafios enfrentados na integração da Inteligência Artificial Generativa ao Ensino Médio Integrado, especialmente no âmbito da Rede Federal. A mera incorporação de sistemas automatizados, sem uma mediação pedagógica consciente e crítica, pode resultar na intensificação de processos de desumanização do ensino, em vez de promover uma formação politécnica que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Refletir sobre a herança das “máquinas de ensinar” é fundamental para evitar que as promessas de inovação tecnológica se convertam em novas formas de controle, silenciamento e esvaziamento da experiência educativa.

Nessa perspectiva, é necessário retomar o conceito de saber docente como algo que não se reduz à técnica ou ao domínio de ferramentas digitais. Como ressalta Tardif (2014), os saberes do professor são socialmente construídos e mobilizados a partir da interação entre conhecimentos científicos, práticos e contextuais, sendo inseparáveis das condições institucionais e das finalidades educativas. Desse modo, a desigualdade estrutural entre as instituições, marcada tanto pela insuficiência de infraestrutura tecnológica quanto pelo baixo investimento em formação docente continuada, limita significativamente a efetividade da inserção da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado.

Esses desafios pedagógicos se materializam de forma concreta na realidade institucional dos Institutos Federais. Nessa perspectiva, é interessante introduzir o conceito de “capital tecnológico” de Schneider (2019), utilizado para designar o conjunto de condições

materiais, estruturais e culturais indispensáveis à integração efetiva das tecnologias inteligentes na prática pedagógica. No contexto do EMI, a insuficiência de infraestrutura adequada, aliada à ausência de políticas consistentes de formação continuada, compromete não apenas a eficácia do uso da IA Generativa em sala de aula, mas também o princípio da equidade que orienta a proposta de uma formação politécnica e omnilateral.

Nesse sentido, como observa Schneider (2019), o capital tecnológico de uma instituição não se restringe à disponibilidade de equipamentos, mas abrange também políticas de gestão, a qualificação dos profissionais e a construção de uma cultura institucional que favoreça o uso crítico e criativo das tecnologias. Ou seja, a desigualdade não se expressa apenas pela ausência material de recursos, mas pela incapacidade de garantir condições formativas e institucionais que deem sentido pedagógico à tecnologia.

No EMI, esse conceito assume especial relevância, uma vez que a simples presença de recursos tecnológicos não garante, por si só, práticas pedagógicas transformadoras. É a articulação entre equipamentos adequados, conectividade, professores preparados e políticas institucionais consistentes que possibilita a integração efetiva da IAGen aos processos educativos. A ausência desses elementos compromete não apenas a qualidade da mediação pedagógica, mas também o princípio da equidade, podendo aprofundar desigualdades já existentes, sobretudo em regiões periféricas.

Outro desafio crucial está na necessidade de formação docente para lidar com a Inteligência Artificial Generativa como ferramenta pedagógica. Professores precisam desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas uma fluência digital crítica, que envolve a apropriação consciente dos recursos tecnológicos e a compreensão de seus impactos no processo educativo. Isso significa ir além do simples domínio operacional de plataformas e ferramentas, exigindo saberes tecnológicos que dialoguem com os saberes pedagógicos e experienciais (Tardif, 2014), de modo a permitir que o professor avalie os limites e potencialidades da IAGen para o ensino da língua portuguesa. Sem políticas que assegurem formação docente continuada, ampliação do acesso e investimentos sólidos em infraestrutura digital, a promessa de personalização e inovação corre o risco de se converter em mais um fator de exclusão.

Dessa forma, a capacitação docente para integrar a IAGen nas práticas pedagógicas é um ponto crítico, que demanda investimentos substanciais em formação continuada e até mesmo reestruturações curriculares na formação inicial de professores. Sem esse preparo, há o risco de que a IAGen seja incorporada de forma acrítica, reforçando uma pedagogia

tecnicista e esvaziando o papel formativo da disciplina de Língua Portuguesa, cujo compromisso é o desenvolvimento da criticidade, da autoria e da cidadania. Portanto, a formação docente não pode ser pontual ou instrumental, mas sistemática, reflexiva e articulada às finalidades formativas do EMI, garantindo que o uso da IA Generativa se alinhe ao projeto de uma educação integral e emancipatória.

O ensino de Língua Portuguesa no EMI, diante dos desafios impostos pela IA Generativa, demanda uma ressignificação curricular e metodológica. No plano curricular, implica ampliar as finalidades da disciplina para além do domínio técnico da leitura e da escrita, incorporando a análise crítica de discursos algorítmicos, a problematização da autoria em cenários de coautoria humano-máquina e a reflexão sobre os impactos sociais, culturais e éticos da padronização promovida pelos sistemas de IAGen. Já no plano metodológico, exige a criação de estratégias que mobilizem a tecnologia não como simples ferramenta de automatização, mas como objeto de estudo e de mediação pedagógica, favorecendo práticas de leitura crítica de textos digitais, de escrita autoral em diálogo com algoritmos e de valorização da variação linguística frente às tendências homogeneizadoras da IA. Essa integração crítica, ao articular saberes técnicos, pedagógicos e culturais, reafirma o papel da disciplina como espaço de formação integral e emancipatória, capaz de preparar os estudantes para compreender, questionar e transformar os discursos que atravessam a cultura digital.

Em síntese, a Língua Portuguesa no EMI é mais do que um componente curricular: é espaço de formação crítica e humanizadora, capaz de garantir que os estudantes compreendam a linguagem como prática social e tecnológica. Seus desafios pedagógicos, especialmente diante da IA Generativa, reforçam a centralidade do professor como mediador e da escola como espaço de reflexão e problematização. Dessa forma, a disciplina reafirma sua relevância no projeto de formação omnilateral e politécnica, preparando sujeitos capazes de atuar de forma crítica, ética e criativa em uma sociedade cada vez mais atravessada por algoritmos e inteligências artificiais.

3.3 POSSIBILIDADES E LIMITES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO EMI

As tecnologias inteligentes têm suas próprias peculiaridades, práticas de linguagens e usos cotidianos. Nesse cenário, a disciplina de Língua Portuguesa assume um papel estratégico, pois a linguagem é tanto objeto de ensino quanto condição de apropriação de

todos os demais conhecimentos científicos, técnicos e culturais. A LP, no contexto do Ensino Médio Integrado, não pode ser compreendida como mera decodificação de regras gramaticais ou prática de escrita formal, mas como espaço de desenvolvimento da criticidade, da autoria e da cidadania. É por meio da linguagem que os estudantes aprendem a interpretar os discursos produzidos por inteligências artificiais, a questionar os sentidos embutidos em algoritmos e a distinguir entre usos criativos, éticos e excludentes dessas tecnologias. Como destaca Bakhtin (2010), a linguagem é sempre prática social atravessada por ideologias e disputas de sentidos. Em tempos de Inteligência Artificial Generativa, o ensino da Língua Portuguesa torna-se ainda mais crucial para garantir que a escola não seja apenas um espaço de consumo de textos algorítmicos, mas de análise crítica, ressignificação e produção autoral.

Nesse horizonte, os saberes docentes assumem papel fundamental: o saber da autoria orienta a construção de práticas que valorizem a originalidade, a responsabilidade intelectual e a ética na produção de textos em tempos de coautoria humano-máquina; já o saber crítico-contextual possibilita compreender as implicações sociais e culturais da linguagem mediada por algoritmos, evitando a reprodução acrítica de discursos padronizados. Somam-se ainda os saberes pedagógicos, curriculares, experienciais e atitudinais, que asseguram a integração da IAGen ao projeto formativo do EMI de modo coerente, preservando a centralidade da linguagem como eixo estruturante da formação omnilateral.

Nesse ponto se insere a promessa de personalização do ensino, termo que remete à adaptação dos processos educacionais às características individuais dos estudantes, considerando seus interesses, ritmos, estilos de aprendizagem e níveis de conhecimento. No entanto, essa promessa, que à primeira vista parece inquestionavelmente positiva, exige uma análise crítica, especialmente quando mediada por tecnologias baseadas em IAGen. Refletir sobre essa questão implica reconhecer que a personalização não é um conceito neutro ou tecnicamente autossuficiente: e envolve dimensões pedagógicas, culturais e éticas que afetam diretamente o papel docente, a função social da escola e os sentidos da formação no Ensino Médio Integrado.

Embora atualizada pela IA Generativa, a ideia de adaptar o ensino às necessidades dos estudantes não é nova. Essa abordagem, no entanto, não é recente. Como apontam Santos e Silva (2018), desde a década de 1960 já se investigavam formas de individualizar a aprendizagem. O diferencial contemporâneo está na possibilidade de coletar e analisar grandes volumes de dados para gerar trilhas personalizadas de estudo. Essa dinâmica envolve a criação de perfis de usuários, a definição de trilhas personalizadas e a articulação entre

diferentes objetivos de aprendizagem, favorecendo múltiplas possibilidades de acesso e recombinação dos saberes. No entanto, quando aplicada sem mediação crítica, essa dinâmica corre o risco de reduzir o ensino a um processo de gestão algorítmica, deslocando a centralidade da experiência educativa para plataformas externas e enfraquecendo o papel da escola como espaço de formação cultural e emancipatória.

No caso da Língua Portuguesa, esse debate ganha contornos ainda mais complexos. A presença dessas ferramentas no ensino traz novas possibilidades, mas também revela velhos desafios. Silva, Vaz e Baumgärtner (2024), ao revisitar a obra *O texto na sala de aula* de Geraldi, observam que dificuldades históricas da escrita permanecem atuais: a falta de leitura crítica, por exemplo, aparece tanto no ensino tradicional quanto nos usos acríticos da IA. Esse posicionamento é ainda mais evidente quando se considera que a escrita escolar, antes criticada por sua artificialidade, hoje enfrenta novos desafios de autoria, originalidade e ética diante da coautoria humano-máquina (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024).

Campos, Cruz e Medeiros (2025) confirmam essa tensão em práticas multimodais: estudantes que criaram crônicas e usaram IAGen para gerar imagens experimentaram ganhos criativos, mas também enfrentaram limitações, já que os padrões algorítmicos reproduziram estereótipos visuais distantes de suas intenções culturais.

Segundo Campos, Cruz e Medeiros (2025, p. 121):

Os prompts são instruções textuais fornecidas pelo usuário a um sistema de Inteligência Artificial para direcionar a geração de conteúdos, seja em formato de texto, imagem ou áudio. Funcionam como comandos que delimitam e especificam os elementos a serem produzidos pela IA, podendo variar em complexidade e detalhamento. No contexto das IAs generativas, como o ChatGPT, os prompts não só simplesmente orientam a criação, também estabelecem uma relação dialógica entre usuário e máquina.

Os *prompts* podem ser compreendidos como um novo gênero discursivo emergente no contexto da cultura digital, especialmente no âmbito das interações mediadas por Inteligência Artificial Generativa. À luz de Bakhtin (2010), que entende os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados situados em esferas específicas da comunicação humana, o *prompt* apresenta-se como um enunciado típico da esfera digital-tecnológica, dotado de função social clara: orientar a produção algorítmica de um conteúdo.

Do ponto de vista da esfera escolar, tratar os *prompts* como gênero significa reconhecer que eles mobilizam competências discursivas específicas, como a capacidade de delimitar objetivos, organizar informações, contextualizar demandas e utilizar a linguagem de

forma intencional. Sua análise e produção podem ser integradas ao trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, inserindo-se na mesma lógica que orienta o ensino de resumos, resenhas, ensaios ou artigos: compreender a finalidade comunicativa, a estrutura típica e o contexto de circulação.

Por fim, considerar os *prompts* como gênero abre espaço para pensar a educação em chave crítica. Em vez de restringir seu uso a comandos técnicos, é possível problematizar os efeitos de sentido que eles produzem, os limites éticos de sua formulação e as disputas de autoria e legitimidade que emergem quando humanos e máquinas co-produzem textos. Dessa forma, o *prompt* não é apenas um recurso instrumental, mas um gênero discursivo que sintetiza os desafios contemporâneos da linguagem na era da Inteligência Artificial.

Nesse cenário, o trabalho com gêneros textuais, eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, encontra na IA Generativa novas possibilidades de abordagem, pois permitem simular gêneros diversos, resumos, resenhas, artigos, relatos, crônicas, entre outros, oferecendo protótipos que podem ser analisados, comparados e confrontados com produções humanas. Essa prática não deve se restringir ao uso instrumental da tecnologia, mas deve ser orientada para promover a reflexão crítica, possibilitando que os estudantes reconheçam as regularidades estruturais dos gêneros e, ao mesmo tempo, problematizem suas variações estilísticas, ideológicas e contextuais (Rabello; Sousa; Windle, 2024).

No Ensino Médio Integrado os gêneros textuais assumem função estratégica. Trabalhar com relatórios técnicos, resumos acadêmicos, pareceres e instruções operacionais, ao lado de crônicas, poemas e ensaios críticos, significa possibilitar ao estudante transitar por diferentes esferas discursivas, fortalecendo sua inserção tanto no mundo do trabalho quanto no campo da cidadania e da cultura. Campos, Cruz e Medeiros (2025) observam que essa integração amplia os repertórios expressivos dos alunos, mas também exige mediação docente para problematizar os vieses presentes nos bancos de dados algorítmicos.

O uso da IAGen no ensino de gêneros não deve ser visto como substituição das práticas tradicionais, mas como potencialização da análise, da comparação e da autoria crítica. Trata-se de deslocar o foco do “produto final” para o processo: em vez de apenas escrever ou reproduzir gêneros, os estudantes aprendem a desconstruí-los, reconstruí-los e ressignificá-los em diálogo com os desafios da cultura digital. Nesse sentido, o ensino de gêneros com IAGen torna-se também um espaço de formação crítica e cidadã, alinhado à proposta de formação omnilateral do EMI.

Essa possibilidade é ampliada se pensarmos que a IAGen também pode ser usada como ferramenta de apoio à escrita e às práticas de letramento, visto que permitem que os estudantes experimentem processos de paráfrase, síntese e reorganização de ideias, favorecendo a reflexão metalinguística e a consciência sobre o funcionamento da linguagem (Rabello; Sousa; Windle, 2024). Esse potencial se alinha à perspectiva dos multiletramentos defendida por Rojo e Moura (2012), ao articular diferentes linguagens e mídias e ampliar os repertórios de leitura e escrita dos estudantes. Em vez de se limitarem a reproduzir estruturas padronizadas, os alunos podem explorar criticamente como textos são construídos e como os sentidos circulam em ambientes digitais mediados por algoritmos.

Nesse cenário, a IA Generativa pode promover o estímulo criativo e a ampliação do repertório discursivo, além de auxiliar na revisão e correção textual, atuando tanto em aspectos microestruturais, como ortografia, gramática, pontuação, quanto em dimensões mais complexas, como coesão e coerência (Rabello; Sousa; Windle, 2024). A possibilidade de receber feedbacks instantâneos pode auxiliar estudantes a perceberem falhas e a compreenderem critérios de avaliação amplamente utilizados no sistema educacional brasileiro, como os do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Entretanto, a eficácia dessa função não reside na automação do processo, mas na mediação crítica do professor, que precisa orientar o uso da ferramenta de modo a transformar a correção em oportunidade de aprendizagem e não em mera reprodução normativa. Ao invés de enfraquecer a criatividade, a IA Generativa pode ser apropriada como parceira na experimentação discursiva, desde que mediada por saberes docentes que orientem a problematização dos limites éticos e epistemológicos dessas produções.

Entretanto, Loiola *et al.* (2024) acrescentam outra dimensão a esta discussão ao alertar para o risco cognitivo da delegação excessiva de tarefas à IAGen. Segundo os autores, a dependência de sistemas generativos pode fragilizar o desenvolvimento de competências discursivas e conversacionais, uma vez que os estudantes deixam de exercitar processos mentais essenciais à escrita como inferências, deduções, associações. Para enfrentar esse risco, propõem o conceito de transletramento, que integra múltiplos letramentos, oral, textual, visual, numérico, em ambientes digitais, articulando criticidade, intencionalidade e tomada de decisão ética no uso das tecnologias. Embora a IAGen possa apoiar processos de revisão e reescrita, ela não substitui práticas de leitura reflexiva nem resolve, por si só, os dilemas da autoria. Pelo contrário, recoloca em evidência a necessidade de mediação docente para que a tecnologia se torne aliada da aprendizagem.

A IAGen também pode servir de apoio ao planejamento docente:

O ChatGPT, por exemplo, é capaz de criar um planejamento de aula detalhado, a partir do prompt enviado pelo professor. No entanto, cabe salientar que quanto mais aprofundados estiverem descritos os comandos da aula, melhor será o planejamento realizado. Isso reforça a ideia de que a máquina precisa do comando humano e também de que a IA assume papel coadjuvante na relação homem-máquina. Nesse sentido, para que o comando seja verdadeiramente eficiente, o professor precisa não somente compreender os recursos da IA, tecnicamente, mas também conhecer as singularidades das suas turmas. Sendo assim, o domínio dos conhecimentos técnicos sobre a IA não é suficiente para o êxito dos professores em sala de aula (Cardoso; Souza, 2024, p. 120).

Nessa direção o docente também pode recorrer a IAGen para a produção de materiais didáticos como exercícios, resumos, exemplos e roteiros, o que contribui para otimizar o tempo de preparação e adaptar atividades às necessidades observadas em sala de aula (Almeida; Araújo; Ferraro, 2024). No entanto, como observam Cardoso e Souza (2024, p. 120), a qualidade do planejamento produzido depende diretamente da clareza e da profundidade dos comandos formulados pelo professor, evidenciando que a máquina assume um papel coadjuvante e não substitutivo na relação homem-máquina.

Esse aspecto reforça a centralidade do professor no processo: para que o planejamento seja realmente significativo, não basta dominar tecnicamente os recursos da IAGen; é indispensável conhecer as singularidades da turma, os contextos socioculturais dos estudantes e os objetivos formativos do curso. No âmbito do Ensino Médio Integrado, isso se torna ainda mais evidente, já que o planejamento não pode ser reduzido à transmissão fragmentada de conteúdos, mas deve articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia em práticas pedagógicas integradas. Essa tecnologia pode auxiliar na sistematização de ideias e na economia de tempo, mas a responsabilidade de adequar, contextualizar e dar sentido ao plano de aula permanece sendo exclusivamente do professor.

Portanto, a utilização da IA Generativa no planejamento não elimina a complexidade do ofício docente. Pelo contrário, evidencia que a prática pedagógica exige a mobilização de saberes pedagógicos, didático-curriculares e crítico-contextuais, que permitem ao professor transformar um planejamento tecnicamente elaborado em um projeto de ensino formativo, inclusivo e socialmente referenciado. Nesse horizonte, a IA Generativa pode ser entendida como ferramenta de apoio à criatividade e à organização docente, mas nunca como substituta da intencionalidade pedagógica, da mediação cultural e do compromisso ético que caracterizam a docência no EMI.

Em síntese, os estudos convergem para a compreensão de que o uso de IAGen na educação não é um processo meramente técnico, mas pedagógico. Ela somente se torna formativa quando articulada a saberes docentes capazes de assegurar leitura crítica, autoria e integração ética das tecnologias. No ensino de Língua Portuguesa no EMI, isso significa mobilizar a IAGen não como substituto da criatividade ou da reflexão, mas como recurso para enriquecer práticas de escrita, leitura e multimodalidade. Nesse horizonte, saberes como o da autoria, o crítico-contextual e o didático-curricular são indispensáveis para transformar a IA Generativa de risco em possibilidade: de ameaça à autoria em instrumento de autoria crítica; de risco de padronização em oportunidade de reflexão sobre discursos e linguagens; e de risco de desumanização em prática educativa comprometida com a formação omnilateral. Tal perspectiva evidencia também que a fluência digital não pode ser reduzida ao domínio técnico de ferramentas, mas deve ser compreendida como um processo de apropriação crítica das tecnologias, no qual professores e alunos analisam, problematizam e ressignificam os usos da IA no contexto educacional, garantindo que sua incorporação seja, de fato, formativa.

Essa compreensão amplia também o olhar sobre a prática docente como uma integração complexa entre saberes pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo. Como destacam Koehler e Mishra (2007, p. 1020), “o ensino é uma atividade altamente complexa, que se baseia em vários tipos de conhecimentos. Ensinar é uma habilidade cognitiva complexa que ocorre em um ambiente dinâmico e pouco estruturado”⁸. Envolve, portanto, processos dialógicos, criativos, reflexivos e dinâmicos que devem ser mobilizados em sala de aula através das tecnologias digitais.

Diante desse cenário, a aprendizagem assume um papel central, sendo compreendida não como mera assimilação de conteúdos, mas como um processo ativo, contínuo e situado, que exige interação, reflexão e apropriação crítica do conhecimento. Conforme Lima (2020, p. 17), “a aprendizagem é um processo cognitivo, interativo, que exige, além de capital intelectual e ambiente físico favorável, estratégias e ferramentas que favoreçam a aquisição de competência e, consequente, desempenho dos discentes”. Desse modo, nenhuma diferença de desempenho acadêmico que possa ser constatada entre os estudantes é aleatória ou natural, mas esconde discrepâncias que podem ser marcadas, também, por variações no volume de capital tecnológico que possuem.

⁸ Tradução da autora. No original: “The basis of our framework is the understanding that teaching is a highly complex activity that draws on many kinds of knowledge. Teaching is a complex cognitive skill occurring in an ill-structured, dynamic environment.”

Outra possibilidade importante diz respeito à democratização do acesso à educação de qualidade. As tecnologias baseadas em IAGen podem superar barreiras geográficas e socioeconômicas, viabilizando que estudantes de diferentes contextos tenham contato com conteúdos, metodologias e experiências que antes estavam restritos a grandes centros educacionais. Nesse sentido, a IAGen pode atuar como ferramenta de inclusão, ampliando oportunidades formativas em regiões periféricas e em contextos de vulnerabilidade social (Ribeiro *et al.*, 2024).

Além disso, a IAGen abre espaço para novas formas de formação docente. Simulações baseadas em inteligência artificial possibilitam que professores em formação inicial e continuada vivenciem situações complexas de sala de aula em ambientes controlados. Esse tipo de recurso contribui para a preparação de profissionais mais reflexivos e capazes de responder a desafios contemporâneos, articulando teoria e prática pedagógica de maneira inovadora (Ribeiro *et al.*, 2024).

Contudo, a implementação da IAGen nas instituições escolares enfrenta obstáculos significativos, como a escassez de infraestrutura adequada, a falta de formação específica e o desconhecimento sobre o funcionamento dessas ferramentas. Como alertam Costa Júnior *et al.* (2025, p. 8825), “a rápida evolução tecnológica [...] ultrapassa a capacidade das instituições educacionais de oferecer treinamento adequado”, o que gera insegurança e resistência por parte dos docentes. A superação dessas barreiras demanda investimentos estruturais e políticas públicas voltadas à formação continuada.

As tecnologias inteligentes têm suas próprias peculiaridades, práticas de linguagens e usos cotidianos. Tendo em vista a dinamicidade do meio virtual, o professor deve ser preparado para atuar nesse contexto, visando não apenas a otimização da aprendizagem, mas também o acesso às tecnologias que alteram os modos de trabalho, a comunicação, o pensamento e a interação com o mundo à nossa volta. Sob essa ótica,

[...] é preciso criar condições adequadas para que o professor assuma o protagonismo na formação continuada e nas ações em sala de aula, hábil a promover aprendizagens aprimoradas, autonomia e valorização do poder de criação, incluindo nesse repertório os saberes inerentes ao movimento contemporâneo da cultura digital (Rocha, 2020, p. 43).

Diante disso, a formação adequada dos educadores para utilizar efetivamente as ferramentas de Inteligência Artificial Generativa constitui um desafio central no cenário educacional contemporâneo. Esse aspecto revela que a simples disponibilização de

tecnologias não garante inovação pedagógica, sendo indispensável que os docentes desenvolvam competências críticas e reflexivas para avaliar, selecionar e adaptar os recursos digitais às especificidades de seus contextos de atuação. Trata-se, portanto, de uma exigência que ultrapassa a dimensão técnica e envolve a construção de uma cultura institucional voltada para o uso ético, consciente e criativo da IAGen, assegurando que sua incorporação ao ensino esteja alinhada às finalidades formativas e humanizadoras da escola (Ribeiro *et al.*, 2024).

Além dos desafios técnicos, o uso da IA Generativa na educação levanta questões éticas relevantes. Preocupações com a privacidade dos dados, a opacidade algorítmica e os critérios que orientam as decisões automatizadas exigem dos professores uma postura crítica e informada. Como ressaltam os autores, “os sistemas de IA frequentemente requerem acesso a dados pessoais e acadêmicos sigilosos” (Costa Júnior *et al.*, 2025, p. 8825), o que amplia a responsabilidade pedagógica no que diz respeito à proteção dos estudantes e à transparência dos processos.

Soma-se a isso o risco de agravamento das desigualdades sociais, pois o acesso desigual à tecnologia e à conectividade pode intensificar a exclusão digital em contextos periféricos e vulneráveis. Outro limite importante é o da desumanização do processo educativo: a supervalorização da eficiência tecnológica pode reduzir o espaço da interação humana, enfraquecendo competências essenciais como criatividade, criticidade e habilidades socioemocionais. Por fim, a opacidade dos algoritmos representa um desafio técnico e ético, uma vez que decisões educacionais tomadas por sistemas automatizados podem ocorrer sem transparência suficiente, criando verdadeiras “caixas-pretas” que fragilizam a autonomia docente (Ribeiro *et al.*, 2024). Diante desse cenário, é importante considerar que:

Os fundamentos ideológicos da IA educacional são amplos e não necessariamente consistentes. Por exemplo, o desenvolvimento de sistemas de tutoria inteligentes, agentes pedagógicos e análises de aprendizagem parece frequentemente motivado por insatisfações com o ensino em salas de aula de grandes grupos. [...] Também sustentando alguns argumentos a favor da IA educacional estão as oposições impulsionadas pelo mercado à escolarização pública obrigatória em massa, ou as suspeitas libertárias em relação ao Estado, ou a oposição corporativa à ideia de trabalho organizado. Todas essas visões podem ter seus méritos, mas não são necessariamente fundamentadas nas capacidades educacionais da tecnologia (Selwyn, 2019, p. 98-99)⁹.

⁹ Tradução da autora. No original: “The ideological foundations of educational AI are wideranging and not necessarily consistent. For example, the development of intelligent tutoring systems, pedagogical agents and learning analytics seems often motivated by dissatisfactions with largegroup classroom instruction. [...] Also underpinning some arguments for educational AI are market-driven oppositions to mass compulsory public schooling, or libertarian suspicions of the state, or corporate opposition to the idea of organized labour. All these

Embora os avanços tecnológicos sejam frequentemente apresentados como inevitáveis ou neutros, é essencial considerar os interesses ideológicos subjacentes à sua inserção nos ambientes escolares. Tais motivações, embora legítimas em determinados contextos, não se fundamentam necessariamente nas capacidades educativas da tecnologia. Ignorar esse pano de fundo ideológico pode resultar na adoção acrítica de soluções que, longe de contribuir para a qualidade da educação, aprofundam desigualdades e desvalorizam o trabalho docente.

Diante desse panorama, torna-se urgente compreender a IAGen como uma “faca de dois gumes”, como alerta Selwyn (2019). Se por um lado ela oferece recursos inovadores para apoiar o ensino, por outro levanta implicações éticas, políticas e pedagógicas que precisam ser enfrentadas com lucidez. O desafio da docência na era da IA Generativa não está apenas em utilizar bem a tecnologia, mas em preservar o compromisso com uma educação emancipadora, centrada nas pessoas, e não nos algoritmos.

Nesse complexo cenário, identificamos pelo menos três perspectivas distintas: a primeira reconhece a necessidade de atualização da escola diante das demandas da sociedade contemporânea; a segunda pressupõe que o avanço tecnológico pode representar uma ameaça à existência tradicional da escola; e a terceira destaca as disparidades sociais que resultam em um processo de exclusão social daqueles que não têm acesso a essas tecnologias, contribuindo para a manifestação de desigualdades educacionais significativas (Castells, 1999, 2001). Diante dessas três perspectivas, torna-se evidente que a presença das tecnologias inteligentes, embora traga inovações e desafios, também intensifica as responsabilidades da escola e do professor na sociedade em rede.

Nessa perspectiva, estudos como os de Kenski (2012, p. 44), reforçam a ideia de que “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”, mas acrescentam ainda que, embora as tecnologias e os procedimentos pedagógicos mais modernos sejam importantes, o aspecto mais crucial é a capacidade de adaptar o processo educacional aos objetivos que motivam o aprendizado das pessoas. Nessa direção, o saber tecnológico do professor influencia significativamente as práticas pedagógicas ao ampliar as possibilidades de interação e personalização do ensino. Sob essa

perspectiva, Kenski (2012) ressalta que o uso de tecnologias não se limita à sua incorporação no ambiente escolar, mas requer mudanças substanciais nas práticas docentes, envolvendo reflexão crítica, criatividade e capacidade de adaptação. Isto é:

[...] se a infraestrutura de tecnologia é necessária para pensar processos de integração de tecnologias digitais ao currículo, ela está longe de ser suficiente. O que se observa, mesmo em escolas equipadas, são as poucas ações de efetiva integração de tecnologias digitais ao currículo escolar e de propostas pedagógicas inovadoras (Scherer; Brito, 2024, p. 5).

A integração entre tecnologias digitais e educação exige, dessa maneira, que elas sejam incorporadas às práticas pedagógicas com intencionalidade formativa, o que pressupõe a revisão de concepções de ensino e aprendizagem, a reorganização do tempo e espaço escolar, a abertura ao trabalho interdisciplinar e, sobretudo, a formação docente continuada. Isso porque a mediação tecnológica no processo educativo não se dá de forma neutra ou espontânea: ela mobiliza saberes técnicos, pedagógicos e éticos que precisam ser desenvolvidos de forma crítica. Em outras palavras, não se trata apenas de ter acesso ou saber operar ferramentas, mas de repensar o currículo, os objetivos de aprendizagem e as metodologias a partir das potencialidades das tecnologias inteligentes. Nesse novo cenário, a função social da escola se transforma: deixa de ser um mero repositório de saber para tornar-se um espaço dinâmico de trocas de conhecimentos. Tal transformação exige do professor um nível de fluência digital que ultrapasse as dimensões técnica e operacional, abrangendo também competências reflexivas e éticas. Assim,

No contexto da cibercultura, as mudanças no campo e no modo de produção, nas relações sociais, nas formas de construir, legitimar e socializar saberes e conhecimentos evidenciam a importância da construção do “saber tecnológico” pelo professor (Araujo; Sá, 2021, p. 38).

O êxito da integração das tecnologias inteligentes às práticas docentes, portanto, depende diretamente da mediação crítica realizada pelo professor. Para tanto, é fundamental que esse profissional domine plataformas digitais, compreenda os dados educacionais que elas geram e conheça os princípios de funcionamento de algoritmos e sistemas inteligentes. Essas habilidades tornam-se constitutivas do saber docente na era digital, configurando uma fluência que não é apenas operacional, mas epistemologicamente situada. Desse modo:

O domínio de ferramentas digitais, plataformas de ensino adaptativo e softwares baseados em IA é um requisito básico para integrar tecnologias de forma eficiente ao currículo. Essas habilidades permitem que o professor atue como mediador do conhecimento, utilizando a tecnologia para personalizar o ensino e atender às diferentes necessidades dos alunos (Costa Júnior *et al.*, 2025, p. 8821).

Complementarmente, os professores devem ser capazes de analisar os dados gerados por essas tecnologias, utilizando-os para adaptar estratégias de ensino com base em evidências pedagógicas (Costa Júnior *et al.*, 2025). Além disso, os docentes precisam desenvolver competências socioemocionais, como empatia, resiliência e adaptabilidade, visto que, em um ambiente de ensino automatizado, manter a dimensão humana da aprendizagem torna-se fundamental.

Han (2018) corrobora esse pensamento ao apontar que a comunicação digital reconstrói radicalmente as dimensões do real, do imaginário e do simbólico, o que repercute diretamente na forma como sujeitos aprendem, ensinam e se relacionam. A tendência de evitação do contato com o real, mediada por interfaces cada vez mais automatizadas e responsivas, desafia o papel do professor como mediador entre o saber e o mundo vivido. Nessa perspectiva, o autor chama atenção para uma atrofia simbólica do pensamento, associada à substituição do gesto manual pelo toque digital, é como se “a atrofia digital da mão faria com que o próprio pensamento atrofiasse” (Han, 2018, p. 42). Essa lógica técnica e performativa insere-se também nos espaços educativos, onde a docência tende a ser atravessada por exigências de produtividade e eficiência, mesmo em contextos que demandam escuta, lentidão e criticidade. Como afirma Han (2018), a era digital não celebra o jogo livre e criativo, mas o submete à “coação do desempenho”.

Nessa perspectiva, ao discutir os saberes docentes na era da Inteligência Artificial Generativa, é importante considerar também o contexto histórico e institucional no qual se insere a docência. Nóvoa (2009) chama atenção para o “transbordamento” das funções da escola ao longo do século XX, caracterizado pelo acúmulo de conteúdos, missões e responsabilidades atribuídas à instituição escolar. Essa sobrecarga tem impactos diretos sobre o trabalho docente, muitas vezes tensionado por exigências que vão muito além do ensino. Diante das promessas de eficiência e personalização oferecidas pela IA, esse processo de transbordamento pode ser intensificado, caso as tecnologias sejam utilizadas para substituir, e não para apoiar, o trabalho pedagógico. O reconhecimento das múltiplas dimensões da atuação docente é fundamental para evitar que a automação agrave ainda mais a fragmentação do papel do professor.

Dessa forma, frente às transformações tecnológicas e às pressões por inovação nos sistemas educativos, é fundamental reposicionar o professor como figura central nos debates sobre o futuro da educação. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) destaca que a atuação docente foi progressivamente desvalorizada em decorrência de políticas de formação desarticuladas e da prevalência de abordagens tecnocráticas no debate sobre inovação educacional, entretanto, no início do século XXI, os docentes reaparecem:

[...] como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de uso das novas tecnologias (Nóvoa, 2009, p. 13).

Desse modo, mais do que adaptar-se ao uso das tecnologias, o docente contemporâneo é convocado a lidar com uma racionalidade automatizada que tende a homogeneizar processos educativos. Sob essa perspectiva, Selwyn (2019) questiona se os profissionais presentes em ambientes escolares não estarão sendo gradualmente pressionados a trabalhar de maneira cada vez mais semelhante à lógica das máquinas. Tal cenário nos leva a refletir sobre os riscos da instrumentalização da docência e a necessidade de preservar o caráter humano da atuação pedagógica.

A atuação no EMI, nesse sentido, exige que o professor desenvolva uma relação crítica com a IA Generativa, sendo capaz de mediar processos formativos que valorizem o pensamento reflexivo, a criatividade, a colaboração e a autonomia intelectual. Essa mediação torna-se ainda mais complexa quando se consideram os desafios impostos pela IA, cujos sistemas são frequentemente opacos, automatizados e orientados por lógicas de eficiência. Essa reorganização do trabalho educacional impõe desafios não apenas técnicos, mas também éticos e formativos. A formação crítica dos docentes, sua consciência sobre os limites e potencialidades desses recursos e sua capacidade de contextualizar o uso da IAGen são, portanto, fatores decisivos para que a tecnologia atue como instrumento de inclusão e não de exclusão.

A integração dessas tecnologias na formação integrada e, principalmente, ao ensino de Língua Portuguesa, portanto, não pode ocorrer de forma acrítica ou descolada da realidade sociocultural dos estudantes, e o professor ocupa uma posição estratégica nesse processo. Cabe a ele interpretar, adaptar e ressignificar os conteúdos e recursos disponíveis à luz das condições locais e dos projetos pedagógicos institucionais. Isso significa que o uso da IA e de

outras tecnologias no EMI deve ser orientado por critérios pedagógicos, e não subordinado a modismos tecnológicos ou às lógicas do mercado.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) adverte que o campo da formação de professores tem sido vulnerável a modismos pedagógicos, frequentemente impulsionados por jargões reciclados e políticas de reforma pouco articuladas com a realidade das escolas. Essa lógica discursiva não apenas obscurece debates mais profundos sobre a docência, como também contribui para a fragilização da identidade profissional do professor, tornando-o mero executor de prescrições externas. Frente a isso, torna-se necessário construir formações ancoradas na experiência, na atuação crítica e na autonomia pedagógica.

Desse modo, a formação docente deve ser repensada para contemplar não apenas o uso técnico da IAGen, mas também sua integração crítica ao currículo e sua articulação com os princípios de equidade e inclusão. O docente, nesse cenário, deve ser um agente de mediação entre o humano e o digital, capaz de adaptar-se às mudanças sem renunciar a sua função formadora. Nessa direção, “o professor [...] continuará sendo o protagonista de um ensino que, mesmo em um mundo de alta tecnologia, permanece fundamentado em valores humanos essenciais” (Costa Júnior *et al.*, 2025, p. 8831).

Diante desse cenário, torna-se fundamental que o professor do Ensino Médio Integrado atue como mediador entre os estudantes e essas tecnologias, promovendo uma cultura digital orientada por valores éticos, pensamento crítico e autonomia intelectual. A utilização pedagógica da IA deve ser inserida de forma reflexiva e isso exige que os docentes desenvolvam não apenas habilidades técnicas para operar plataformas digitais, mas principalmente competências para orientar seus estudantes no uso responsável, criativo e contextualizado dessas ferramentas.

Diferentemente de outras modalidades educacionais, o EMI exige que o professor atue simultaneamente como formador intelectual, ético e profissional. Nesse cenário, o uso crescente de ferramentas de inteligência artificial pelos alunos, em atividades como pesquisa, organização de estudos e resolução de problemas, revela a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com essa realidade, sem renunciar aos princípios formativos que sustentam a educação politécnica (Rossi *et al.*, 2025).

Isto é, ao mesmo tempo, não se pode ignorar as potencialidades da IA para o ensino de Língua Portuguesa. Campos, Cruz e Medeiros (2025) demonstram que, quando mediada criticamente, a IA pode ampliar a experiência textual, apoiando a produção multimodal e estimulando a criatividade. A possibilidade de combinar linguagem verbal e visual, por

exemplo, favorece práticas de escrita multimodal que dialogam com as demandas da cultura digital contemporânea. Esse tipo de experiência pode ser particularmente fecundo no EMI, em que a interdisciplinaridade e a articulação entre diferentes áreas do saber são princípios estruturantes.

Para que essas potencialidades se concretizem, no entanto, é indispensável a mobilização dos saberes docentes. Tardif (2014) define os saberes do professor como um conjunto plural, resultante da articulação entre saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. No caso do professor de Língua Portuguesa, isso implica não apenas dominar conteúdos linguísticos e literários, mas também compreender as práticas sociais de linguagem e os impactos das tecnologias digitais na constituição do discurso. Pimenta (2005) complementa que a profissionalidade docente exige constante reflexão crítica sobre a prática, o que significa ressignificar continuamente o ensino diante de novos contextos e desafios.

Nesse sentido, a fluência digital surge como uma competência fundamental para o professor de LP no EMI, isso porque o professor precisa, portanto, desenvolver a capacidade de interpretar criticamente os modos de funcionamento da IA, avaliar suas limitações e orientar os estudantes para um uso ético e consciente. Rocha (2020) reforça que a formação docente, nesse contexto, deve ir além da mera instrumentalização, promovendo condições para que o professor se torne protagonista da integração crítica das tecnologias ao processo pedagógico.

Discutir o ensino de Língua Portuguesa no EMI à luz da IA Generativa implica reconhecer que se trata de um campo atravessado por tensões. De um lado, há as potencialidades de enriquecer práticas de leitura, escrita e multimodalidade, apoiar processos de metacognição e ampliar repertórios discursivos. De outro, há os riscos de plágio, desumanização e aprofundamento de desigualdades. Entre esses polos, o papel do professor é decisivo: cabe-lhe ressignificar os usos da IA, mobilizar seus saberes e orientar os estudantes para que a tecnologia seja incorporada como meio e não como fim, como ferramenta de emancipação e não de alienação.

Essa discussão, contudo, não se sustenta apenas no plano teórico. Para compreender como docentes do EMI têm vivenciado e interpretado a presença da IA em suas práticas pedagógicas, torna-se necessário examinar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. O próximo capítulo, portanto, descreve os caminhos metodológicos percorridos, desde a natureza qualitativa do estudo até a construção dos instrumentos de coleta e análise de

dados, evidenciando como esses procedimentos permitem articular a reflexão teórica com as práticas concretas observadas no contexto do ensino de Língua Portuguesa no EMI do IFAC - *Campus* Rio Branco.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção dedica-se à apresentação do percurso metodológico que sustentou a realização desta pesquisa, explicitando as escolhas teóricas e técnicas que orientaram cada etapa do processo investigativo. Ao descrever os caminhos trilhados, busca-se evidenciar a coerência entre os objetivos da pesquisa, o problema formulado e os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados. Com base em referenciais da pesquisa qualitativa em educação, este percurso foi construído de forma reflexiva e crítica, respeitando o contexto investigado, os sujeitos envolvidos e os princípios éticos que norteiam o fazer científico. Assim, são detalhados o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os critérios de seleção dos participantes, os procedimentos de análise e as estratégias utilizadas para garantir a validade e a fidedignidade dos resultados.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O ato de pesquisar visa a compreensão de fenômenos e a exploração de alternativas para a vida social. A pesquisa em educação, nessa perspectiva, deve ter como objeto questões que sejam diretamente pertinentes para a melhoria de práticas e políticas que estão sendo abordadas na contemporaneidade. Sob essa perspectiva, pesquisas educacionais não devem se limitar a análises neutras, desvinculadas das questões sociais que têm impacto direto na educação. Qualquer pesquisa centrada no contexto educacional deve considerar, portanto, a compreensão das transformações que afetam a vida dos sujeitos envolvidos e as perspectivas socioculturais, políticas e históricas que vivenciam.

Partindo dessa compreensão crítica da pesquisa educacional como instrumento de leitura e intervenção na realidade, a presente investigação se propõe a analisar uma temática atual e urgente: a incorporação da Inteligência Artificial Generativa no ensino de Língua Portuguesa dos cursos Integrados, tomando como base a mobilização dos saberes docentes e os desafios para a formação dos estudantes. A escolha desse recorte se justifica pela presença crescente da IAGen nas práticas pedagógicas de leitura, escrita e análise de gêneros discursivos, bem como pelas implicações éticas, epistemológicas e institucionais que acompanham sua adoção. Assim, a definição do problema de pesquisa, das questões norteadoras e dos objetivos deste estudo decorrem da necessidade de compreender como os professores do Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco interpretam e integram essas

transformações tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa, mobilizando seus diferentes saberes e considerando os limites e as potencialidades dessa experiência no contexto específico do EMI, modalidade que articula ciência, cultura, trabalho e tecnologia. A escolha desse *campus* se justifica porque este se destaca como o maior do IFAC em termos de infraestrutura e número de docentes e discentes, o que o torna um ambiente mais propício para investigações a respeito do uso de IAGen na prática docente. Além disso, sua relevância na oferta do Ensino Médio Técnico Integrado na região, a qualificação do corpo docente e a vinculação institucional da pesquisadora com essa realidade educacional reforçam a pertinência da escolha do lócus.

Para alcançar esse propósito, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa que, segundo Neves (1996, p. 1), é constituída por “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Essa definição ressalta o caráter plural e flexível da abordagem, voltada para a compreensão aprofundada de fenômenos sociais a partir dos sentidos construídos pelos sujeitos em contextos específicos. Ao considerar que a realidade é simbolicamente produzida nas interações e relações socioculturais, a pesquisa qualitativa permite acessar dimensões subjetivas e contextuais que não se reduzem a dados quantitativos. Por isso, mostra-se particularmente adequada para investigações que buscam analisar práticas, saberes e significados de maneira situada, como propõe este estudo.

Ao compreender a metodologia da pesquisa como o estudo dos métodos, isto é, dos procedimentos adotados para a realização da investigação, ou do ‘como’ se pesquisa, optou-se, em consonância com Paiva (2019), pelo método do estudo de caso, considerando que essa abordagem “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65).

Com base nesse entendimento, esta pesquisa é classificada como exploratória e descritiva. É exploratória porque visa aprofundar a compreensão sobre um fenômeno ainda pouco estudado no contexto específico do Ensino Médio Integrado: a integração da Inteligência Artificial Generativa aos saberes e práticas docentes dos professores de Língua Portuguesa, buscando familiarizar o pesquisador com o campo investigado e levantar categorias relevantes para sua análise. Também se caracteriza como descritiva, pois tem como objetivo identificar, sistematizar e apresentar as percepções dos professores, bem como as

práticas e desafios envolvidos nesse processo, descrevendo com rigor as particularidades do fenômeno em seu contexto natural. Não se trata, no entanto, de uma pesquisa explicativa, uma vez que não busca estabelecer relações de causalidade entre variáveis.

Coerente com a natureza investigativa do estudo, optou-se pela pesquisa de campo, uma vez que a coleta de dados em contextos reais e vivenciados pelos sujeitos da pesquisa é fundamental para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado. Trata-se de um procedimento metodológico necessário para acessar diretamente as experiências, percepções e práticas dos docentes em seu ambiente institucional. Essa estratégia permite observar a realidade em sua complexidade, considerando os múltiplos fatores que influenciam a atuação docente diante da incorporação de novas tecnologias. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2013, p. 69) reforçam a relevância dessa etapa ao definirem a pesquisa de campo como aquela que tem:

[...] o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Marconi; Lakatos, 2013, p. 69).

Nesse horizonte, os dados foram obtidos por meio de um grupo focal que, embora conduzido em formato on-line, constituiu-se como um instrumento de coleta aplicado em contato direto com os sujeitos da pesquisa, possibilitando o acesso às suas percepções, saberes e práticas no contexto investigado. Nessa perspectiva, o “campo” não é compreendido exclusivamente como um espaço físico, mas como o ambiente social, institucional e pedagógico no qual os docentes estão inseridos e produzem sentidos sobre sua prática. Tal compreensão permite uma análise situada da integração da Inteligência Artificial Generativa ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado.

Essa técnica mostra-se especialmente adequada por favorecer a interação entre os participantes e a construção coletiva de sentidos, permitindo captar representações e práticas que dificilmente emergiriam em entrevistas ou questionários individuais. Isso porque grupos focais possibilitam “captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários” (Gatti, 2005, p. 9). Assim, nesse processo, não se busca apenas registrar opiniões isoladas, mas compreender a

dinâmica relacional entre os docentes, suas convergências e divergências, revelando como articulam e ressignificam saberes diante da inserção da IAGen em sua prática pedagógica.

No caso desta pesquisa, o grupo focal constituiu-se como espaço de reflexão coletiva, no qual os professores de Língua Portuguesa puderam discutir desafios e possibilidades da integração da Inteligência Artificial Generativa ao Ensino Médio Integrado, trazendo à tona os diferentes saberes mobilizados nesse processo. A seleção dos participantes seguiu os critérios de Gatti (2005), segundo os quais é essencial que os sujeitos possuam vivência com o tema, de modo a contribuir com elementos enraizados em sua prática docente. Nesse sentido, a população da pesquisa correspondeu aos docentes da área de Linguagens que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFAC – Campus Rio Branco, com recorte específico nos professores de Língua Portuguesa. No ano letivo de 2025, o campus contava com setenta docentes vinculados ao EMI, dos quais sete eram responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa; desses, seis participaram efetivamente do grupo focal, configurando-se como sujeitos centrais desta investigação.

A definição desse número de participantes encontra respaldo na literatura especializada. Segundo Gatti (2005, p. 22),

[...] cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros.

Nesse sentido, a participação de seis professores de Língua Portuguesa dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFAC – *Campus* Rio Branco mostra-se adequada às recomendações metodológicas. Esse número favoreceu a criação de um espaço dialógico equilibrado, em que todos puderam expressar suas percepções sobre a incorporação da Inteligência Artificial Generativa ao ensino, sem que a dinâmica fosse comprometida por excesso de vozes ou pela dispersão das discussões. A composição enxuta permitiu observar não apenas as convergências, mas também as divergências e tensões entre os participantes, enriquecendo a análise sobre os limites e potencialidades da IAGen no ensino de Língua Portuguesa. A escolha metodológica não foi apenas técnica, mas também estratégica para os objetivos desta pesquisa.

Complementarmente, a presente investigação recorre à Análise de Conteúdo como técnica de tratamento e interpretação dos dados empíricos. Proposta por Bardin (2016), essa

metodologia tem sido amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por sua capacidade de organizar, categorizar e interpretar, de forma sistemática, os dados coletados. Sua aplicação é particularmente relevante nas ciências sociais, na educação e em estudos que lidam com discursos e práticas simbólicas, pois permite identificar significados implícitos e padrões de sentido no material analisado. No caso desta pesquisa, a Análise de Conteúdo foi adotada para interpretar as falas dos professores captadas no grupo focal, de modo a revelar os saberes docentes que são mobilizados diante da incorporação da Inteligência Artificial Generativa ao Ensino Médio Integrado.

Segundo Bardin (2016, p. 35), os métodos da Análise de Conteúdo buscam a superação da incerteza, ou seja, questionam se “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido”. Esse processo exige que o pesquisador vá além da percepção imediata do conteúdo manifesto, investigando os sentidos latentes, as contradições internas, os silêncios e as nuances discursivas que atravessam as falas dos sujeitos. No caso desta pesquisa, esse movimento interpretativo é fundamental para compreender como os professores atribuem sentidos à presença da IAGen no ensino de Língua Portuguesa e como articulam essa experiência aos seus diferentes saberes.

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo não se limita à codificação mecânica de informações, mas pressupõe um movimento interpretativo rigoroso, ancorado em categorias teóricas e no contexto da produção dos discursos. Ao sistematizar e reorganizar o material empírico de forma crítica, esse método permite compreender as múltiplas dimensões do fenômeno estudado. Essa abordagem pode ser aplicada em diferentes instrumentos de coleta de dados e se destaca pela flexibilidade e pela possibilidade de adaptação às especificidades de cada estudo.

A Análise de Conteúdo se organiza em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados/inferência. A pré-análise, enquanto etapa inicial, envolve a organização dos dados e a definição do corpus de análise. Nesta pesquisa isso incluiu a leitura flutuante das transcrições, a formulação das primeiras hipóteses e a definição do *corpus*, delimitando as falas mais diretamente ligadas à integração da IAGen no ensino de LP. A pré-análise é fundamental para garantir que o material seja interpretado de maneira sistemática e coerente com os objetivos da pesquisa. Como afirma Bardin (2016, p. 125), a pré-análise corresponde “a fase de organização propriamente dita”, na qual se tomam as decisões preliminares que nortearão a análise. Essa fase é essencial para garantir que a

interpretação dos dados ocorra de forma coerente com os objetivos do estudo e com os critérios científicos estabelecidos.

A etapa de exploração do material corresponde à codificação dos dados e à categorização das informações, por meio da identificação de unidades de análise que compartilham elementos em comum. A codificação consiste na transformação dos dados brutos em unidades que permitam a descrição das características do conteúdo, já a categorização, conforme Bardin (2016, p. 147), consiste em classificar “elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Esses elementos, também chamados de unidades de registro, são organizados em categorias com base em critérios de pertinência teórica ou empírica, a partir da identificação de traços recorrentes e representativos no corpus investigado. Essa fase pode envolver diferentes técnicas, como análise temática, semântica, sintática ou lexical, e serve de ponte entre a leitura flutuante inicial e a interpretação final, garantindo a sistematização dos dados e a construção de significados fundamentados teoricamente.

A fase final compreende a interpretação dos dados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico. Trata-se de um momento de reflexão crítica, no qual o pesquisador busca responder às questões de pesquisa, relacionando os achados empíricos às categorias analíticas. Os resultados podem ser apresentados por meio de textos descritivos, quadros, tabelas ou gráficos, conforme a natureza da análise. As inferências produzidas devem ser fundamentadas em evidências concretas e articuladas às hipóteses formuladas, visando à construção de compreensões mais amplas e contextualizadas sobre o fenômeno estudado. Nessa etapa, os achados foram interpretados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico, articulando os enunciados dos professores às categorias analíticas definidas.

A Análise de Conteúdo tem se mostrado uma ferramenta metodológica robusta e amplamente utilizada em investigações qualitativas, especialmente em estudos que envolvem discursos, narrativas, documentos e práticas simbólicas. Sua aplicação permite revelar significados subjacentes aos dados, tornando-se particularmente útil em áreas como a Educação, Ciências Sociais, Psicologia, Comunicação e demais campos que demandam uma interpretação crítica de textos e práticas discursivas. Ao sistematizar e interpretar dados textuais com rigor e critério, a Análise de Conteúdo proporciona contribuições significativas para a produção de conhecimento científico. No âmbito desta pesquisa, a escolha pela Análise de Conteúdo se justifica não apenas por sua adequação à abordagem qualitativa, mas também

pela sua capacidade de dialogar diretamente com os fundamentos teóricos que estruturam o estudo.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo não foi empregada apenas como recurso técnico de sistematização, mas como estratégia metodológica que permite compreender em profundidade a relação entre práticas docentes, saberes mobilizados e os limites/potencialidades da IAGen no ensino de Língua Portuguesa. Essa escolha se justifica pela sua capacidade de aproximar os dados empíricos da teoria, garantindo rigor metodológico sem perder de vista a dimensão interpretativa e crítica que fundamenta esta dissertação.

A escolha metodológica desta pesquisa dialoga diretamente com o *lócus* investigativo definido: o Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco. Nesse cenário, a opção pelo grupo focal, em associação com a análise de conteúdo, mostra-se metodologicamente adequada. O grupo focal favoreceu a reflexão coletiva dos docentes sobre suas práticas e sobre os desafios e possibilidades da integração da Inteligência Artificial Generativa no ensino de Língua Portuguesa. A análise de conteúdo, por sua vez, possibilitou interpretar de forma sistemática e crítica as falas dos professores, revelando os sentidos atribuídos à experiência e os diferentes saberes mobilizados no processo. Essa articulação entre *lócus*, objetivos e métodos assegura a coerência da investigação, permitindo que os resultados sejam não apenas descritivos, mas também analíticos e fundamentados no contexto institucional específico em que se inserem. A seguir, para contextualizar de forma mais precisa a investigação, apresenta-se o cenário institucional em que o estudo foi desenvolvido e o perfil dos sujeitos participantes.

4. 2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é definida como uma “modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia” (Brasil, 2021). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) nasceu como parte do processo de expansão da oferta dessa modalidade e teve seu funcionamento iniciado em 2010, contando com uma equipe de servidores da rede de ensino federal provenientes de diversos estados do país, além da colaboração de cooperadores indicados pelo Governo do Estado do Acre.

Inicialmente, a Reitoria do IFAC foi instalada temporariamente em salas anexas à biblioteca da Universidade Federal do Acre (UFAC). Foi nesse espaço que ocorreram os processos seletivos inaugurais para estudantes, bem como os concursos públicos destinados à contratação de professores e técnicos administrativos que comporiam o quadro da nova instituição (Santos; Andrade; Ribeiro, 2024). A posse dos primeiros servidores ocorreu no dia 21 de junho de 2010, no Teatro Plácido de Castro, em Rio Branco, data que passou a ser celebrada como o aniversário oficial do IFAC.

Nos primeiros anos, o IFAC contava com quatro Campi: Rio Branco, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul e Xapuri; oferecendo cursos técnicos presenciais nas modalidades Subsequente ao Ensino Médio e Proeja (Educação de Jovens e Adultos integrada ao Ensino médio), além de cursos de graduação. Em sua primeira oferta de cursos a instituição reuniu aproximadamente 400 vagas distribuídas em nove turmas, o que evidenciava seu compromisso inicial com a ampliação do acesso à educação profissional e tecnológica no estado do Acre.

À medida que a instituição se consolidava e ampliava sua atuação, foi-se delineando sua identidade como parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa consolidação institucional exigiu a definição de uma estrutura organizacional e pedagógica própria, conforme previsto no marco legal que rege os Institutos Federais. Nesse contexto, o IFAC opera como uma autarquia federal com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Enquanto instituição de ensino superior, básico e profissional, caracteriza-se por uma estrutura pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Sua prática pedagógica fundamenta-se na integração entre conhecimentos técnicos e tecnológicos, promovendo uma formação articulada com as demandas do mundo do trabalho e da sociedade.

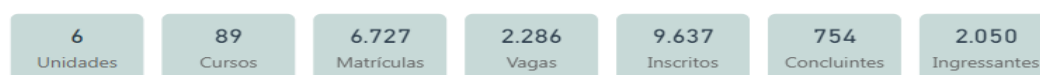
A estrutura organizacional do IFAC é especificada em seu Regimento Geral (Resolução CONSU/IFAC nº 27, de 22 de julho de 2019), que institui a reitoria, localizada no município de Rio Branco, como órgão executivo superior responsável por planejar, administrar, coordenar e supervisionar as atividades institucionais. Sua estrutura é composta por cinco Pró-Reitorias: Administração (Proad), Ensino (Proen), Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (Proinp), Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodin) e Extensão (Proex). Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor e podem ser oriundos de diferentes campi, garantindo uma gestão representativa e integrada.

Além da reitoria, o IFAC conta com órgãos colegiados superiores, como o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes, cujas composições e competências estão previstas no seu estatuto. Esses órgãos desempenham um papel fundamental na definição de diretrizes institucionais, assegurando a participação democrática na tomada de decisões e na condução das políticas educacionais da instituição.

Atualmente, o IFAC possui 6 unidades de ensino presencial, localizadas nos municípios de Rio Branco (*Campus Rio Branco* e *Campus Transacoreana*), Sena Madureira, Xapuri, Tarauacá e Cruzeiro do Sul e, ainda, 15 polos para oferta de cursos à distância. Além disso, através de programas especiais, alcançou os 22 municípios do Acre ofertando cursos de formação inicial e continuada¹⁰. Desse modo, o IFAC ampliou significativamente as oportunidades educacionais para jovens e adultos acreanos, especialmente nas áreas rurais e menos desenvolvidas (Portal IFAC, 2025).

Ao longo de seus 15 anos de existência, o IFAC tem desempenhado um papel fundamental na oferta de educação profissional, científica e tecnológica no estado. A instituição tem expandido continuamente o seu portfólio de cursos, abrangendo desde a formação inicial e continuada até cursos técnicos de nível médio, além de graduações e pós-graduações em diversas áreas do conhecimento. Os dados mais recentes sobre matrículas nesses cursos estão apresentados na figura abaixo, evidenciando o crescimento e a relevância da instituição na formação de profissionais no estado do Acre.

Figura 3 – Dimensão do Instituto Federal no Acre.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha 2024 (ano base 2023).

A criação do IFAC representou uma iniciativa fundamental para atender às necessidades educacionais de uma das regiões mais remotas do Brasil. O Acre é uma região com características econômicas, sociais e ambientais próprias, marcada por uma grande biodiversidade e uma economia baseada em atividades agroextrativistas, o que torna o papel do IFAC ainda mais importante no contexto local. A missão do IFAC é, portanto, não apenas

¹⁰ Informações disponíveis em: <https://www.ifac.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/historico>.

formar profissionais, mas também atuar no desenvolvimento regional, promovendo cursos que atendam às particularidades do estado (Santos, Andrade, Ribeiro, 2024).

Isso quer dizer que, além de atuar na qualificação técnica e acadêmica, o IFAC tem uma forte responsabilidade social, promovendo projetos que atendem comunidades locais e incentivam o desenvolvimento regional sustentável. Nesse contexto, a instituição tem buscado integrar tecnologias emergentes a seus processos formativos, de modo a potencializar a personalização do ensino e a adequação curricular às especificidades regionais. Isso é refletido pela Missão, Visão e Valores da instituição (Portal IFAC, 2024):

- **Missão:** "Promover a educação profissional, científica e tecnológica de qualidade, garantindo ações voltadas à formação cidadã no Estado do Acre;
- **Visão:** "Ser referência local e regional em educação profissional, científica e tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento sustentável";
- **Valores:** Ética e profissionalismo; Equidade e Inclusão; Sustentabilidade e Responsabilidade Socioambiental e Empreendedorismo e Inovação.

Suas atividades são, dessa forma, orientadas pela oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, a instituição promove o incentivo à pesquisa, às atividades de extensão e à ética. Outro diferencial da instituição é seu compromisso com a inovação e o empreendedorismo, incentivando a criação de startups, pesquisas aplicadas e parcerias com o setor produtivo, promovendo uma educação conectada às transformações tecnológicas e ao fortalecimento dos arranjos produtivos locais. Com essa abordagem, o IFAC não apenas forma trabalhadores, mas também busca impulsionar a economia e fomentar o desenvolvimento sustentável do estado, consolidando-se como um agente fundamental na construção de um futuro mais equitativo e inovador para a sociedade acreana (Portal IFAC, 2024).

O IFAC também é regido por um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que reflete a visão educacional da instituição e define o processo de construção de sua identidade, além de fundamentar as práticas educativas a serem desenvolvidas. Esse plano visa concretizar um projeto pedagógico pautado em uma abordagem voltada para a formação de sujeitos críticos, pesquisadores e receptivos às inovações tecnológicas. Assim:

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI do IFAC contém uma filosofia educacional sustentada na percepção e compreensão de que a Instituição é composta por sujeitos históricos, sociais e políticos que integram um mundo em constante renovação. Esta concepção orienta a construção e a materialização dos projetos pedagógicos dos cursos, com vistas à formação de sujeitos reflexivos, pesquisadores,

abertos às inovações tecnológicas e ao diálogo pautado na ação (PDI-IFAC, 2020, p. 108).

Essa concepção orienta a elaboração e implementação dos projetos pedagógicos dos cursos, ou seja, as estratégias de ensino e aprendizagem para cada área de formação. O foco é formar sujeitos capazes de pensar criticamente sobre sua realidade e de investigar soluções para os problemas que enfrentam (PDI-IFAC, 2020). Nesse processo, destaca-se a importância de preparar os estudantes para lidar com as transformações tecnológicas aceleradas, especialmente aquelas relacionadas ao uso da Inteligência Artificial na educação e no mundo do trabalho. A incorporação crítica dessas tecnologias abre espaço para práticas pedagógicas mais personalizadas, centradas nas necessidades, ritmos e interesses dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Esse princípio reforça a importância de um ensino que vai além da transmissão teórica de conteúdos, incentivando os alunos a aplicarem o conhecimento na prática e a estabelecer uma relação dinâmica entre teoria e realidade social. Ou seja, trata-se de um modelo pedagógico que estrutura a inter-relação entre o saber, o fazer e o saber fazer, promovendo uma formação integral e homologada às demandas do mundo do trabalho. Dessa forma, o Projeto Pedagógico Institucional do IFAC orienta a formação de profissionais comprometidos com a transformação social, críticos e atuantes, capazes de responder aos desafios de um mundo em constante mudança com criatividade, inovação e responsabilidade (PDI-IFAC, 2020).

Essa abordagem se reflete diretamente na oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFAC, modelo que combina a formação geral e a formação profissional em uma trajetória única de aprendizagem. O objetivo é garantir que os estudantes não apenas adquiram conhecimentos técnicos específicos, mas também desenvolvam habilidades analíticas, investigativas e criativas, tornando-se profissionais capazes de se adaptar às mudanças do mercado e da sociedade.

As primeiras ofertas de curso técnicos integrados do IFAC ocorreram no ano de 2011, ainda com a obrigatoriedade de quatro de formação para integralização curricular. No **Quadro 1**, apresentamos os primeiros cursos ofertados e seus respectivos campi:

Quadro 1 – Cursos de Ensino Médio Integrado do IFAC em 2011.

<i>Campus</i>	<i>Curso</i>
---------------	--------------

Cruzeiro do Sul	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária
Rio Branco	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática
Sena Madureira	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática
Xapuri	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia

Fonte: Portal IFAC (2025).

Já no ano de 2025, o IFAC oferta um total de catorze cursos técnicos integrados ao Ensino Médio distribuídos conforme o **Quadro 2**:

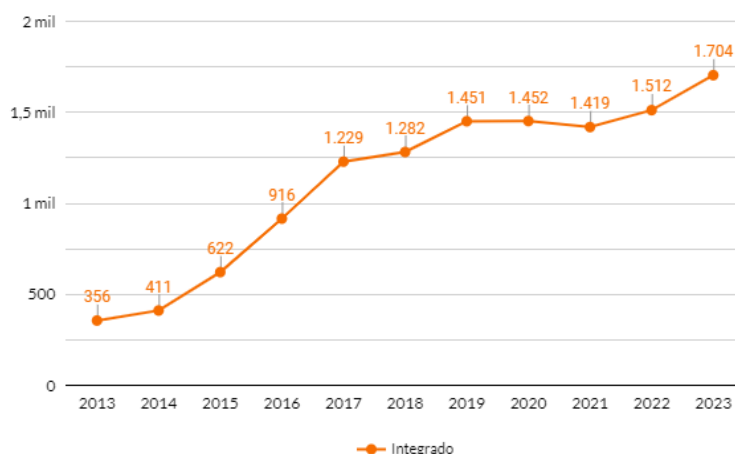
Quadro 2 – Cursos de Ensino Médio Integrado do IFAC em 2025.

<i>Campus</i>	Curso
Cruzeiro do Sul	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Zootecnia
Rio Branco	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Redes de Computadores
Sena Madureira	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática
Tarauacá	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agricultura
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Comércio
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Florestas
Xapuri	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Biotecnologia
Transacoreana	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos
	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Recursos Pesqueiros

Fonte: Portal IFAC (2025).

Totalizando 760 vagas ofertadas para ingresso de alunos em 2025, dessas 175 destinadas ao *Campus* Rio Branco. Isso representa uma expansão de 378,65% na oferta de vagas para essa modalidade entre os anos de 2013 e 2023, conforme o **Gráfico 1**, abaixo:

Gráfico 1 - Expansão da oferta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFAC.



Fonte: MEC/INEP/DEED/Observatório da EPT¹¹.

O *Campus* Rio Branco, local de realização desta pesquisa, está situado na Avenida Brasil, nº 920, no bairro Xavier Maia, no município de Rio Branco, capital do estado do Acre. Como unidade do Instituto Federal do Acre (IFAC), o *campus* desempenha um papel fundamental na implementação das políticas educacionais da instituição, promovendo ensino, pesquisa e extensão na região do Baixo Acre e contribuindo para a formação profissional e acadêmica da comunidade local. Sua história teve início em 2010, operando provisoriamente em um prédio comercial na Avenida Antônio da Rocha Viana, e somente em 2012 foi transferido para sua sede definitiva no bairro Xavier Maia.

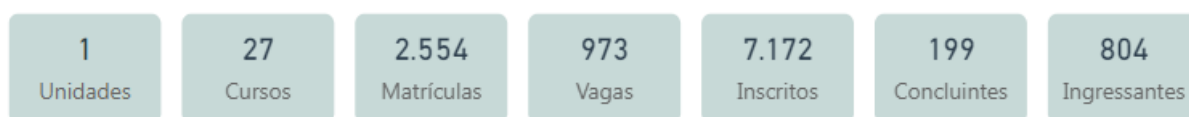
A oferta inicial de cursos era composta por cinco formações técnicas e duas graduações, abrangendo diferentes áreas do conhecimento: Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Técnico Subsequente em Cooperativismo, Técnico Subsequente em Informática, Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática, Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte de Informática (Proeja), Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia e Tecnologia em Logística. Com o passar dos anos, o *campus* expandiu sua atuação, ampliando tanto a quantidade de cursos quanto sua infraestrutura acadêmica e administrativa.

¹¹ Informações disponíveis em: <https://observatorioept.org.br/ept-em-numeros/metas-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 15 dez. 2024

Atualmente, conforme apresentado no **Quadro 2**, o *Campus* Rio Branco oferece três Cursos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Edificações, Técnico em Informática para a Internet e Técnico em Redes de Computadores. Na modalidade subsequente, são ofertados quatro cursos técnicos: Técnico em Administração, Técnico em Recursos Humanos, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Serviços Jurídicos. No nível superior, o *campus* dispõe de seis cursos regulares: Bacharelado em Administração, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Processos Escolares e Tecnologia em Sistemas para a Internet.

Abaixo vemos dados retirados da Plataforma Nilo Peçanha que expressam os indicadores de matrícula do *Campus* Rio Branco:

Figura 4 – Dados sobre os Institutos Federais no Brasil coletados em 2024.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha 2024 (ano base 2023).

Do total de 2.554 matrículas, 319 são de alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Cada curso segue seu próprio Projeto Pedagógico (PPC), que estabelece objetivos, matriz curricular, perfil do profissional a ser formado, metodologia de ensino e critérios de avaliação. As aulas variam conforme a modalidade do curso, os cursos técnicos integrados, por exemplo, são distribuídos nos turnos da manhã e tarde.

Administrativamente, o *Campus* Rio Branco é dirigido por um Diretor Geral (Dirge), que supervisiona duas diretorias principais: a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (Diren) e a Diretoria de Administração, Manutenção e Infraestrutura (Dirai). Temos ainda, o Departamento dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Decti) como unidade responsável por planejar, articular, executar e supervisionar as atividades diretamente vinculadas aos EMI do Campus Rio Branco (Portal IFAC, 2025).

A consolidação dessa estrutura institucional inclusiva e comprometida com a diversidade também se reflete no perfil do corpo docente que atua no Campus Rio Branco, especialmente na modalidade de Ensino Médio Integrado. Esses profissionais, com diferentes trajetórias formativas e experiências, exercem papel central na implementação das políticas educacionais e na promoção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da formação integral e à realidade sociotécnica da contemporaneidade. A seguir, apresenta-se a

caracterização dos sujeitos desta pesquisa, com foco nos docentes que atuam EMI, suas áreas de formação, condições de trabalho e vínculos institucionais.

Os professores atuantes no EMI do Campus Rio Branco se distribuem entre três núcleos curriculares: (1) o núcleo básico, que compreende as disciplinas da formação geral do ensino médio, como Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia; (2) o núcleo politécnico, formado por componentes como Filosofia, Sociologia, Artes e Língua Inglesa, cuja abordagem no IFAC é interdisciplinar, com o intuito de articular os saberes da formação geral aos da formação técnica; e (3) o núcleo tecnológico, responsável pelas disciplinas específicas da formação profissional dos cursos técnicos ofertados. Desse modo, os docentes representam diferentes áreas do conhecimento e possuem trajetórias formativas diversas, compondo um grupo heterogêneo em termos de formação acadêmica, experiência profissional e inserção institucional. No entanto, considerando os objetivos deste estudo, a pesquisa concentrou-se especificamente nos professores de Língua Portuguesa, por serem os responsáveis diretos pela mediação da leitura, da escrita e da análise de gêneros discursivos no EMI.

A faixa etária dos docentes entrevistados concentra-se majoritariamente entre 35 e 50 anos, com destaque para a presença de professores que concluíram a graduação entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000. Esse dado revela um grupo em plena maturidade profissional, com tempo de experiência suficiente para consolidar práticas pedagógicas, mas também em processo de atualização constante diante das transformações tecnológicas. Não há entre os participantes docentes recém-ingressos na carreira, o que indica que a amostra representa profissionais que vivenciaram, em diferentes intensidades, a transição entre a cultura escolar analógica e a digital.

Quanto à formação inicial, todos são licenciados em Letras, com habilitações em Português e, em alguns casos, também Espanhol e Francês. Essa base formativa evidencia uma predominância das áreas de Linguagens, alinhada às necessidades do Ensino Médio Integrado. Em relação à formação acadêmica posterior, verifica-se que a maioria possui pós-graduação *stricto sensu*: parte concluiu mestrado em instituições públicas como a UFAC e a Unesp, e há professores com doutorado em andamento. Outros complementaram sua trajetória com especializações *lato sensu*, principalmente em áreas ligadas à educação e à prática docente. Esses dados confirmam a alta qualificação profissional dos participantes, compatível com a exigência dos Institutos Federais de contar com professores com sólida formação acadêmica.

No aspecto da experiência profissional, os docentes possuem uma trajetória marcada pela atuação em diferentes redes de ensino. Muitos trabalharam anteriormente em escolas estaduais ou particulares antes de ingressarem no IFAC, trazendo para a instituição uma bagagem diversificada que combina práticas de ensino tradicional e experiências em contextos educacionais mais precarizados. Essa vivência amplia sua compreensão das desigualdades regionais e institucionais que atravessam a realidade da educação na Amazônia, especialmente no Acre.

No tocante à situação funcional, todos os participantes são professores efetivos do IFAC, vinculados ao regime de dedicação exclusiva (DE), o que garante maior inserção nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa condição contribui para a consolidação de projetos institucionais e para a participação em processos formativos internos, ainda que muitas vezes relatados como superficiais ou insuficientes.

Por fim, destaca-se que os docentes carregam trajetórias pessoais e culturais que se entrelaçam à sua prática pedagógica. Alguns são naturais do Acre, outros vieram de estados do Nordeste, o que imprime diversidade de experiências à composição do corpo docente. Essa heterogeneidade reforça a relevância de suas percepções sobre a incorporação da Inteligência Artificial Generativa no EMI, uma vez que suas falas emergem de percursos formativos distintos, mas atravessados por desafios comuns: lacunas na formação inicial, fragilidade das formações continuadas e necessidade de autoformação frente às novas tecnologias.

A seguir apresentamos um quadro-síntese para melhor visualização dessas informações:

Quadro 3 – Perfil Socioprofissional dos Docentes Participantes

Categoria	Síntese das Informações
Faixa etária	Predominância entre 35 e 50 anos; docentes em plena maturidade profissional, com experiência consolidada e em processo contínuo de atualização tecnológica.
Tempo e contexto de formação	Graduação concluída majoritariamente entre o fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, período de transição entre a cultura escolar analógica e as primeiras inserções digitais.
Formação inicial	Todos são licenciados em Letras, com habilitações em Português e, em alguns casos, Espanhol e Francês. Formação alinhada às demandas do Ensino Médio Integrado.
Formação continuada / acadêmica	Predomínio de pós-graduação stricto sensu (mestrados concluídos; doutorados concluídos ou em andamento). Parte possui especializações lato sensu em áreas da educação. Indica alto nível de qualificação, compatível com os requisitos dos IFs.
Experiência profissional	Atuação prévia em redes estaduais e escolas particulares, trazendo diversidade de práticas e vivências em contextos educacionais heterogêneos.
Compreensão do contexto amazônico	Trajetórias profissionais em diferentes redes favorecem o entendimento das desigualdades regionais e desafios da educação no Acre e na Amazônia.
Situação funcional no IFAC	Todos são professores efetivos, em dedicação exclusiva (DE).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados apresentados ao longo desta caracterização foram extraídos dos formulários preenchidos pelos próprios docentes durante o processo de alimentação do sistema Educacenso 2025, conforme solicitado pela Direção de Ensino e pela Coordenação de Registro Escolar do *Campus* Rio Branco. A coleta teve como finalidade subsidiar tanto o preenchimento das informações obrigatórias do Censo Escolar quanto a construção de análises institucionais sobre o perfil dos professores do Ensino Médio Integrado. A opção por utilizar essas informações deve-se à sua confiabilidade, atualidade e abrangência, permitindo uma leitura mais precisa sobre as características acadêmicas, profissionais e individuais do corpo docente.

A compreensão desse contexto institucional e dos sujeitos envolvidos é fundamental para situar a pesquisa em um cenário real e dinâmico, atravessado por múltiplas demandas pedagógicas, sociais e tecnológicas. A caracterização do *Campus* Rio Branco e do corpo docente participante desta pesquisa permite estabelecer as bases analíticas sobre as quais se desenvolverá a investigação acerca da integração da Inteligência Artificial às práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado. Com base nessa contextualização, passa-se à apresentação das etapas metodológicas que orientaram a pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados.

4.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Conforme delineado nas subseções anteriores, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, é orientada pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, como docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do IFAC – *Campus* Rio Branco mobilizam saberes e práticas diante da incorporação da Inteligência Artificial Generativa. Para tanto, adotou-se um percurso metodológico fundamentado nas seguintes etapas:

- a) Mapeamento das pesquisas anteriores;
- b) Fundamentação teórica;
- c) Desenvolvimento do instrumento de pesquisa;
- d) Aplicação de grupo focal;
- e) Análise e interpretação dos dados coletados, com base na metodologia de análise de conteúdo (Bardin 2016).

O primeiro passo desta pesquisa foi o mapeamento das pesquisas anteriores utilizado para auxiliar na compreensão do estado atual do tema, como também orientar a formulação de novas questões de pesquisa e estratégias metodológicas. No contexto educacional, entender como a IA Generativa tem sido integrada aos processos de ensino e aprendizagem é crucial para a criação de soluções pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. Além disso, a análise das produções anteriores permite identificar onde a pesquisa ainda é escassa, possibilitando o avanço do conhecimento e contribuindo para a inovação no campo educacional. Portanto, este levantamento de estudos anteriores sobre a aplicação da IAGen na Educação busca não apenas entender o que já foi investigado, mas também apontar direções para futuras pesquisas que possam aprofundar e ampliar a atuação dessa tecnologia no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional. Nesse sentido, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Plataforma Sucupira, mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A busca pelos termos “Inteligência Artificial Generativa” e “Educação” na BDTD, utilizando a opção “Todos os Campos”, resultou em 142 documentos, mas apenas dois eram efetivamente relacionados ao tema, uma dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Química (Rede Nacional) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, analisou a integração da Inteligência Artificial Generativa no ensino de Química, com foco na criação de ferramentas pedagógicas inovadoras, como o e-book *Digital Alchemy* e o segundo, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, investiga as possibilidades e desafios da Inteligência Artificial Generativa na educação escolar, destacando seu potencial para personalizar a aprendizagem e engajar estudantes. Os dois são apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Produções acadêmicas sobre Inteligência Artificial Generativa na BDTD (opção: “todos os campos”)

TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Integrando a inteligência artificial generativa na educação em química: desenvolvimento de ferramentas e avaliação como recurso educacional	DISSERTAÇÃO	2025	UFRN
Inteligência artificial generativa, metodologias ativas e escolarização aberta: desafios e potencialidades no ambiente educacional no ensino superior	DISSERTAÇÃO	2025	UFSC

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A busca pelos termos “Inteligência Artificial Generativa” e “Educação Profissional” e, posteriormente, “Inteligência Artificial Generativa” e “Ensino Médio Integrado”, também utilizando a opção “Todos os Campos”, resultou na identificação de 12 e 5 documentos, respectivamente. Contudo, nenhum deles abordava de forma direta o tema específico da pesquisa.

A pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando o termo “Inteligência Artificial Generativa na Educação” permitiu identificar alguns trabalhos recentes que, embora não tratem diretamente do Ensino Médio Integrado ou da Educação Profissional, oferecem um panorama relevante sobre a inserção dessa tecnologia em diferentes áreas educacionais e acadêmicas.

Entre eles, destaca-se a dissertação de Oliveira (2024), defendida no Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, que discute a relação entre pensamento crítico e Inteligência Artificial Generativa a partir de um estudo com corpus latente disponível na internet. Também merece menção a tese de Junior (2024), do Programa de Doutorado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas do Centro Universitário de Maceió, que analisa a gestão de atos normativos na educação brasileira com o apoio de Inteligência Artificial Generativa e modelos lógicos, trazendo uma perspectiva de integração entre tecnologia e regulação educacional.

Outro trabalho relevante é a tese de Marchi (2023), desenvolvida no Programa de Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP, que problematiza os impactos da Inteligência Artificial Generativa, em especial o uso do ChatGPT, no campo educacional, explorando seus potenciais e riscos. Já a pesquisa de Nascimento (2023), vinculada ao Programa de Doutorado em Engenharia Mecânica da UFPR, embora não tenha como foco direto a educação, examina a aplicação de redes neurais artificiais profundas na modelagem da transmissão da fala, contribuindo para o entendimento das possibilidades técnicas da IA em contextos aplicados. Abaixo apresentamos uma tabela que sintetiza os quatro trabalhos encontrados:

Tabela 2 - Produções acadêmicas sobre Inteligência Artificial Generativa no Catálogo CAPES

TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Pensamento crítico e inteligência artificial generativa na educação: um estudo corpus latente na internet	DISSERTAÇÃO	2024	UNASP
Gestão dos atos normativos na educação brasileira: uma abordagem integrada utilizando inteligência	TESE	2025	UNIMA

artificial generativa e modelos lógicos			
O cérebro eletrônico que me dá socorro: os impactos da inteligência artificial generativa e os usos do ChatGPT na educação	TESE	2023	PUC-SP
Desenvolvimento da transferência de aprendizagem via redes neurais artificiais profundas na modelagem do índice de transmissão da fala	TESE	2023	UFPR

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses estudos revelam que a produção acadêmica sobre Inteligência Artificial Generativa no Brasil ainda é incipiente e pulverizada em diferentes áreas, mas começa a ganhar espaço em programas de pós-graduação que dialogam com a educação. A diversidade de enfoques confirma a atualidade do tema e evidencia uma lacuna quanto às pesquisas voltadas especificamente ao Ensino Médio Integrado e à mobilização dos saberes docentes, reforçando a originalidade e a pertinência da investigação aqui proposta.

Após esse levantamento das pesquisas produzidas sobre o tema, passou a construção do referencial teórico realizada através de um levantamento criterioso da produção acadêmica nacional e internacional sobre Inteligência Artificial Generativa e Educação, com foco especial no Ensino Médio Integrado e no ensino de Língua Portuguesa. A partir desse mapeamento, articulou-se um quadro teórico que combina três eixos: Saberes Docentes; Inteligência Artificial Generativa e a Cultura Digital; e Ensino Médio Integrado. Esses eixos orientaram a definição das categorias analíticas e a elaboração do grupo focal, considerando as dimensões formativo-profissional, cognitiva e social-relacional da docência.

No processo de elaboração dos instrumentos de coleta de dados, optou-se por organizar as questões norteadoras do grupo focal em três dimensões analíticas, de modo a assegurar maior coerência metodológica e profundidade interpretativa. A primeira foi a dimensão formativo-profissional que contempla a trajetória docente, com foco na formação inicial e continuada, no tempo de atuação e nas condições institucionais que favorecem ou dificultam o uso pedagógico da IAGen. A segunda remete à dimensão cognitiva e refere-se ao nível de engajamento e apropriação crítica das tecnologias inteligentes nas práticas pedagógicas. Por fim, a dimensão social e relacional que enfatiza as interações no espaço educativo, incluindo a percepção docente acerca do uso da IA Generativa pelos estudantes, as reações diante dessas práticas, o papel da disciplina de Língua Portuguesa na mediação com a IAGen no Ensino Médio Integrado e as contribuições da área para apoiar outras disciplinas nesse processo.

Essa estruturação possibilita compreender não apenas os aspectos técnicos do uso da Inteligência Artificial Generativa, mas também as articulações entre formação docente, práticas pedagógicas e mediação social no contexto do Ensino Médio Integrado. Além disso, favorece a análise posterior, pois possibilita relacionar as falas dos participantes não apenas ao nível individual de apropriação da tecnologia, mas também às condições institucionais e às dinâmicas coletivas que atravessam a prática pedagógica no contexto investigado.

O grupo focal ocorreu em formato on-line por razões de ordem prática, institucional e metodológica. Em primeiro lugar, a modalidade remota viabilizou a participação dos professores de Língua Portuguesa em horários previamente combinados, conciliando suas demandas pedagógicas e administrativas com a agenda da pesquisa. Além disso, preservou as características interativas e dialógicas da técnica, assegurando a produção de sentidos coletivos. Como ressalta Gatti (2005), grupos focais favorecem a emergência de representações, crenças e práticas que dificilmente se revelariam em instrumentos individuais. Essa escolha dialoga diretamente com os objetivos do estudo, já que possibilitou identificar os diferentes saberes docentes mobilizados diante da inserção da IAGen no ensino de Língua Portuguesa.

Outro aspecto relevante foi a utilização da plataforma digital *Microsoft Teams*, institucionalmente reconhecida, o que conferiu legitimidade e segurança ao processo. Além de possibilitar a interação síncrona entre os sujeitos, o ambiente on-line favoreceu o registro fiel das falas por meio da gravação e posterior transcrição, recursos fundamentais para a Análise de Conteúdo adotada como técnica de interpretação.

Por fim, o grupo focal on-line demonstrou-se adequado aos objetivos desta pesquisa porque manteve as características interativas e dialógicas próprias da técnica, ao mesmo tempo em que se ajustou às condições concretas do campo investigado. Essa escolha metodológica, portanto, não comprometeu a qualidade dos dados coletados, mas, ao contrário, ampliou a viabilidade, a adesão e a sistematização das informações necessárias para compreender os saberes docentes mobilizados na integração da Inteligência Artificial Generativa ao ensino de Língua Portuguesa no EMI.

Após a realização do encontro com o grupo focal, foi possível proceder à análise das transcrições, com o intuito de apresentar as concepções dos professores sobre as questões debatidas. Nesse processo, observou-se tanto aspectos positivos quanto limitações que merecem ser destacados.

Para fins de apresentação e análise dos dados, os participantes do grupo focal foram identificados por códigos alfanuméricos (P1, P2, P3, P4, P5 e P6), de modo a garantir o anonimato dos professores e preservar sua identidade. Esse procedimento segue as normativas éticas vigentes para pesquisas com seres humanos, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Assegura-se que os discursos analisados sejam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, respeitando os princípios de confidencialidade, voluntariedade e integridade dos participantes.

De acordo com Ressel *et al.* (2008), um dos principais pontos positivos da utilização do grupo focal é “a condução ao pensamento crítico e ao processo de desalienação; [...] desconstruindo e reconstruindo conceitos e buscando novas respostas para as inquietações que o tema conjuga” (Ressel *et al.*, 2008, p. 779). Esse aspecto foi confirmado no presente estudo, na medida em que as discussões específicas propostas pelas questões norteadoras possibilitaram momentos de reflexão e aprofundamento acerca da maneira como os docentes mobilizam seus diferentes saberes diante da inserção da IAGen nos processos de ensino-aprendizagem do EMI.

Para a análise do *corpus*, partimos da concepção de que os saberes docentes constituem-se de forma plural, articulando em várias dimensões situadas. Para operacionalizar essas categorias, elaboramos o **Quadro 4**, que sintetiza os diferentes tipos de saberes discutidos por autores clássicos e por estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica, bem como as categorias emergentes na literatura recente sobre autoria, tecnologias inteligentes e o ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 4 - Comparativo dos Saberes Docentes

Tipo de Saber	Autores / Comparações / Relações	Descrição
Saberes da Experiência	Pimenta (1997) - identidade atravessada pela experiência. Tardif (2014) - classifica como experienciais. Nóvoa (2009) - destaca o caráter reflexivo e coletivo.	Construídos na prática docente, no cotidiano escolar e na interação com alunos e colegas; reelaborados criticamente pelo professor.
Saber Disciplinar	Pimenta (1997) - “domínio do conhecimento”. Tardif (2014) - “saberes disciplinares”. Saviani (1996) - conteúdos de cada área.	Conhecimento científico e acadêmico da área que o professor ensina.
Saberes Pedagógicos	Pimenta (1997) - centralidade da didática. Tardif (2014) - formação profissional. Saviani (1996) - pedagogia como saber teórico e crítico. Oliveira (2017) - crítica à formação aligeirada na EPT.	Conhecimentos ligados à didática, métodos de ensino, mediação e reflexão sobre ensinar; capacidade de organizar currículos e práticas de forma intencional

		e ética.
Saberes Curriculares / Saber didático-curricular	Tardif (2002) - programas e prescrições. Pimenta (1997) - currículo democrático e participativo. Saviani (1996) - organização da prática, objetivos e métodos.	Relacionados às prescrições oficiais, programas e diretrizes que orientam o ensino.
Saber Atitudinal	Saviani (1996)	Postura ética, disciplina, conduta profissional.
Saber crítico-contextual / reflexivo	Saviani (1996) - leitura crítica para superar desigualdades. Fonseca (2017) - especificidades da EPT (saberes situados).	Capacidade de compreender e intervir nas condições sociais, históricas e culturais da prática docente.
Saberes Técnicos / Profissionais	Gariglio; Burnier (2012, 2014) Fonseca (2017) Fortemente vinculados à docência na EPT. Frequentemente sobrepostos à dimensão pedagógica. Dialogam com os saberes disciplinares de Tardif (2014) e específicos de Saviani (1996).	Domínio dos conteúdos específicos de cada área (ciência, tecnologia, trabalho).
Saberes Experienciais/Laborais	Silva Júnior; Gariglio (2014) Complementam os saberes experienciais de Tardif (2014), mas revelam a desigual valorização na EPT (ênfase excessiva no “saber fazer” em relação ao pedagógico).	Valorização da experiência prática no setor produtivo, muitas vezes hierarquizada em detrimento do pedagógico.
Saberes da Competência (Mobilização de Saberes)	Le Boterf (2003) - mobilização como núcleo da competência. Tardif (2014) e Pimenta (1997) - não basta possuir saberes; é preciso aplicá-los. Bernstein (2003) - realização prática. Dias (2010) - contextualização das competências.	Competência como capacidade de mobilizar saberes em situações reais (saber, saber-fazer, saber-ser).
Saberes Identitários e Reflexivos	Nóvoa (2009) - centralidade da identidade e reflexão. Pimenta (1997) - identidade ligada à experiência e ao pedagógico.	Identidade profissional construída no diálogo, reflexão crítica e práticas coletivas.
Saber escolar / cultura escolar	Forquin (1993) - mediação cultural. Pimenta (1997) - relação entre domínio do conhecimento e pedagogia. Tardif (2014) - ligado aos curriculares. Saviani (2005) - currículo como ato político.	A escola transmite saberes selecionados, legitimados e organizados culturalmente.
Saber Tecnológico	Kenski (2012) Araújo; Sá (2019) Briggs; Makice (2008) Ribeiro (2020) Silva (2025) Schneider (2019) - capital tecnológico institucional como condição.	Capacidade de integrar criticamente as tecnologias digitais e a IA ao processo educativo. Expande todos os saberes.
Saberes Situados/Contextuais	Fonseca (2017) - Complementa o saber crítico-contextual de Saviani. Evidencia que a EPT exige articulação entre múltiplos campos do conhecimento.	Atenção às especificidades da EPT, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia.
Saberes Culturais/Linguísticos	Ramos (2008) Dias (2019) Pires; Ferreira (2021) Articulam o ensino da LP à formação politécnica: leitura crítica, produção autoral, oralidade argumentativa e valorização da diversidade linguística.	Papel da Língua Portuguesa como mediadora entre ciência, técnica e cultura, assegurando criticidade, autoria e cidadania.
Saberes da Autoria	Prass, Mügge; Bernasiuk (2023) Pimentel, Carvalho; Silveira (2024) Conecta-se à LP como eixo estruturante no EMI.	Problemática da autoria na era da IA Generativa: originalidade, atribuição e

	Exige mediação docente crítica diante da coautoria humano-máquina.	responsabilidade ética.
--	--	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A literatura sobre os saberes docentes revela que, embora cada autor utilize categorias próprias para descrevê-los, há importantes pontos de convergência, complementaridade e divergência. Convergem ao reconhecer que a docência não se sustenta em um único saber, mas em um amálgama complexo que envolve dimensões disciplinares, pedagógicas, experienciais, curriculares, éticas e contextuais. Complementam-se na medida em que cada autor enfatiza aspectos distintos: Tardif (2014) sistematiza a pluralidade dos saberes em grandes blocos; Pimenta (1997) ressalta a centralidade do saber pedagógico; Saviani (1996) amplia a análise ao incluir saberes críticos e atitudinais; Nóvoa (2009) destaca a dimensão identitária e reflexiva; Forquin (1993) aborda a seleção cultural do saber escolar; e os autores da EPT evidenciam especificidades ligadas ao trabalho, ciência e tecnologia, incluindo saberes técnicos, situados e culturais. Já as divergências aparecem quando determinadas perspectivas tendem a hierarquizar saberes, como a prevalência da experiência produtiva sobre a formação pedagógica na EPT, ou quando se discute se a pedagogia deve ser entendida como técnica, como ciência autônoma ou como prática crítica e socialmente situada. Nesse sentido, o Quadro 4 sintetiza essas contribuições, apresentando uma matriz de categorias que orientou a análise do corpus desta pesquisa.

A primeira etapa do processo analítico consistiu na organização do *corpus* e na realização das leituras iniciais do material coletado no grupo focal. O *corpus* foi constituído a partir da transcrição integral da discussão realizada com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do IFAC – *Campus* Rio Branco. Esse material serviu como base empírica para toda a análise, reunindo os enunciados, reflexões, percepções e tensões expressos pelos docentes a respeito do uso da Inteligência Artificial Generativa em sua prática pedagógica.

A etapa de exploração do material consistiu na codificação e categorização das falas, permitindo relacionar os enunciados às categorias analíticas previamente definidas com base no referencial teórico dos saberes docentes. As unidades de registro foram organizadas em categorias e temas, o que possibilitou a sistematização dos dados de forma coerente e representativa. Já na fase de tratamento e interpretação, as categorias foram refinadas e organizadas em temas que sistematizaram os dados de maneira coerente e representativa. Esse processo culminou na definição das categorias finais de análise, que articularam teoria e

empíria, permitindo a compreensão crítica de como os professores de Língua Portuguesa do EMI mobilizam seus saberes diante da inserção da IAGen. Conforme Bardin (2016), a interpretação dos resultados não se limita à descrição, mas busca extrair significados latentes, inferências e articulações com o contexto social, histórico e institucional em que os sujeitos estão inseridos.

As categorias foram delineadas considerando os critérios que Bardin (2016) aponta como fundamentais para a construção adequada desse processo. No que se refere à homogeneidade, levou-se em conta a proporção da análise, isto é, a dimensão e relevância que cada tema assumiu no corpus, assegurando que os elementos reunidos em uma mesma categoria apresentassem coerência interna e mantivessem relação direta com o objeto investigado. Quanto à pertinência, buscou-se garantir que as categorias estivessem estreitamente vinculadas aos objetivos da pesquisa, refletindo os problemas e hipóteses formulados previamente. A exaustividade também foi observada, contemplando todos os núcleos de sentido identificados nos discursos dos professores, de modo que nenhuma dimensão relevante fosse desconsiderada na interpretação. Por fim, atendeu-se ao critério de representatividade, assegurando que as unidades de registro selecionadas fossem suficientemente significativas para ilustrar as falas do grupo como um todo, permitindo inferências consistentes. Dessa forma, o delineamento das categorias não apenas respeitou os princípios metodológicos propostos por Bardin (2016), mas também garantiu alinhamento às intenções do estudo e às questões norteadoras previamente estabelecidas, conferindo rigor e legitimidade ao processo analítico.

A construção das categorias e temas não foi apenas um exercício de classificação, mas também um processo de interpretação. Como orienta Bardin (2016), a categorização ganha sentido quando articulada à inferência, permitindo acessar significados implícitos nos discursos. Ao mesmo tempo em que os temas nomeiam conteúdos recorrentes, eles também desvelam tensões, expectativas e contradições vividas pelos docentes diante da incorporação da IAGen no Ensino Médio Integrado. Desse modo, as categorias analíticas e seus temas constituem o alicerce da análise que se segue, permitindo compreender como os professores mobilizam seus saberes docentes, quais desafios percebem e que oportunidades reconhecem na presença da Inteligência Artificial Generativa em suas práticas pedagógicas.

Foi a primeira vez que realizei uma análise de conteúdo e percebi que quanto mais nos debruçamos sobre o *corpus*, mais detalhes se revelam, permitindo enxergar nuances que, em um primeiro olhar, poderiam passar despercebidas. Logo na leitura flutuante, a primeira

aproximação com o material, percebi impressões gerais, temas recorrentes e palavras que se destacavam, o que despertou em mim uma atenção inicial para possíveis sentidos. Ao avançar para a exploração do material, essa percepção foi se ampliando: passei a identificar categorias emergentes, pontos de convergência e divergência entre os discursos, além de contradições que antes não se mostravam tão evidentes. Na sequência, durante a codificação e organização das unidades de registro, percebi a importância de sistematizar o que inicialmente parecia disperso, o que exigiu de mim rigor metodológico e clareza nos critérios adotados. Finalmente, ao chegar à interpretação dos resultados, compreendi que a análise não é apenas um exercício técnico, mas também reflexivo: cada etapa acrescenta profundidade, permitindo articular teoria e prática de maneira consistente. Essa experiência impactou diretamente minha visão como pesquisadora, pois me mostrou que analisar conteúdo é aprender a escutar com mais cuidado, a enxergar além do óbvio e a valorizar cada detalhe do processo investigativo, reconhecendo a riqueza que se encontra nas entrelinhas do discurso.

É importante destacar que esta pesquisa não se limita a investigar o uso da Inteligência Artificial Generativa por professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado. O foco reside em analisar como os docentes mobilizam seus saberes profissionais, disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais ao lidar com a presença dessa tecnologia em suas práticas pedagógicas. Como enfatiza Tardif (2014), a docência é sempre uma prática situada, sustentada por saberes construídos na formação, na experiência e nas interações sociais. Não há, portanto, docência sem mobilização de saberes, do mesmo modo que não há apropriação de tecnologias sem que esses saberes sejam acionados, tensionados ou ressignificados. Portanto, as falas dos participantes no grupo focal serão interpretadas à luz do referencial sobre saberes docentes, de modo a compreender não apenas o que os professores fazem com a IAGen, mas sobretudo quais saberes os orientam em suas escolhas e práticas.

Na operacionalização da análise, fez-se uso do *ChatGPT* como ferramenta de apoio, em consonância com recomendações recentes sobre o uso ético e crítico da Inteligência Artificial em pesquisas qualitativas (Lopezosa; Goyanes; Codina, 2024). A ferramenta foi utilizada em momentos específicos, sobretudo para: auxiliar na organização preliminar das respostas e transcrições, destacando recorrências lexicais e temáticas; sugerir agrupamentos iniciais de categorias a partir dos relatos dos participantes; e oferecer sínteses provisórias do material bruto, de modo a favorecer a etapa de exploração.

Portanto, é fundamental ressaltar que o uso da inteligência artificial generativa no trabalho acadêmico deve ser sempre realizado com foco na transparência da

pesquisa, na integridade ética, no pensamento crítico e, em última instância, no uso responsável, uma vez que, na referida cadeia, o único agente com consciência e passível de responsabilização é o pesquisador (Lopezosa; Goyanes; Codina, 2024, p. 38)¹².

O uso do *ChatGPT* nesta pesquisa foi compreendido como um apoio metodológico às etapas da Análise de Conteúdo, especialmente na organização preliminar do material empírico e na sugestão de categorias iniciais, sem jamais substituir a interpretação e a decisão analítica da pesquisadora. Todas as sínteses, agrupamentos e proposições geradas pela ferramenta foram submetidas a um processo de validação crítica e autoral, em diálogo com o referencial teórico adotado.

Na prática, isso significou que a análise foi conduzida pela pesquisadora, que selecionou o *corpus* e definiu as unidades de registro. O *ChatGPT* atuou fornecendo rascunhos de síntese e propostas iniciais de classificação temática, os quais foram confrontados com os referenciais teóricos e refinados de acordo com os critérios estabelecidos. Durante a exploração do material, as categorias foram consolidadas a partir das proposições da IAGen, mas sua validação dependeu da leitura crítica e da triangulação com os objetivos da pesquisa. Finalmente, na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, a ferramenta foi novamente utilizada para estruturar descrições preliminares, mas a análise final foi elaborada de forma autoral, dialogando com os autores de referência sobre saberes docentes e inteligência artificial. Esse procedimento atendeu tanto à necessidade de eficiência na sistematização do corpus, quanto à exigência de rigor metodológico e ético.

Ao articular o percurso metodológico, o referencial teórico e a sistematização analítica, este capítulo apresentou os caminhos que sustentam a investigação, desde o mapeamento das pesquisas anteriores até a definição das categorias interpretativas. Essa construção assegura a coerência entre objetivos, técnicas de coleta e estratégias de análise, garantindo rigor e legitimidade ao processo investigativo. Na próxima seção, são apresentados os resultados e discussões, nos quais os dados do grupo focal serão analisados à luz das categorias estabelecidas e do referencial teórico, permitindo compreender como os

¹² Tradução da autora. No original: “Por tanto, es crucial resaltar que el empleo de la inteligencia artificial generativa cuando se utiliza en trabajos académicos debe llevarse a cabo siempre bajo el enfoque de la transparencia investigativa, la integridad ética, el pensamiento crítico y, en definitiva, un uso responsable, pues en la cadena indicada el único agente con conciencia y al que pueden pedirse responsabilidades es al investigador.”

professores de Língua Portuguesa do EMI mobilizam seus saberes diante da incorporação da Inteligência Artificial Generativa em suas práticas pedagógicas.

5. ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS: O QUE REVELAM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS CURSOS INTEGRADOS DO IFAC - CAMPUS RIO BRANCO

Compreender os saberes mobilizados no uso da Inteligência Artificial Generativa no contexto do Ensino Médio Integrado significa olhar para além das prescrições institucionais ou da novidade tecnológica em si. O que interessa, neste capítulo, é situar as percepções e experiências dos professores sobre formação, práticas e desafios que atravessam o uso da IAGen em sala de aula. Nesse movimento, não buscamos respostas definitivas, mas indícios: o que é dito, o que aparece de modo indireto e o que se revela nas tensões do discurso docente. As falas registradas no grupo focal evidenciam tanto as contribuições quanto às dificuldades vividas pelos participantes no contato com a IAGen. Mais do que relatar práticas isoladas, os professores trazem pistas sobre lacunas de formação, limitações institucionais, aprendizagens construídas “na marra” e tentativas de apropriação crítica. A análise que segue considera essas vozes em diálogo com o referencial teórico, permitindo compreender como os saberes docentes são mobilizados, tensionados e ressignificados diante da presença da Inteligência Artificial Generativa no ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, a análise que segue se inicia pelas percepções docentes acerca de sua formação e das condições institucionais que cercam a incorporação da IAGen, avançando em seguida para os saberes mobilizados em sua prática pedagógica e encerrando com a discussão sobre a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio Integrado, como eixo de mediação cultural e técnica, articulando ciência, trabalho e tecnologia.

5.1 LEITURA INICIAL E FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS HIPÓTESES

A leitura inicial do *corpus* buscou atender aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme orienta Bardin (2016). A exaustividade garantiu que todas as falas fossem consideradas, sem exclusões arbitrárias; a representatividade assegurou que diferentes pontos de vista fossem contemplados; a homogeneidade garantiu a coerência na forma de organização e análise das falas; e a pertinência reforçou a adequação do material aos objetivos centrais da pesquisa.

Essa leitura preliminar possibilitou identificar primeiros eixos de sentido nas falas dos docentes, que indicavam desde percepções de potencialidades da IAGen até resistências, receios e críticas quanto ao seu uso. Já nesse momento foi possível reconhecer três linhas de tendência importantes:

- **Formação e experiência docente** – recorrentes falas sobre lacunas da formação inicial e necessidade de aprender de forma autodidata.
- **Condições institucionais** – menções constantes à precariedade da infraestrutura, à ausência de políticas de formação continuada e às contradições normativas (como a proibição do uso de celulares em sala).
- **Prática pedagógica e autoria** – preocupações com plágio, superficialidade dos trabalhos, mas também relatos de adaptação criativa e uso crítico da IA para planejar conteúdos de Língua Portuguesa.

Portanto, esse momento analítico não apenas organizou o material, mas também lançou as bases para a categorização e sistematização posterior, permitindo reconhecer que os saberes docentes aparecem atravessados por desafios estruturais, condições institucionais e escolhas metodológicas que marcam o uso da IAGen no Ensino Médio Integrado.

Os três eixos teóricos que fundamentaram o estudo, saberes docentes, IAGen e cultura digital, e Ensino Médio Integrado, serviram de base para a definição das categorias e temas, que se desdobraram nas dimensões formativo-profissional, cognitiva e social-relacional. Esse processo foi realizado em três etapas principais: identificação de expressões recorrentes no *corpus*; aproximação dessas expressões com conceitos do referencial teórico; e consolidação das categorias como eixos interpretativos.

A análise das ocorrências lexicais no *corpus* permitiu identificar núcleos de sentido que dialogam diretamente com as categorias qualitativas já sistematizadas. O termo mais recorrente é “professor(es)” (73), seguido de “aluno(s)/estudante(s)” (68), o que evidencia a centralidade da relação pedagógica nas falas, reafirmando que o uso da Inteligência Artificial Generativa é constantemente interpretado a partir da prática docente e da interação com os discentes. Essa ênfase mostra que o lugar do professor e do aluno não é deslocado pela tecnologia, mas permanece como eixo fundamental de mediação.

Outro grupo de termos com frequência significativa é formado por “saber(es)” (44), “formação” (32), “ensino” (32), “educação” (20) e “metodologia” (13). Esses resultados confirmam que o debate sobre a IAGen está intrinsecamente ligado ao campo dos saberes docentes, especialmente aos saberes da formação profissional e às metodologias de ensino.

Trata-se de um achado que corrobora a relevância dos eixos formativos e pedagógicos já identificados na análise qualitativa.

A presença expressiva de “inteligência artificial” (41), em equilíbrio com termos como “trabalho” (41) e “processo” (22), indica que a IAGen é percebida não como tema isolado, mas sempre articulada ao fazer docente e aos processos pedagógicos. A menção a ferramentas específicas, como “*ChatGPT*” (9), ainda é pontual, sugerindo que a tecnologia aparece mais como categoria geral do que como experiência consolidada com plataformas particulares.

A dimensão ética e crítica também se destaca. Termos como “crítico/uso crítico/senso crítico” (21), “autoria” (30), “plágio” (3) e “desafio/dificuldade/risco” (19) revelam preocupações recorrentes com as implicações éticas e autorais do uso da IA. Esse ponto confirma a relevância dos saberes atitudinais e culturais/linguísticos, que emergem como mediadores fundamentais para a legitimação da tecnologia em práticas pedagógicas.

Além disso, conceitos ligados ao currículo e à disciplina de Língua Portuguesa têm presença marcante: “Língua Portuguesa” (31), “aula” (37), “currículo” (12) e “curso(s)” (26). Esses dados reforçam que a discussão sobre a IA Generativa não ocorre em abstrato, mas situada no campo da disciplina e do currículo integrado do EMI, confirmando o caráter contextualizado do debate.

Embora apresentem menor frequência lexical — “internet” (8), “tecnologia” (13) e “MEC” (4) —, as referências à infraestrutura e às condições institucionais concentram falas densas sobre limitações concretas do trabalho pedagógico, evidenciando a presença de saberes situados e contextuais construídos na mediação entre prescrições institucionais, condições materiais e decisões docentes.

Finalmente, chama atenção a baixa ocorrência de termos como “voz do aluno” (1) e “personalização” (1). Embora os estudantes apareçam de forma expressiva nas falas, a perspectiva de sua participação ativa e a discussão sobre personalização do ensino são pouco exploradas, o que sugere uma lacuna importante nas percepções docentes sobre a integração da IAGen.

Em síntese, o quadro de frequências evidencia que os discursos docentes se organizam em torno de três grandes eixos: a centralidade da relação professor–aluno, a formação e os saberes docentes como categorias estruturantes e a IAGen como recurso associado ao trabalho pedagógico, permeado por preocupações éticas e por condições contextuais. Ao mesmo tempo, o baixo destaque de termos ligados à voz discente e à personalização aponta para

dimensões ainda incipientes no debate, que merecem ser retomadas em análises futuras. A seguir temos um quadro que resume as recorrências:

Quadro 5 – Núcleos de sentido identificados na análise lexical do *corpus*

Eixo / Núcleo de Sentido	Termos recorrentes
Relação pedagógica (centralidade professor–aluno)	Professor(es) (73); Aluno(s) /estudante(s) (68); Aula (37)
Formação e prática docente	Formação (32); Ensino (32); Educação (20); Metodologia (13); Curso(s) (26)
IA como prática integrada ao trabalho	Inteligência artificial (41); Trabalho (41); Processo (22); ChatGPT (9)
Dimensão ética e crítica	Crítico/uso crítico (21); Autoria (17); Plágio (3); Desafio /dificuldade/risco (19)
Currículo e disciplina de LP	Língua Portuguesa (31); Currículo (12); Aula (37)
Condições institucionais e contextuais	Internet (8); Tecnologia (13); MEC (4)
Dimensões incipientes	Voz do aluno (1); Personalização (1)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A leitura flutuante das respostas levou, ainda, à formulação de hipóteses. Esse movimento interpretativo buscou apreender não apenas os enunciados explícitos, mas também os sentidos latentes das falas, revelando as tensões entre formação, condições de trabalho e apropriação da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado.

A primeira hipótese (H1) aponta para lacunas formativas estruturais: a formação inicial dos docentes não contemplou de modo sistemático as tecnologias digitais e a IAGen, enquanto a formação continuada é percebida como episódica e insuficiente, dificultando a apropriação pedagógica crítica. Em decorrência disso, emerge (H2) o predomínio do saber

experiential, em que os professores recorrem à chamada “aprendizagem na marra”, isto é, autoformação por tentativa e erro, com efeitos desiguais entre pares.

Essa prática é atravessada pela a centralidade das condições institucionais: conectividade instável, turmas numerosas, tempo reduzido para planejamento e normas contraditórias — como a proibição do celular — aparecem como barreiras decisivas ao uso pedagógico da IAGen (H3). Tais dificuldades se intensificam no (H4) fator regional Amazônia, que agrava as limitações de infraestrutura e logística, reforçando desigualdades no acesso e no suporte institucional.

Do ponto de vista dos saberes, identificou-se (H5) um saber tecnológico incipiente e desigual, marcado por domínio heterogêneo entre os professores. Conectado a isso, (H6) o saber pedagógico é tensionado pela aplicabilidade, já que muitos docentes expressam insegurança sobre como transformar a IA Generativa em prática didática consistente, o que repercute na revisão de critérios de avaliação e no planejamento das aulas.

A dimensão ética também ganha destaque: (H7) a autoria se configura como problemática específica, com preocupações ligadas ao plágio, ao uso acrítico do “ctrl c/ctrl v” e às exigências de transparência e originalidade em exames como o ENEM. Nessa direção, (H8) a Língua Portuguesa emerge como mediação cultural e técnica fundamental para operar a IAGen, sobretudo na elaboração de enunciados e *prompts*, que configuram um gênero discursivo emergente e exigem letramento algorítmico.

No plano metodológico, (H9) a chamada “personalização” tende a ser entendida como adequação às turmas heterogêneas, com apoio pontual da IA Generativa, mas sem delegação de julgamento pedagógico ao algoritmo. Assim, a Inteligência Artificial Generativa aparece como recurso de apoio tático, sem substituir a mediação docente. Por fim, (H10) evidencia-se que o saber atitudinal orienta a integração ética da IAGen: posturas de prudência, transparência e responsabilidade são determinantes para transformar a IA em objeto e meio de aprendizagem, evitando dependência tecnológica e simulacros de autoria.

Em conjunto, essas hipóteses demonstram que a apropriação da IAGen no EMI é atravessada por múltiplas camadas de saberes condicionadas por fatores institucionais e regionais. A análise permite compreender que dessa ferramenta não se reduz a uma questão instrumental, mas envolve processos formativos, éticos e contextuais que definem o papel da docência na era digital. A seguir temos um quadro resumo das hipóteses levantadas:

Quadro 6 – Hipóteses, Saberes e Implicações da Análise

Hipótese	Conteúdo central	Saberes docentes implicados	Implicações principais
H1 – Lacunas formativas estruturais	Formação inicial não contemplou tecnologias/IAGen; formação continuada episódica e insuficiente.	Saber da formação profissional	Dificulta apropriação pedagógica crítica e sistemática da IAGen.
H2 – Predomínio do saber experiencial	“Aprendizagem na marra”: tentativa-erro, autoformação desigual.	Saberes experienciais	Gera heterogeneidade de domínio e risco de usos improvisados.
H3 – Condições institucionais	Conectividade instável, turmas numerosas, tempo reduzido, normas contraditórias (ex.: celular).	Saberes situados/contextuais	Estrutura limita uso pedagógico da IAGen e reconfigura práticas.
H4 – Fator regional Amazônia	Desigualdades de infraestrutura/logística agravam barreiras.	Saberes situados/contextuais	Intensifica precariedades; revela desigualdades regionais históricas.
H5 – Saber tecnológico incipiente/desigual	Domínio heterogêneo entre docentes.	Saber tecnológico	Condiciona apropriação prática da IA; requer letramento digital.
H6 – Saber pedagógico tensionado	Insegurança sobre aplicabilidade didática, revisão de avaliação e planejamento.	Saber pedagógico	Requer metodologias claras e apoio institucional para integrar a IAGen.
H7 – Autoria como problemática	Preocupações éticas: plágio, ctrl c/ctrl v, ENEM.	Saberes atitudinais + culturais/linguísticos	Exige mediação crítica, transparência e políticas institucionais.
H8 – LP como mediação cultural/técnica	Prompts como gênero emergente; letramento algorítmico.	Saberes disciplinares + culturais /linguísticos	LP é eixo central para apropriação crítica da IAGen.
H9 – Personalização como adequação	Ajuste a turmas heterogêneas; IA como apoio pontual, sem substituir julgamento docente.	Saberes pedagógicos + competência (mobilização)	Mostra limites da “personalização” e reafirma centralidade docente.
H10 – Saber atitudinal	Prudência, transparência e responsabilidade na integração da IA.	Saber atitudinal	Evita dependência tecnológica e garante uso ético e crítico.

É a partir desse quadro interpretativo que o tópico seguinte aprofunda a relação entre formação docente e condições institucionais, examinando como esses elementos são

significados pelos próprios professores e de que maneira estruturam suas percepções, expectativas e práticas frente à Inteligência Artificial Generativa.

5.2 FORMAÇÃO E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES FRENTE À IAGEN

Discutir a dimensão da formação docente e das condições institucionais é fundamental para compreender o lugar que a Inteligência Artificial Generativa ocupa nas práticas educativas do Ensino Médio Integrado. Retomando Tardif (2014), compreendemos que os saberes docentes resultam de diferentes fontes, entre as quais se destacam a formação profissional e as condições de trabalho que moldam a prática pedagógica. Nessa linha, Gariglio e Burnier (2012, 2014) ressaltam que, no âmbito da Educação Profissional, os saberes se configuram em tensões entre o técnico, o pedagógico e o experiencial, o que reforça a importância de considerar as condições concretas de trabalho.

Nesse sentido, investigar como os professores de Língua Portuguesa percebem sua trajetória formativa e a estrutura institucional que os ampara permite identificar não apenas os limites de sua atuação, mas também as potencialidades de incorporação de novas tecnologias. Além disso, Nóvoa (2009) ressalta que a formação deve ser entendida como dimensão constitutiva da identidade docente, vinculada à valorização profissional e ao suporte institucional, isso quer dizer que a ausência de espaços sistemáticos de formação e de políticas consistentes de apoio pode fragilizar a capacidade do professor de responder criticamente às transformações tecnológicas.

Ao introduzir essa dimensão de análise, buscou-se evidenciar que as lacunas da formação inicial, a fragilidade da formação continuada e as contradições das condições institucionais não são aspectos secundários, mas determinantes para compreender os desafios enfrentados pelos docentes frente à adoção da IAGen no contexto do IFAC – *Campus* Rio Branco. Como observa Saviani (2011, p. 17) “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”. Essa afirmação ressalta que a prática educativa não se efetiva no vazio, mas depende de condições concretas que possibilitem ou limitem sua realização. No caso da IAGen, tais condições incluem conectividade, dispositivos, tempo de planejamento e orientação institucional.

Para contemplar essa primeira dimensão de análise, organizamos a investigação em torno da seguinte unidade temática: **formação inicial e continuada de professores de Linguagens e as condições institucionais para o uso pedagógico da Inteligência Artificial Generativa no IFAC**. É a partir desse eixo que se torna possível compreender não apenas as lacunas formativas, mas também as estratégias individuais de apropriação que emergem diante das demandas tecnológicas contemporâneas.

A formação inicial e continuada dos professores de Linguagens constitui um eixo decisivo para compreender como esses docentes se relacionam com as Tecnologias Digitais e, mais recentemente, com a Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado. A literatura evidencia que os saberes profissionais são profundamente marcados pelas oportunidades formativas e pelas condições históricas de socialização docente (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009), e as falas dos participantes mostram como essas trajetórias influenciam suas possibilidades de integração das tecnologias emergentes à prática pedagógica.

Inicia-se pela análise da fala de P3 que afirma: “*Na graduação... não tínhamos nada que envolvesse o uso de tecnologias*”. A fala foi alocada na categoria saberes da formação profissional, codificada no tema lacunas da formação inicial. P5 apresenta quase o mesmo tom ao afirmar:

P5: Eu também fui formada mais ou menos na mesma época [...], em 2001. E nós não tínhamos formação sobre isso, né? [...] Aqui é tá muito recente, né?

Ao situar-se no tempo, “*em 2001*”, e afirmar que “*nós não tínhamos formação sobre isso*”, o docente explicita a ausência de qualquer preparo sistemático para lidar com tecnologias digitais no percurso formativo universitário. Essa declaração, além de confirmar a fragilidade do saber da formação profissional, também evidencia uma questão geracional. A expressão “*aqui está muito recente*” projeta ainda a percepção de distanciamento temporal entre a formação recebida e os desafios atuais, o que acentua a sensação de deslocamento diante da velocidade das transformações tecnológicas. Esse ponto articula-se ao que Tardif (2014) descreve como história de vida profissional, em que a constituição dos saberes docentes é fortemente marcada pelo contexto de socialização inicial e pelos limites das oportunidades formativas oferecidas. Assim, a fala de P5 confirma a hipótese de que a formação inicial não contemplou a dimensão tecnológica e, portanto, a adaptação dos

docentes ao uso da IAGen ocorre de forma desigual, lenta e, muitas vezes, dependente da experiência prática individual.

Esse elemento geracional também pode ser visto nas falas de P1 e P3:

P1: Porque eu, ainda que sou de 91, não é? Ainda, é mais antigo ainda. Então tudo era à caneta, né? Nossos trabalhos. É, eu vim usar mesmo computador não é agora que não. Quando eu cheguei no IFAC de 2013. Além da outra escola, nas outras escolas que eu trabalhava é, a gente usava, tá? Quer dizer, tinha computador, não é? Colocava na diretoria, enfim. Mas não era, não era um que nem cada professor tem o seu, não é?

P3: Nós somos da geração... eu, pelo menos da geração que lê manual, né? E hoje nem isso a gente está fazendo mais, né? Manual! Pega um celular, aprende a usar usando. Computador, aprende a usar usando, né? E assim a gente faz também com as inteligências artificiais, né? Aquelas que estão aí em pauta.

A fala de P1 evidencia a passagem de uma escolarização analógica (“*tudo era à caneta*”) para um contato tardio com o computador, já no exercício profissional. Isso revela que a incorporação da tecnologia não fez parte de sua formação inicial, mas foi acontecendo de maneira situada e dependente das condições institucionais (computadores apenas na diretoria, sem acesso individualizado ao docente). Já P3 amplia essa ideia com uma analogia geracional: o fato ser da “*geração que lê manual*”. Aqui ele contrapõe uma prática de aprendizagem sistemática e mediada por instruções formais (ler o manual para usar um aparelho) a uma nova prática de aprendizagem empírica, por tentativa e erro (“*aprende a usar usando*”). Isso se estende ao modo como ele lida com a própria IAGen, isto é, não houve preparo formativo, então a apropriação se dá pela experiência direta, prática, improvisada. Essa articulação reforça o que P5 já havia destacado: a ausência de formação específica na formação inicial torna o uso atual das tecnologias digitais e da IAGen um processo recente, fragmentado e não sistematizado. Esses depoimentos reforçam a hipótese H1 de que existe um vazio formativo estrutural no percurso profissional docente, que ainda não foi suprido por ações institucionais.

Os relatos de P1, P3 e P5 evidenciam que o contato com tecnologias digitais não foi contemplado de forma sistemática em sua formação acadêmica inicial, revelando uma lacuna que ultrapassa trajetórias individuais e expressa a fragilidade do saber tecnológico. Esse saber, como destacam Araújo e Sá (2021), corresponde à capacidade de integrar os recursos digitais à prática pedagógica de modo crítico e contextualizado e isso impacta diretamente a fluência digital dos docentes que, nos termos de Briggs e Makice (2011), pode ser entendida como a

dimensão prática e criativa do saber tecnológico, já que envolve não apenas o domínio técnico, mas também a habilidade de inovar e ressignificar usos em diferentes contextos educativos. A ausência de políticas formativas consistentes, apontada por Selwyn (2019) como fundamental, compromete tanto o desenvolvimento do saber tecnológico quanto a consolidação da fluência digital, favorecendo apropriações superficiais e desiguais, aspecto que se confirma nas percepções docentes analisadas.

P2 se insere nessa dimensão histórica geracional ao pontuar em seu discurso a expressão “geração do giz”:

P2: Eu concluí em 2008, mas eu também sou dessa geração do giz, né? Nós somos preparados para o giz e o quadro. E depois, ao ingressar na educação, eu trabalhei no estado durante 5 anos. E no IFAC que eu estou há 13 também. Então, quando eu ingressei na educação, o processo de formação continuada era muito mais voltado pra metodologia. E aos poucos já, né, 2010 2011, a gente devia falar nas tecnologias inseridas na educação em alguns programas do governo. É muito vago, né? Mas, de certa forma, eu fui entendendo que aquilo era importante.

Essa referência não é apenas cronológica, mas simbólica: aponta para uma identidade profissional constituída em um período no qual as tecnologias digitais não faziam parte do repertório formativo, o que, conforme Nóvoa (2009), marca a construção da identidade docente em função das condições históricas de socialização profissional.

No relato, observa-se também que a formação continuada recebida no início de sua carreira estava mais voltada para metodologias tradicionais, sem um foco efetivo na integração das tecnologias. Mesmo quando programas governamentais incluem esse tema, essa inclusão foi descrita como “vaga”, ou seja, superficial e pouco sistematizada. Isso reforça a hipótese de fragilidade das políticas formativas, que, segundo Tardif (2014), deveriam articular o saber profissional às novas demandas sociais e tecnológicas, mas que, no caso descrito, não conseguiram atender plenamente às necessidades docentes.

Os discursos de P1, P2 e P3 explicitam a distância temporal entre sua formação inicial e os desafios contemporâneos relacionados às tecnologias inteligentes e se conectam ao que Tardif (2014, p. 20) denomina como a temporalidade do saber docente: “Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. A metáfora do giz e o relato sobre o uso tardio do computador, nesse sentido, não são apenas lembranças geracionais, mas marcos de uma identidade profissional constituída em outro paradigma pedagógico, que precisa ser continuamente renegociada diante da

emergência de novas ferramentas. A temporalidade do saber docente se manifesta no processo de adaptação, revelando como cada fase da carreira exige reposicionamentos diante das transformações tecnológicas e institucionais.

Em P4, por sua vez, temos um movimento mais recente de apropriação, iniciado no contexto do doutorado, quando o docente passou a investigar as tecnologias inteligentes para aplicá-las em suas aulas:

P4: Eu terminei também a graduação, Letras Português e Espanhol, em 2007. Em 2007, 2006, a gente já fazia trabalhos no computador. Fiz meu TCC também no computador, né? E fiz o mestrado de 2017 a 2019, também utilizando computador, notebook e agora estou no doutorado, né? Comecei em 2024. E eu, no ano passado, eu comecei a estudar sobre isso aí, sobre a inteligência artificial, comecei a pesquisar pra isso ajudar nas minhas aulas, né?

O relato conecta-se aos saberes profissionais (Tardif, 2014), pois evidencia como o percurso acadêmico influenciou a prática docente, dando-lhe maior familiaridade com ferramentas digitais. Também toca nos saberes tecnológicos, já que o professor não apenas utilizou recursos digitais ao longo da formação, mas recentemente passou a investigar a IAGen com intencionalidade pedagógica. Há ainda uma dimensão de saber experiencial, pois a decisão de começar a pesquisar sobre o tema sugere agência pessoal e busca autônoma de atualização.

A fala de P6 acrescenta uma camada de experiência singular:

P6: O meu mestrado, ele foi sobre letramento digital. E eu aprendi buscando, eu aprendi pesquisando e eu aprendi sendo curiosa. Acredito que Paulo Freire estaria muito orgulhoso de mim porque que eu busquei. Entender o que nós não temos, que é justamente uma formação inicial e continuada em relação a isso. Nós estamos vivendo no século 21. Nós estamos em 2025 e nós estamos justamente sendo docentes de uma instituição tecnológica. [...] Pra isso nós não temos esse incentivo. Eu busquei sozinha, eu aprendi na marra como fala.

O depoimento revela, em primeiro lugar, a centralidade do saber experiencial na trajetória do docente. Ao afirmar “eu aprendi buscando, eu aprendi pesquisando e eu aprendi sendo curiosa”, o professor evidencia que sua relação com as tecnologias digitais e, mais recentemente, com a IA Generativa, não foi mediada por processos formais de formação, mas construída a partir da prática investigativa e da autoformação. Essa perspectiva se alinha ao que Tardif (2014, p. 21) aponta ao afirmar que “a experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes,

em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer”. Nesse sentido, a experiência docente não apenas aplica conhecimentos previamente adquiridos, mas os reconfigura em novos contextos, de modo que a aprendizagem descrita pelo professor se transforma em um processo reflexivo e contínuo de produção de saberes.

O trecho *“Acredito que Paulo Freire estaria muito orgulhoso de mim”* confere um tom reflexivo e crítico, pois evoca a pedagogia freireana como legitimação de uma postura ativa, curiosa e emancipatória. Essa autodeclaração não é trivial: ela sinaliza uma identidade docente (Nóvoa, 2009) que, mesmo diante da falta de apoio institucional, busca responder aos desafios tecnológicos a partir de um engajamento ético e autônomo.

No entanto, a fala também denuncia uma contradição estrutural: *“Entender o que nós não temos, que é justamente uma formação inicial e continuada em relação a isso”*. Aqui emerge mais uma vez confirmação da hipótese H1 (lacunas da formação inicial/continuada), uma vez que o docente explicita a ausência de políticas sistemáticas que poderiam sustentar o aprendizado em letramento digital. O contraste entre a condição histórica (*“nós estamos em 2025 e nós estamos justamente sendo docentes de uma instituição tecnológica”*) e a ausência de incentivo institucional explicita ainda a hipótese H3 (centralidade das condições institucionais).

Por fim, ao afirmar *“eu busquei sozinha, eu aprendi na marra”*, a docente traduz em linguagem coloquial a precariedade dessa experiência: embora demonstre agência e curiosidade, reconhece que esse processo não é o ideal, mas o possível dentro das condições concretas. Outro ponto de destaque na fala de P6 é a apropriação refere-se à sua apropriação do ChatGPT: *“eu fui entender o que era o ChatGPT no fim do meu mestrado... fui procurar, pesquisar”*. A experiência demonstra como a agência docente acaba sendo determinante para o acesso a novas ferramentas. Ao mesmo tempo, revela o risco de desigualdades internas entre professores: aqueles que conseguem mobilizar tempo e curiosidade individual tendem a avançar mais rapidamente, enquanto outros, limitados pelas condições institucionais e pela ausência de apoio sistemático, permanecem em estágios iniciais de apropriação tecnológica. Assim, a fala articula três eixos fundamentais: a ausência de suporte institucional; a força do saber experiencial como estratégia compensatória; e a contradição entre o discurso de um “instituto tecnológico” e a realidade vivida pelos docentes.

Esse último ponto se alinha com a menção de P3 de que, no contexto do IFAC, *“no quesito de tecnologia [...] ainda falta muita coisa”*. Fala que converge com o discurso de P1:

“a gente não pode fugir disso aí, já que nós somos instituto de tecnologia [...] não podemos ficar fora”; e o de P2: *“eu entendo a IA como um desafio para nós como instituição, até porque, né, nós somos do instituto de tecnologia”* que destacam um ponto relevante: a contradição entre a missão institucional e a realidade vivenciada, revelando a percepção de um descompasso entre o discurso oficial, que enuncia o IFAC como espaço de inovação tecnológica, e a prática cotidiana marcada pela precariedade. Essa contradição dialoga diretamente com Nóvoa (1992, p. 16), ao afirmar que “os professores têm que se assumir como produtores da “sua” profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. Nesse sentido, os relatos analisados deixam entrever sentimentos de pertença, orgulho, mas também frustração e descompasso, mostrando que a incorporação das tecnologias inteligentes não é apenas um desafio técnico, mas também identitário e simbólico para os docentes.

Assim, a análise das falas do professores permite inferir que, no contexto investigado, a responsabilidade pela apropriação da IAGen tem sido deslocada do nível institucional para o individual, reforçando a centralidade do saber experiencial. Esse deslocamento não anula a potência formativa da iniciativa docente, mas evidencia os limites de uma instituição que, embora se apresente como tecnológica, ainda não oferece as condições para uma formação sistemática e contínua adequada à realidade tecnológica contemporânea.

Desse modo, diferentemente de P3 e P5, que enfatizam sobretudo as carências formativas e institucionais, P4 representa o grupo que já ensaia a integração da IAGen às práticas pedagógicas, ainda que de forma incipiente e exploratória. Além disso, enquanto alguns docentes ainda não fazem uso efetivo dessas tecnologias (P5), outros se encontram em estágios iniciais de contato (P3 e P1). Esses dados evidenciam a heterogeneidade no interior de um mesmo contexto institucional.

Outro exemplo é a afirmação:

*P3: Na jornada pedagógica, houve uma parte que era voltado pro uso da inteligência artificial, mas era tão inicial, né? Com o ChatGPT que a maioria não sabia do que tratava, então acaba que nós prestamos mais atenção naquilo que é feito, enquanto nós estamos em uso, né? E nós ainda não estávamos em uso das inteligências artificiais, estava meio naquele: é bom, não é? O que que a gente faz com isso? Isso serve para quê? E se tornou bem difícil chegar a uma compreensão a partir dessa formação e buscar cursos mesmo. Embora tenha curso, eu vou pro texto clichê do professor, né? **Quem é que tem tempo para fazer um curso além do que tem para aprender a usar?** A gente aprende mesmo usando, nem sempre é o melhor uso (grifo nosso). [...] O ChatGPT, nunca usei nem tenho, né? Mas tenho conhecimento bem basiquinho dele só (grifo nosso).*

A fala revela que, embora existam iniciativas institucionais, estas não se consolidam como processos sistematizados e consistentes de formação, permanecendo em um nível introdutório que pouco contribui para a apropriação crítica das tecnologias inteligentes. Esse ponto se articula diretamente ao que Bardin (2016) denomina de categorização, pois a expressão “jornada pedagógica” foi interpretada como correlata a “formação continuada”, permitindo seu agrupamento junto aos enunciados que remetem a uma mesma preocupação: a insuficiência das ações formativas.

Outro núcleo de sentido que emerge é o da incerteza sobre a aplicabilidade da IAGen, traduzida na indagação “*serve para quê?*”. Nesse fragmento, observa-se a dificuldade de atribuir sentido pedagógico ao uso dessa tecnologia, o que pode ser compreendido como uma categoria que aponta para a ausência de clareza conceitual e metodológica. Essa dúvida remete ao que Tardif (2014) descreve como lacunas no saber profissional, que deveria oferecer ao professor um repertório teórico e prático para orientar sua prática, mas que se mostra insuficiente nesse contexto.

Além disso, a expressão “*Quem tem tempo para fazer um curso?*” reforça a tensão entre as demandas institucionais e as condições reais de trabalho docente. A solução encontrada pelos professores é recorrer à aprendizagem experiencial, “*a gente aprende usando*”, o que se conecta à categoria de saberes experienciais proposta por Tardif (2014). Essa fala articula, portanto, dois eixos fundamentais: o saber profissional, marcado por fragilidades na formação inicial e continuada, além de condições institucionais desfavoráveis; o saber experiencial, mobilizado novamente como alternativa, mas que o próprio professor reconhece como “*nem sempre o melhor uso*”, revelando limites dessa estratégia. Por fim, a declaração “*ChatGPT, nunca usei... conhecimento basiquinho*” foi associada aos saberes tecnológicos, no tema uso restrito/incipiente. Esse posicionamento aproxima-se da fala de P5, quando afirma: “*a gente não tem tempo de fazer um curso, nem nada. É tudo mais difícil, né? Assim é, então minha fala é muito parecida*”, revelando como diferentes docentes compartilham a mesma dificuldade de tempo, de incentivo e de acesso a formações específicas.

Através dessas falas vemos que a segunda hipótese levantada (H2), relativa ao predomínio do saber experiencial, confirma-se de maneira recorrente nas falas docentes. P3 sintetiza essa condição ao afirmar que a ausência de formações estruturadas desloca a aprendizagem para a prática improvisada, ainda que limitada. P6 reforça esse aspecto ao relatar que sua aproximação com a IAGen ocorreu de forma autônoma, marcada por

curiosidade e autoformação. Já P5, embora ainda não tenha incorporado efetivamente a tecnologia, reconhece que será necessário “*primeiro dominar alguma coisa*” para utilizá-la com os alunos, revelando que o esforço individual aparece como condição prévia para qualquer apropriação. Esses depoimentos exemplificam o que Tardif (2014) denomina saberes experienciais, ou seja, conhecimentos adquiridos no exercício da profissão e pela vivência prática, mobilizados como alternativa diante das lacunas da formação inicial e continuada.

Outra fala de P3 evidencia de forma contundente a centralidade das condições institucionais como barreiras concretas ao uso pedagógico da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado:

Para que a gente faça o uso da inteligência artificial como instrumento pedagógico, nós não temos, né? Por exemplo, para fazer uma chamada, às vezes nós não temos internet ou fazemos pelo celular, ou os alunos fazem uma lista de frequência para nós lançarmos a frequência do dia quando chegamos em casa. Imagine pra 31 alunos, 37 alunos, como é o caso dos primeiros anos usarem a internet e a rede ao mesmo tempo, pra fazer uma consulta ou pra produzir alguma coisa? Um texto, por exemplo, com o uso da inteligência artificial, é muito mais difícil, né? Então houve caso de rotear o celular do professor, mas dados também não dão para você fazer. É muito limitado o uso. Não dá para o professor usar constantemente, né? Então faltam essas condições, né? [...] Das tecnologias aí relacionadas à informática, à comunicação, ainda falta muita coisa, né? Mas é um reflexo da situação das instituições do Norte. [...] Uma discussão política aqui mais no Norte. Nós sabemos que há uma precariedade tanto no uso, na tecnologia, embora existam estudos que dizem que internets no Acre, por exemplo, seriam as mais rápidas em relação à quantidade que é ofertada de dados com a quantidade de pessoas que tem utilizando. Mas, mesmo assim, quando nós vamos colocar realmente na prática o uso de uma atividade com a internet, com mesmo que a gente, ó, vamos usar a inteligência artificial hoje, planejamos, damos um nome, corre-se o risco de assertividade não ocorrer, né? Porque não tem condições às vezes pra fazer isso, né? Melhorou, melhorou. Houve a mudança da internet. Agora, por exemplo, as duas vezes que eu tentei usar deu certo, né? Antes não dava, mas as duas vezes que eu tentei deu certo, mas ainda não é suficiente.

O professor relata situações cotidianas que ilustram a precariedade da infraestrutura: ausência de internet para procedimentos básicos, como o registro de frequência, necessidade de recorrer ao celular pessoal para rotear dados móveis e limitações da rede ao atender turmas numerosas. Esses enunciados constituem unidades de registro que, organizadas em torno da categoria saber profissional (dimensão institucional), revelam que a infraestrutura precária é um dos principais entraves à integração efetiva da IAGen em sala de aula.

A menção à dificuldade de realizar atividades pedagógicas on-line com turmas de 31 ou 37 alunos aponta para um núcleo de sentido que ultrapassa a questão técnica e se articula ao conceito de condições materiais do trabalho docente (Saviani, 2011). Conforme destaca o

autor, a prática educativa não se realiza no vazio, mas em contextos institucionais historicamente constituídos, que oferecem possibilidades e impõem limites. Nesse caso, o limite é claro: a ausência de conectividade robusta compromete a execução de práticas inovadoras com IAGen, mesmo quando os professores as planejam.

Por fim, temos o destaque às desigualdades regionais como “*um reflexo da situação das instituições do Norte*”, o que amplia a interpretação para além do espaço escolar imediato. As falas sobre conectividade precária, turmas numerosas e dificuldade de acesso a formações não são apenas incidentes pontuais, mas refletem um quadro estrutural de desigualdade tecnológica que caracteriza a região Norte. Como indicam estudos sobre infraestrutura educacional amazônica, as grandes distâncias geográficas, a baixa densidade populacional em algumas áreas e as dificuldades logísticas de manutenção de rede impõem barreiras adicionais à integração de tecnologias educacionais. Esse dado contextual reforça a hipótese H4: as condições regionais amazônicas também se constituem como barreiras à apropriação da IAGen. Dessa forma, a análise ganha densidade ao articular o nível local das falas docentes com um cenário histórico e geopolítico mais amplo, que posiciona o IFAC e seus professores em um espaço de desigualdade estrutural.

Conforme Amim *et al.* (2025, p. 1) “apesar dos avanços significativos, persistem desafios relacionados à interiorização e ao custo amazônico”. Esse ponto abre espaço para problematizar como a identidade docente no IFAC é atravessada não só pelas limitações da formação e da infraestrutura local, mas também por desigualdades regionais históricas, que tornam ainda mais desafiadora a apropriação pedagógica da IAGen. Isso porque:

Na região Norte, os desafios são ampliados por barreiras geográficas e a distância dos grandes centros, o que eleva os custos de infraestrutura e dificulta a retenção de profissionais qualificados. A logística complexa e a falta de infraestrutura requerem políticas públicas eficazes, como investimentos e incentivos que fortaleçam a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico local (Amim *et al.*, 2025, p 13).

Desse modo, embora as falas de P1, P2, P4, P5 e P6 não tragam de forma literal a dimensão regional, essas narrativas, ao serem articuladas com a fala de P3, evidenciam um quadro de desigualdade interna entre docentes do mesmo contexto: enquanto todos enfrentam barreiras formativas e institucionais, apenas alguns percebem essas barreiras como parte de um problema estrutural maior, marcado pela condição amazônica. A análise mostra que a H4 emerge como uma hipótese específica, sustentada de forma direta pela fala de P3, mas que

pode ser inferida indiretamente quando se considera a sobreposição entre precariedade institucional e os desafios próprios da região Norte.

Outro aspecto que emerge da análise está relacionado às contradições normativas e as práticas pedagógicas cotidianas. A fala de um docente evidencia bem esse impasse:

P2: Nós estamos no nosso dia a dia em sala de aula, nessa dualidade, nesse conflito aí do uso da tecnologia e do quadro, porque, tipo, se tem uma lei [...] que proíbe o uso do celular em sala [...]. E aí, como é que se usa uma tecnologia sem um celular? [...] De forma geral, a gente tem esses entraves que precisam ser compreendidos, trabalhados, conscientizados e educados.

Esse depoimento revela um contexto marcado pela tensão entre a proibição do uso de celulares em sala de aula e a necessidade pedagógica de recorrer a esse dispositivo como suporte para o acesso a recursos digitais. Embora o professor reconheça que existe certa margem de autonomia docente para flexibilizar essa regra, aponta também que a formação e o apoio institucional ainda são insuficientes, uma vez que as iniciativas da escola se restringem a ações pontuais, como palestras ou cursos isolados.

A inferência que se extrai desse registro aponta para um desafio estrutural da integração da IA Generativa no Ensino Médio Integrado: a falta de coerência entre as normas vigentes, as políticas institucionais e as demandas de inovação pedagógica. Essa situação reforça a necessidade de políticas educacionais mais articuladas, capazes de alinhar regulação, autonomia docente e inovação tecnológica.

Esse depoimento dialoga com as reflexões de Forquin (1993), ao evidenciar que a escola exerce um papel de filtro cultural, selecionando e normatizando práticas sociais que serão legitimadas em sala de aula. A proibição do celular, enquanto dispositivo central da cultura digital dos jovens, mostra como o saber escolar é constantemente tensionado pelas práticas culturais contemporâneas. Nessa perspectiva, a integração da IA Generativa no EMI não pode ser pensada apenas como adoção técnica, mas como mediação cultural que exige da instituição e dos docentes a capacidade de negociar fronteiras entre a cultura escolar e a cultura digital, resignificando-as em favor da aprendizagem.

Nesse sentido, a fala também aponta oportunidades. O professor reconhece que “*cada docente planeja, autoriza, conforme tem essa política*”, sugerindo a existência de brechas que permitem inovação pedagógica. Para que essas brechas se tornem efetivas, entretanto, é necessário fortalecer programas de formação continuada que não se limitem a ações pontuais, mas que fomentem a construção de uma cultura institucional capaz de integrar criticamente a

IA Generativa ao projeto formativo do EMI. A contradição entre a norma e a prática revela, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade formativa: se, de um lado, a ausência de políticas claras e formação sistemática dificulta o uso da IA Generativa, de outro, essa lacuna abre espaço para discutir novos arranjos pedagógicos.

Por fim, neste tópico, P2 acrescenta:

P2: Eu Acredito que se o MEC der um parecer ali ou né, formar ali uma diretriz que oriente assim como foi feito com a educação à distância, que também foi um desafio muito grande no início [...] Eu acredito que a IA parte daí também. Eu acredito, quando o MEC amadurecer isso... eu sei que está acontecendo muitos seminários aí, muitos debates, né, via MEC discutindo essa IA na educação básica. Eu acredito que a partir daí, deve dar uma melhorada muito grande, né? Pra subsidiar nosso planejamento também. [...] Favorecer o uso desse recurso na educação, que a gente sabe que é inegável, né, a sua eficácia e que está aí e que não podemos, né? Cruzar os braços e fechar os olhos.

Esse depoimento evidencia uma dimensão estrutural do debate sobre a Inteligência Artificial Generativa na educação: a necessidade de diretrizes institucionais mais amplas para orientar a prática docente. Ao traçar um paralelo com a regulamentação da Educação a Distância (EaD), o professor reconhece que a consolidação desse modelo só foi possível após um processo de debates, normatizações e políticas públicas que deram legitimidade e consistência pedagógica à modalidade. Nesse sentido, ele projeta que o mesmo movimento deve ocorrer com a IA Generativa, destacando que, embora já esteja presente na escola e seja percebida como eficaz e inevitável, seu uso consciente e sistemático depende de orientações oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Do ponto de vista da análise de conteúdo, o ponto central aqui é a expectativa de diretrizes regulatórias como condição para a integração efetiva da IAGen. Essa fala se insere claramente na categoria condições institucionais (H3), pois aponta que o planejamento docente ainda se ressentia da ausência de referenciais normativos que validem e orientem o uso pedagógico de tecnologias inteligentes. Em termos de saberes docentes, essa perspectiva ativa o saber curricular, já que o professor depende de marcos regulatórios para reorganizar sua prática em sintonia com as políticas educacionais; mas também mobiliza o saber pedagógico, ao reconhecer a necessidade de balizas éticas e metodológicas que evitem usos improvisados ou acrílicos.

Além disso, essa fala se conecta a Tardif (2014), ao lembrar que os saberes docentes são socialmente construídos e institucionalmente condicionados. A posição de P2 não

expressa resistência à inovação tecnológica, mas antes revela a consciência de que a integração da IAGen no Ensino Médio Integrado requer apoio institucional, formação continuada e diretrizes claras, sob pena de reforçar desigualdades ou comprometer a intencionalidade formativa do currículo.

Esses primeiros agrupamentos evidenciam que a formação inicial e continuada dos docentes participantes não contemplou a preparação necessária para lidar com tecnologias digitais e com a IAGen. As falas categorizadas apontam para lacunas estruturais, ausência de políticas consistentes de formação continuada, aprendizagem empírica e uso pragmático em sala de aula. A inferência, por sua vez, mostra que os saberes experienciais vêm suprimindo parcialmente tais lacunas, mas às custas de esforço individual e desigual, revelando uma contradição entre o papel institucional do IFAC, como instituto tecnológico, e as condições efetivas oferecidas a seus docentes. A ausência de preparo formativo sistemático não se traduz apenas em lacunas pedagógicas, mas também na fragilidade do saber tecnológico (Araujo; Sá, 2021), entendido como a competência de articular ciência, trabalho e cultura às demandas da era digital.

A síntese das falas apresentadas foi organizada em uma tabela que relaciona categorias analíticas, temas derivados, unidades de registro, unidades de contexto e hipóteses. Esse recurso visual permite sistematizar de modo claro e objetivo os núcleos de sentido identificados na análise, tornando visível como as percepções docentes se distribuíram entre as dimensões formativas, experienciais, institucionais, tecnológicas e pedagógicas. Ao reunir os enunciados representativos em diálogo com o referencial teórico, a tabela evidencia as regularidades discursivas, as convergências e as tensões, oferecendo suporte para a interpretação inferencial conforme orienta Bardin (2016).

Tabela 3 - Categorias, temas, UR, UC e hipóteses da dimensão formativa e das condições institucionais

Categorias	Temas	UR	UC	Hipótese
Saber profissional	Lacunas da formação inicial	“Na graduação... não tínhamos nada que envolvesse o uso de tecnologias” (P3) / “Nós não tínhamos formação sobre isso, né? De forma alguma” (P5) / “Tudo era à caneta” (P1)	Formação inicial e continuada	H1

Saber profissional	Fragilidade da formação continuada	“Na jornada pedagógica... era tão inicial que a maioria não sabia do que se tratava.” (P3) / “Teve só um no ano passado... muito rapidinho” (P1) / “O processo de formação continuada era muito mais voltado pra metodologia” (P2)	Formação inicial e continuada	H1
Saber profissional (dimensão institucional)	Identidade tecnológica x suporte	“A gente não pode fugir, já que somos instituto de tecnologia... não podemos ficar fora” (P1) “No quesito de tecnologia... ainda falta muita coisa” (P3) “Entendo IA como um desafio para nós como instituição... somos instituto de tecnologia” (P2)	Condições institucionais	H3
Saber profissional (dimensão institucional)	Tempo limitado para estudo / preparo	“Quem tem tempo para fazer um curso? A gente aprende mesmo usando” (P3) / “Tempo para preparar/estudar é limitado” (síntese de P3, P5)	Formação inicial e continuada + Condições institucionais	H1/H3
Saber profissional (dimensão institucional)	Contradições normativas	“Se tem uma lei que proíbe o celular... como é que se usa uma tecnologia sem um celular?” (P2)	Tensão entre normas escolares, políticas públicas e necessidades pedagógicas	
Saber profissional (dimensão institucional)	Turmas numerosas x rede instável	“31–37 alunos usando a internet ao mesmo tempo... a rede não dá conta” (P3)	Condições institucionais (infraestrutura)	H3
Saber profissional (dimensão institucional)	Expectativa de diretrizes nacionais	“Quando o MEC amadurecer isso... deve dar uma melhorada muito grande” (P2)	Projeção de que diretrizes oficiais são necessárias para legitimar e orientar o uso pedagógico da IAGen	H1/H2
Saber profissional (dimensão institucional)	Fator Amazônia (desafios logísticos e estruturais)	“Reflexo das instituições do Norte... mesmo planejando, corre-se o risco de não dar certo” (P3)	Condições regionais e estruturais (Amazônia)	H3/H4
Saber experiencial	Aprendizagem pela prática (“na marra”)	“A gente aprende mesmo usando, nem sempre é o melhor uso” (P3) / “Eu aprendi na marra... buscando, pesquisando, por curiosidade” (P6)	Trajetória individual de formação	H2
Saber experiencial / Saber Tecnológico	Heterogeneidade entre docentes	“Comecei a estudar IA no ano passado para ajudar nas minhas aulas.” (P4) “O ChatGPT, nunca usei... conhecimento basiquinho.” (P3) / “Primeiro dominar alguma coisa”	Trajetória individual de formação	H1/H2/H3

		(P5) “Fui entender o ChatGPT no fim do mestrado.” (P6) / “Não faço uso de IA... preciso primeiro dominar para trabalhar com os alunos” (P5)		
Saber pedagógico	Incerteza de aplicabilidade	“É bom, não é? Serve para quê?” (P3)	Formação + planejamento didático	H1
Saber profissional (dimensão institucional)	Infraestrutura – conectividade	“Às vezes não temos internet; já roteei o celular do professor.” (P3)	Condições institucionais (infraestrutura)	H3

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Verificamos, portanto, no tratamento dos dados e interpretação, que a análise inferencial confirmou e expandiu as hipóteses iniciais. A H1 confirmou-se amplamente, evidenciando um vazio formativo estrutural, tanto na formação inicial quanto na continuada. A H2 também se confirmou, mostrando que os saberes experienciais, embora presentes como alternativa, não substituem uma formação consistente e sistemática. A H3 foi reiterada como barreira estrutural, dada a conectividade frágil, o número elevado de alunos e as normas contraditórias que limitam a prática docente. Já a H4 emergiu como hipótese complementar, ao destacar que as condições regionais amazônicas intensificam as barreiras formativas e institucionais.

Em síntese, a análise revelou que a apropriação da IAGen no IFAC não depende apenas da iniciativa individual dos professores, mas é atravessada por lacunas formativas, fragilidades institucionais e desigualdades regionais. No entanto, ainda que tais fragilidades limitem a consolidação de uma cultura institucional de inovação, elas não impedem que os docentes, a partir de seus saberes experienciais, busquem integrar essas tecnologias às práticas cotidianas. É nesse ponto que se torna necessário avançar para uma nova dimensão da análise: a prática pedagógica em Língua Portuguesa, em que entram em cena questões centrais do trabalho docente, como planejamento de aulas, avaliação das produções discentes e problematização da autoria na era da Inteligência Artificial Generativa.

5.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LP: PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E AUTORIA NA ERA DA IAGEN

Dando continuidade à discussão sobre os saberes docentes diante da Inteligência Artificial Generativa, esta seção concentra-se nas especificidades da prática pedagógica em Língua Portuguesa, particularmente no que tange ao planejamento, à avaliação e à autoria. É nesse cenário que emerge a segunda dimensão de análise: a cognitiva, entendida como o nível de engajamento, reflexão e apropriação crítica das tecnologias inteligentes nas práticas pedagógicas. Assim, essa unidade tematiza **a forma como os docentes de Língua Portuguesa compreendem e atribuem sentido ao uso da Inteligência Artificial Generativa na prática pedagógica**, evidenciando modos de pensar, julgar, experimentar e problematizar a tecnologia em suas atividades de sala de aula. Aqui, o foco desloca-se da trajetória formativa e das condições institucionais para a maneira como os professores mobilizam saberes ao integrar, ou ao hesitar em integrar a IAGen em tarefas de leitura, escrita e interpretação no Ensino Médio Integrado.

Para iniciar destacamos a fala de P2:

P2: É um desafio, um desafio grande, porque nós já temos professores que já utilizam e ali, né, com maestria. Esse recurso pras suas aulas, pra planejar, pra produzir material, né? Outros não. Eu, particularmente, comecei a ter um contato maior e ver e ouvir a partir de 2022, 2023, né? Principalmente, ChatGPT. Daí a gente começa a ouvir ou ver os outros e de repente, quando a gente se dá conta, está no meio, né? Na sala de aula, a gente sabe que os alunos, eles utilizam isso, aprenderam muito mais rápido do que nós. E é uma coisa que nós não podemos fechar os olhos, como já foi falado aqui é, nós não temos essa preparação focada nisso, né? Dentro da instituição, não prepara realmente, a gente aprende na marra mesmo, até para não ficar para trás, né?

A fala de P2 explicita a percepção da IA Generativa como desafio institucional e individual, situando-se entre dois polos: professores que já utilizam a tecnologia “*com maestria*” e aqueles que ainda não a incorporaram. Essa comparação evidencia uma categoria empírica recorrente: a heterogeneidade docente na apropriação dessa tecnologia. No plano temático, essa heterogeneidade se traduz em barreiras formativas e em desigualdades nos ritmos de aprendizagem tecnológica. Mais uma vez temos destaque à fragilidade das ações formativas institucionais que reforça a crítica de Saviani (2011), segundo a qual não basta prescrever inovações sem garantir condições concretas para sua apropriação pedagógica.

O professor relata que seu contato maior com a IAGen começou em 2022/2023, quando o *ChatGPT* se popularizou. Aqui, a insuficiência de políticas sistemáticas de formação emerge de modo explícito: “*nós não temos essa preparação focada nisso, né? Dentro da instituição, não prepara realmente*”. Esse enunciado insere-se diretamente no

saber profissional (Tardif, 2014), na dimensão da formação continuada, revelando o descompasso entre as exigências atuais e o suporte oferecido. Esse ponto retoma a perspectiva de Saviani (2011), ao lembrar que o conhecimento sistematizado só se torna efetivo quando há condições concretas para sua transmissão, e aqui, essas condições não estão sendo garantidas pela instituição.

A expressão *“a gente aprende na marra”* reaparece vinculada ao saber experiencial (Tardif, 2014), reiterando a percepção de que as lacunas formativas são supridas pelo esforço individual, por meio de uma aprendizagem empírica e não sistematizada. Nesse sentido, P2 observa: *“eu vejo que essa ação hoje está individualizada. É cada professor correndo atrás do seu, né? Até porque a gente precisa estar atualizado com que o que os alunos estão ali fazendo. Não dá pra gente também, né, ignorar aí, pois os alunos estão usando isso aqui e a gente está voando”*. Essa fala evidencia um duplo movimento: de um lado, a individualização da responsabilidade pela atualização profissional; de outro, a consciência de que os estudantes se apropriam mais rapidamente das ferramentas digitais, configurando uma inversão geracional que tensiona a identidade docente (Nóvoa, 2009). Esse traço conecta-se também ao saber tecnológico (Araujo; Sá, 2021) e à fluência digital, pois a atualização contínua não decorre de políticas institucionais de formação, mas da necessidade de não *“ficar para trás”* em relação aos próprios alunos.

Ao mesmo tempo, o enunciado *“não podemos fechar os olhos”* aponta para uma consciência crítica que traduz o movimento de ressignificação docente: ainda que aprendendo de forma improvisada, os professores reconhecem a inevitabilidade da IA Generativa e a necessidade de incorporá-la de modo reflexivo. Essa postura confirma as hipóteses H5 (saber tecnológico incipiente/desigual) e H6 (saber pedagógico tensionado), além de demonstrar que a integração da IAGen no EMI é atravessada por precariedades estruturais, mas também pela potência da agência docente.

Em síntese, a fala de P2 articula três eixos principais: saber profissional fragilizado pela ausência de formação inicial e continuada para uso da Inteligência Artificial Generativa; saber experiencial como compensação diante da falta de políticas institucionais; saber tecnológico em construção a partir da percepção da IAGen como inevitável, mas ainda mediada pela insegurança e pelo contraste com a rapidez dos alunos.

Já em P1 e P3 o desafio aparece mais concretamente na produção de atividades e no domínio dos *prompts*, revelando como a dificuldade de operacionalização técnica pode comprometer a qualidade do material gerado:

P1: Né que você pede, então você tem que saber como utilizar isso, saber de que forma você vai pedir os prompts corretos para que você tenha aquilo. É o que você deseja naquele momento, mas assim também como profissionalizar o valor. Nós temos que analisar, fazer uma leitura, fazer uma resolução de tudo aquilo que você pegou lá e colocar de forma crítica, corrigir, né? E trazer para o para aquilo que você quer. E isso demanda, é muita coisa. É muita coisa, dá trabalho, assim como o professor também falou, dá trabalho, não é uma coisa, é pronta e acabada, né?

Desse modo, o docente aponta que é essencial não confiar cegamente na máquina, mas desenvolver a capacidade crítica de mediação. Aqui entra o saber pedagógico (H6): cabe ao professor não apenas dominar a técnica, mas também orientar os alunos quanto à necessidade de filtrar, revisar e reelaborar os conteúdos gerados, evitando que a Inteligência Artificial Generativa seja tomada como resposta definitiva. A fala evidencia, de forma clara, a consciência de que o uso da tecnologia, para ter valor educativo, precisa ser acompanhado de leitura crítica, análise e adequação ao contexto didático.

Por fim, P1 reconhece que esse processo “dá trabalho”, distanciando-se da visão de que a IAGen oferece soluções prontas e acabadas. Essa perspectiva aproxima-se do saber experiencial (Tardif, 2014), pois emerge da vivência prática em sala de aula e do esforço constante de equilibrar expectativa e realidade. A fala explicita, assim, uma tensão pedagógica: por um lado, a promessa de economia de tempo; por outro, a constatação de que a mediação docente continua indispensável, sobretudo no ensino da produção textual, no qual autoria e criticidade não podem ser terceirizadas à máquina.

Já a fala de P3 revela as dificuldades enfrentadas no uso da IAGen para o planejamento pedagógico, especialmente na elaboração de atividades de produção textual:

P3: Fazer, por exemplo, uma atividade de produção de texto. Claro que eu acho que eu não fiz os prompts adequadamente porque a atividade ficou assim, bem sumária, né? A ideia é ver o que ela fazia. Não é uma dessas que oferecem. Depois você tem que fazer o pago, né? Então, para elaboração de atividades, eu vi que falta muita coisa, né? Não sei dizer se foi a minha inabilidade com relação aos prompts criados para que ela fizesse uma atividade suficientemente boa para que eu pudesse usar com os alunos, né? Mas as vezes que eu usei, eu senti isso, que faltava muita coisa, né? Com os alunos não, não fiz uso especificamente com eles, né, na sala.

O docente reconhece que os resultados gerados ficaram “bem sumários”, atribuindo essa limitação à possível inabilidade no uso dos *prompts*. Essa experiência aponta para um saber tecnológico ainda incipiente (H5), no qual o professor experimenta a ferramenta de forma restrita e hesitante, sem aplicá-la diretamente em sala de aula. Ao mesmo tempo, a fala

evidencia a percepção de que a qualidade do material depende não apenas do recurso em si, mas da capacidade crítica de orientar, revisar e adaptar os conteúdos gerados, sinalizando uma tensão entre a promessa de inovação e a necessidade de domínio técnico-pedagógico. Esse aspecto remete diretamente às categorias empíricas de “conhecimento básico” e “uso limitado da IA”, que, à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), compõem a categoria temática mais ampla de apropriação incipiente da IAGen.

Nesse ponto, as falas de P1 e P3 dialogam com Campos, Cruz e Medeiros (2025), que identificaram situação semelhante em práticas multimodais: ainda que a IA tenha ampliado possibilidades criativas, os padrões algorítmicos acabaram impondo limites que só puderam ser superados quando houve reflexão crítica sobre o processo. Tanto no relato do professor quanto na pesquisa teórica, fica evidente que o desafio central não é apenas usar a IAGen, mas saber orientá-la para que os resultados não se reduzam a produtos superficiais ou estereotipados.

Esse ponto dialoga diretamente com que disserta De Paula (2025, p. 1): “a qualidade dos comandos fornecidos influencia diretamente a precisão, coerência e relevância das respostas geradas pela IA”. Tal consideração reforça a centralidade do *prompt* não apenas como instrução técnica, mas como elemento mediador da relação entre usuário e sistema, já que a clareza, a especificidade e o detalhamento das orientações fornecidas condicionam a qualidade do resultado. Em outras palavras, a elaboração de *prompts* ultrapassa o caráter instrumental e passa a ser compreendida como uma competência intelectual e pedagógica, que demanda reflexão crítica sobre o que se pretende alcançar e sobre os limites e potencialidades da tecnologia em contextos educativos.

Nesse *continuum* de experiências docentes, a fala de P4 acrescenta outra perspectiva, pois descreve um uso mais sistemático da IAGen (*ChatGPT, Gamma, Copilot*) na criação de questionários e slides, sempre com a ressalva de que os materiais exigem revisão e edição cuidadosa.

P4: E acredito que os alunos, eles não foram orientados para utilizar, né? Se eles fossem orientados, teriam mais melhor rendimento. Por exemplo, a gente, pode até pegar um artigo e ler esse artigo, né? E depois eu faço assim, depois que leio o artigo, eu vou lá no navegador Edge, né? E abro ele. Abro. É esse artigo pelo navegador. Então aí ele tem, é a possibilidade de você fazer toda análise, aí você só vai corrigir com o que você já fez, né? Com o que você já leu, o que você entendeu? Eu faço isso aí no, nos meus estudos do doutorado. Eu consigo abrir. É utilizando essa ferramenta. Vejo a minha interpretação e depois a interpretação que a IA faz, faço a comparação, tá? Se os alunos fossem orientados a fazer esse tipo de trabalho, isso aí renderia muito pra eles, mas eu acredito que eles não são orientados, tá?

Esse processo evidencia um domínio inicial do saber tecnológico (H5), mobilizado de forma prudente, com a consciência de que a IA Generativa não oferece produtos finais prontos para uso pedagógico. Além disso, a fala revela traços do saber atitudinal (Saviani, 1996), ao explicitar a preocupação ética com os alunos, expressa na constatação de que “*se fossem orientados, teriam melhor rendimento*”. Essa atitude de cuidado e responsabilidade reforça a identidade docente comprometida com a formação dos estudantes, reconhecendo a importância de orientá-los no uso crítico e produtivo da tecnologia, em vez de delegar-lhes o aprendizado de forma solitária e descontextualizada.

Nesse sentido, o docente assume o papel de revisor e mediador, deixando claro que o valor da ferramenta está em agilizar etapas do planejamento, mas nunca substituir a autoria ou o rigor didático. Essa postura está fortemente ancorada no saber pedagógico (H6). O professor demonstra preocupação em garantir que os conteúdos sejam adaptados aos objetivos de ensino, e não simplesmente replicados.

Outro aspecto importante é a dimensão disciplinar: o professor relata que ao usar IAGen sempre faz “*a edição*” ao trabalhar com conteúdos de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Essa prática reforça a noção de saberes de autoria (H7), pois ao cruzar diferentes leituras, o professor assegura que a sua própria interpretação e a de seus alunos não sejam apagadas pelo padrão algorítmico. O que está em jogo não é apenas a eficiência da ferramenta, mas a preservação da criticidade e da singularidade do sujeito que lê e produz. Além disso, ao mesmo tempo em que destaca que os alunos “*não foram orientados*” para utilizar essas ferramentas, amplia a responsabilidade da escola e dos professores no desenvolvimento de um letramento digital crítico, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, em que leitura, interpretação e reelaboração são fundamentais.

As falas de P1, P2, P3 e P4 compõem um eixo progressivo que evidencia diferentes estágios de apropriação da Inteligência Artificial Generativa no EMI: P2 destaca o desafio institucional, denunciando a ausência de formação sistemática que obriga o professor a buscar estratégias individuais; P3 desloca a análise para o plano técnico-pedagógico, apontando dificuldades na elaboração de *prompts* e a insuficiência dos produtos gerados pela IA, ao mesmo tempo em que problematiza a questão da autoria, mobilizando tanto o saber tecnológico (Araujo; Sá, 2021) quanto o saber de autoria (Prass; Mügge; Bernasiuk, 2023), pois reconhece a necessidade de revisar materiais e ensinar o uso ético da ferramenta; Nesse

sentido, a articulação entre os discursos mostra um movimento que vai do macro (lacunas institucionais), passando pelo micro (limitações técnicas), até alcançar o reflexivo-colaborativo (letramento digital crítico), evidenciando que a incorporação da IA exige a mobilização integrada de saberes profissionais, tecnológicos, experienciais e de autoria, sempre mediados por uma postura crítica e ética na prática docente.

Essa postura remete ao saber atitudinal proposto por Saviani (1996), que se associa à identidade docente, englobando comportamentos coerentes com a prática educativa e experiências de ensino que moldam a personalidade do educador, expressando-se em determinadas atitudes”: “[...] disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.” (Saviani, 1996, p. 148). Esses comportamentos não são apenas espontâneos; podem ser construídos de forma consciente e organizados no processo de formação.

Como próxima questão, perguntamos aos docentes **o que consideram que muda em sua prática pedagógica quando a IAGen entra em cena**. Nessa perspectiva, P3 relata a percepção de que a IA Generativa, embora limitada, facilita o trabalho docente:

P3: Eu acho que ela já, ela ajuda, eu considero. Nós não vamos falar, acho. Eu considero que ajuda porque imagine o tempo que eu levaria, por exemplo, eu sou das antigas, né? Então eu costumo ou eu mesmo digito, palavra por palavra ali, o texto e tal, depois que eu digito, eu vou revisar. Depois que eu reviso, eu vou, eu vou organizar tal e tal... se eu eu solicitar IA ela faz, né? Ela faz uma boa parte, por exemplo, as vezes que eu usei as vezes que eu uso, eu solicito para fazer slide, né? Com imagens tal e tal, o que que eu faço? Ajusto, né? Eu ajusto. O que faltou, então, é bem mais fácil ajustar, desde que não haja muitas questões a serem vistas. Mas é muito mais fácil ajustar do que você fazer do zero, né? E, claro, explicar, especificar o que você fez com o auxílio da inteligência artificial, né?

O professor afirma que a ferramenta poupa tempo na elaboração de materiais, especialmente slides e textos-base, e que “*é muito mais fácil ajustar do que fazer do zero*”. Essa observação aproxima-se do que Saviani (2011) descreve como o papel das condições objetivas do trabalho docente diante da sobrecarga de tarefas e da escassez de tempo, recursos que otimizam processos são incorporados como formas de “resistência produtiva”. No entanto, o professor reforça a ideia de que os resultados da IAGen não são prontos nem suficientes, exigindo revisão e ajustes. Essa visão converge com o que P2 que afirma:

P2: Eu Acredito que, do ponto de vista geral, e pela pouca experiência que nós temos, que eu tenho ajuda no sentido de agilizar um, né? Um a produção de material ou até agilizar a compreensão de um conteúdo, de uma ideia ou

formulação. Claro que ela ajuda muito. O cuidado que nós temos que ter esse de cada vez mais saber, né, utilizar os recursos que ela oferece [...] e não tornar uma dependência ali, né?

A preocupação com a dependência encontra ecoa em Loiola *et al.* (2024), ao alertarem para o risco cognitivo da delegação excessiva de tarefas à IAGen, que pode fragilizar competências discursivas e conversacionais ao reduzir a necessidade de inferências, deduções e associações. O professor reconhece que a IAGen pode agilizar a produção de materiais e facilitar a compreensão de conteúdos, evidenciando a dimensão do saber tecnológico (Araujo; Sá, 2021), mas alerta para os riscos da ferramenta, o que insere sua reflexão no campo do saber pedagógico (Pimenta, 1997), porque enfatiza a necessidade de discernimento e de mediação crítica do uso da IAGen no processo de ensino-aprendizagem. Ao enfatizar que é preciso “*saber utilizar*” os recursos, a fala também ressoa o pensamento de Saviani (1996), que destaca o papel do saber atitudinal como fundamento da prática educativa comprometida com a formação humana. Nesse horizonte, a IA Generativa não é vista nem como solução automática nem como ameaça absoluta, mas como recurso que deve ser apropriado com discernimento, evitando a alienação pedagógica e reforçando a centralidade do professor como mediador crítico e ético da aprendizagem. P6 concorda com o colega ao afirmar que “*a inteligência artificial, ela é mais um suporte para gente. Ela não, ela não é uma muleta, ela é um suporte*”.

Desse modo, se em P2 temos a evidência do risco de dependência, em P4 temos um olhar mais cauteloso diante do uso de IAGen ao afirmar: “*eu faço sempre o uso dessa ferramenta para planejar minhas aulas, mas como eu já falei com muita prudência com com certo rigor e correções, né?*”. O contraste entre a postura de P2 e a de P4 evidencia não apenas níveis distintos de apropriação da Inteligência Artificial Generativa, mas também a coexistência de diferentes racionalidades pedagógicas no interior do mesmo campo disciplinar. Enquanto P2 se ancora predominantemente no saber experiencial (Tardif, 2014), mobilizado pela urgência de dar respostas em um contexto no qual os estudantes avançam rapidamente no uso das tecnologias, P4 inscreve sua prática em uma lógica mais próxima do saber pedagógico (Pimenta, 1997) e tecnológico (Araujo; Sá, 2021), ao assumir como princípio a revisão crítica e a prudência metodológica. Essa polaridade não deve ser lida como oposição irreconciliável, mas como expressão de um mesmo movimento de transição, em que os docentes experimentam, cada um a seu modo, as tensões entre pragmatismo e rigor, agilidade e cautela, improviso e sistematização.

P3, por sua vez afirma:

P3: Eu acredito que a Inteligência Artificial pode contribuir, sim para isso, pela rapidez com que ela facilita com que ela pode, por exemplo, planejar determinadas atividades que talvez nós levássemos mais tempo para fazer isso de próprio punho, pesquisando os textos por nós mesmos. Mesmo com o uso da internet isso leva tempo que a gente tem que selecionar, ler, verificar se realmente tratam do tema.

Essa fala revela uma expectativa pragmática em relação à IAGen: não se trata de delegar a ela a produção final das atividades, mas de utilizá-la como ferramenta de apoio ao planejamento. Isso mostra que o docente reconhece o potencial de ganho de tempo e eficiência, mas mantém a consciência de que a etapa de seleção crítica ainda depende do professor. Essa percepção confirma a hipótese H2, pois mostra que a incorporação dessa tecnologia ocorre como estratégia de compensação às limitações cotidianas, mais vinculada à experiência prática e à busca de soluções imediatas do que a uma política institucional sistemática de apoio ou formação.

Sobre a questão de **como a IAGen desafia ou tensiona a autoria dos estudantes**, a fala de P3 afirma que é necessário:

*[...] mostrar para o aluno que **não é errado usar o errado é você usar e dizer que é seu, né?** Que aí entram, né, as questões justamente de autoria mesmo, né? Então usei, usei onde você usou, com que? Que mecanismo, que metodologia você usou pra IA, né? Como? Como você fez? Isso em que partes ou para quê, né? Pra quê? Eu usei, eu usei pra esse fim específico, né? Eu acho que isso é importante porque o fim é a eu vejo que o uso da inteligência artificial pelos alunos tá muito nesse sentido da apropriação, né? Eu me aproprio daquilo que foi produzido com o uso de (grifo nosso).*

Desse modo, o professor defende que não há problema em utilizar IAGen, desde que o uso seja explicitado: “*não é errado usar, o errado é você usar e dizer que é seu*”. Esse posicionamento dialoga com a problematização foucaultiana acerca da função-autor, entendida não como propriedade individual, mas como um dispositivo discursivo que regula o que pode ser dito, quem pode dizer e sob quais condições esse dizer é reconhecido como legítimo (Foucault, 2008). Ao mesmo tempo, conforme Le Goff (1990), o saber integra a memória social e cultural que define historicamente o que é aceito como conhecimento válido em cada época. A fala do docente revela, nessa perspectiva, uma dupla operação: de um lado, um gesto de regulação discursiva que inscreve a autoria no campo da responsabilidade intelectual; de outro, a atualização de uma memória coletiva sobre o valor do saber, ao situar a

IA Generativa não como problema em si, mas como recurso que precisa ser apropriado criticamente e legitimado pela ética acadêmica.

Além disso, o professor observa que muitos alunos se apropriam de textos gerados por algoritmos sem a devida reflexão ou reelaboração, reproduzindo-os como se fossem de sua própria autoria. Essa crítica converge com a noção de saber pedagógico (Pimenta, 1997), na medida em que evidencia o papel do docente como mediador da aprendizagem crítica, responsável por orientar não apenas o acesso às tecnologias, mas, sobretudo, seu uso ético e reflexivo. Mais do que ensinar a operar ferramentas, cabe ao professor formar sujeitos capazes de discernir entre a apropriação superficial e a produção significativa, promovendo uma postura de autoria responsável. Nesse horizonte, torna-se fundamental recuperar o saber da autoria, que realça a dimensão ética e intelectual da docência. Como sublinham Prass, Mügge e Bernasiuk (2023), o ato de escrita é individual, mas a autoria não é, pois envolve um processo coletivo de atribuição, reconhecimento e legitimidade, que deve ser explicitado no contexto educacional.

Essa preocupação com a superficialidade da apropriação discente e com a necessidade de uma mediação crítica encontra ressonância direta na fala de P2, ao responder a temas relacionados **ao reconhecimento do uso da IAGen pelos estudantes, às mudanças percebidas nas produções textuais e às estratégias docentes de enfrentamento e mediação dessa situação em sala de aula**. O docente relata ter percebido em sua prática a necessidade de alterar a metodologia avaliativa das produções textuais dos alunos diante do uso indevido da IAGen:

[...] tem vários aplicativos aí, né, que ajudam também na produção textual, né? Que a gente passa para os alunos que muitos deles não produzem mais, eles vão lá, produz na inteligência, escrevem, copiam com a caneta e entregam, e a gente sabe que não é, né? Que é aquela estrutura, [...] aquele conteúdo, não foi ali, o aluno não fez sozinho, né? Até a estrutura, a forma de linguagem, a gente conhece a escrita dos alunos, é tanto que eu mudei a metodologia. Agora, quando eu passo avaliação com produção de texto, eles fazem na sala. Começa o início ali, porque antes eu passava, né? Deixava levar pra casa, pesquisar, trazer pronto besteira. Não deu certo, né? E aí, outra coisa que eu utilizo também, né? Assim, desses recursos que não, não deixa de ser inteligência artificial. São alguns programas, é de correção do texto, mas isso não como regra. Após eu avaliar, dar a minha nota, aí eu peço pra eles se cadastrarem gratuitamente, tipo num programa, tem vários com a redação. Tem outros. E aí eles digitam o texto manualmente e aí, a inteligência artificial dá ali a correção, aponta erros, né? Avalia ali, nas competências do Enem.

Verifica-se que, ao reposicionar a produção textual para o espaço da sala de aula, o docente não apenas reafirma o lugar da escrita como objeto da disciplina, mobilizando seu saber disciplinar, mas também exerce um saber pedagógico, ao ressignificar sua prática em função das novas demandas tecnológicas. Isto é, de um lado, o domínio do conteúdo próprio da Língua Portuguesa (leitura, análise e escrita) sustenta a escolha de manter a produção textual como núcleo da aprendizagem; de outro, a organização intencional dessa atividade em sala, sob acompanhamento docente, revela a dimensão pedagógica de preservar a autoria e estimular a criticidade. Nesse duplo movimento, a articulação entre um conteúdo específico da disciplina e a ressignificação da mediação pedagógica diante da IA Generativa.

O depoimento revela, ainda, a centralidade da formação construída na prática ao longo da trajetória docente, uma vez que o professor reelabora seus saberes a partir da experiência cotidiana, em constante confronto com os desafios escolares. Essa dimensão dialoga com Pimenta (1997, p. 30), ao afirmar que “a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam”. Nessa perspectiva, a ausência de políticas institucionais específicas para o uso de tecnologias digitais acaba por deslocar para o âmbito individual a responsabilidade pela atualização profissional, reforçando a dependência de iniciativas formativas não sistematizadas.

P6 reforça o mesmo diagnóstico: “*nós estamos conseguindo, assim como [...] aprender na marra. Uns sabem mais do que os outros*”. Também comenta sobre alunos que usam IAGen sem orientação, revelando desigualdade de apropriação e superficialidade. Outro ponto interessante na fala do professor é o uso orientado de ferramentas de correção textual: após corrigir manualmente as redações, o professor sugere que os alunos utilizem aplicativos de IA (como plataformas de correção baseadas em critérios do Enem) para revisar seus textos. Aqui há uma dupla articulação: do ponto de vista do saber tecnológico (Araujo; Sá, 2021), trata-se da integração de recursos digitais como apoio ao processo de aprendizagem; do ponto de vista do saber pedagógico, o docente mantém o controle crítico (primeiro corrige e dá nota, depois sugere o uso dos programas), evitando que a tecnologia substitua a mediação docente.

A fala expressa claramente um núcleo de sentido vinculado ao tema reestruturação metodológica frente ao uso inadequado da IAGen. Há também um fundo de mediação cultural (Forquin, 1993), pois o professor atua como curador de práticas de escrita, ajudando

os alunos a compreenderem a diferença entre apropriar-se criticamente de uma tecnologia (usando-a como apoio) e reproduzi-la de forma acrítica (plágio ou cópia disfarçada).

Essa preocupação também aparece no discurso de P1:

*P1: Fica aquele control c control v. É o que eu mais ouço na sala dos professores é os colegas comentando dos trabalhos que eles fazem de pesquisa, não é? E vem do mesmo jeito, não é totalmente colado mesmo. Então eles, eles não tentam mudar uma palavra, pesquisar não. [...] E muitas vezes o aluno já não tem esse pensamento que a gente tem, não é porque **ele só quer copiar**, não é até ele entender que ele tem que amadurecer, que ele tem que pensar também para ele e saber que é importante, sim, mas não como eles estão fazendo agora. Agora, no momento, não é. E não tem como correr, a gente está em 2025, né? É daqui para frente, vai ser IA, IA, IA. Não tem como dizer assim. A gente tem que ir, tem que ir se adequando e se adaptando, não é? Mas que ajuda ajuda sim, né? [...] Porque é, não tem, **não tem a voz do aluno**, não é? **Não tem a escrita dele**. O pensamento dele, nenhum assunto. (grifo nosso).*

O enunciado mostra que ainda falta maturidade para compreender que a IAGen pode ser um apoio, mas não substitui o esforço reflexivo e autoral. Dessa forma, as falas analisadas confirmam que, embora inevitável, o uso dessa ferramenta pelos estudantes precisa ser acompanhado por estratégias pedagógicas que assegurem a criticidade, a integridade e a autoria no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o docente admite que ela “*ajuda sim*” e que “*não tem como correr, em 2025 é daqui para frente, vai ser IA, IA, IA*”, o que reforça a inevitabilidade da incorporação da ferramenta. Nessa fala, convivem duas dimensões: a constatação do risco de perda de autoria discente e a percepção de que o professor deve atuar como mediador crítico, ajudando os alunos a se adequarem e se adaptarem. O trecho confirma, assim, a hipótese H7 (autoria como problemática central), ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de integrar o saber pedagógico e o saber da autoria na condução das práticas avaliativas.

A percepção do *ctrl C/ctrl V* encontra reforço no relato de outro docente, que observa:

*P6: Eu vejo que os meus alunos, eles estão com essa dificuldade [...] é de entender. tilizaram essa inteligência artificial. Eles estão naquela parte de **control C/control V**, sabe? E não é assim! Eu disse para eu, eu, eu já conversei com eles, eu já passei alguns trabalhos que eu percebo bastante a inteligência artificial nos trabalhos que eles trazem (grifo nosso).*

O depoimento evidencia que, além dos riscos de plágio, o problema está na compreensão limitada do papel da IAGen, que é reduzida a um instrumento de cópia literal.

Nesse enunciado, sobressaem três dimensões analíticas: o saber pedagógico, ao destacar a necessidade de orientar e intervir junto aos alunos; o saber da autoria, ao insistir que “*não é assim*”, sinalizando a importância da responsabilidade intelectual e ética; e o saber tecnológico, ao apontar que a dificuldade não se resume a conduta inadequada, mas também a lacunas no domínio crítico da ferramenta. A fala de P6 reforça as hipóteses H5 (saber tecnológico incipiente), H6 (saber pedagógico tensionado) e H7 (autoria como problemática central), ao mesmo tempo em que confirma que a mediação docente é indispensável para que a IAGen seja apropriada de modo formativo e não como atalho cognitivo. Dessa forma, a fala reforça a ideia de que a integração de tecnologias inteligentes no EMI não pode se limitar ao aspecto instrumental, mas exige uma mediação pedagógica comprometida com a formação crítica e a preservação da autoria discente.

Desse modo, no eixo da autoria, as falas dos docentes evidenciam diferentes preocupações que se complementam. De um lado, P3 enfatiza a dimensão ética sublinhando que o problema não reside na tecnologia em si, mas na omissão do processo e na falsa atribuição de autoria. Essa postura remete diretamente ao saber da autoria (Prass; Mügge; Bernasiuk, 2023), articulado ao saber pedagógico (Pimenta, 1997), pois aponta para a necessidade de orientar os estudantes a compreenderem a responsabilidade intelectual de seus textos.

De outro lado, P1 e P4 destacam que os produtos da IAGen não são prontos nem acabados, exigindo revisão e adaptação constantes. Essa mediação docente, que envolve correção, edição e reelaboração, associa o saber tecnológico (Araujo; Sá, 2021) ao saber da autoria, uma vez que busca evitar tanto a padronização algorítmica quanto a perda da voz própria. P1 e P6 trazem a perspectiva da prática discente, denunciando o uso da IAGen de forma acrítica e reducionista, marcado pelo “*ctrl c/ctrl v*” e pela transcrição mecânica de textos. Nesse caso, a autoria aparece como problemática central (H7), pois a imaturidade e a superficialidade do uso evidenciam a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que promovam maturidade intelectual e criticidade. Assim, à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), é possível organizar essas falas em três núcleos de sentido interligados: a ética da transparência, a preservação da voz e a formação crítica dos estudantes, confirmando que a autoria constitui um campo em que se entrelaçam dimensões técnicas, pedagógicas e éticas.

Quando instados a refletir sobre **os aspectos do ensino de Língua Portuguesa que não poderiam ser delegados à IAGen e os riscos específicos que essa tecnologia pode representar para a disciplina**, P6 foi enfático ao declarar:

P6: A produção textual, né? Com certeza a produção textual, a escrita [...] quando pede uma produção para casa, ah, é tiro e queda... Eles fazem com a inteligência artificial é, mas como é que esses meninos vão é desenvolver essa reflexão em relação a escrita, a boa escrita, né? E como é que eles vão, como é que eles vão ficar em relação a redação do Enem não vai ter IA.

A fala de P6 traz uma ênfase clara na produção textual como dimensão inegociável do ensino de Língua Portuguesa, situando-se no campo do saber da autoria. Para o professor, a centralidade da disciplina está em garantir que os estudantes desenvolvam reflexão crítica, capacidade de organizar ideias e domínio da escrita autoral, competências que não podem ser terceirizadas à IA. O argumento emerge a partir de uma preocupação prática: a utilização da IAGen pelos alunos em tarefas escolares pode criar uma falsa sensação de competência, levando-os a não exercitar os processos cognitivos e linguísticos necessários para construir um texto próprio. Nesse sentido, P6 alerta para o risco de que os estudantes passem a depender excessivamente da máquina para realizar atividades que deveriam mobilizar sua própria autonomia intelectual.

A referência ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é estratégica: ao lembrar que na redação o uso da IAGen é impossível, o professor evidencia uma descontinuidade pedagógica entre a prática escolar mediada por essas tecnologias e as exigências de avaliações externas que demandam autoria individual. Essa tensão reforça a necessidade de a escola preservar espaços de escrita genuína, sem apoio algorítmico, de modo a preparar os alunos para contextos avaliativos e sociais em que a ferramenta não estará disponível.

P1 corrobora esse pensamento ao declarar:

P1: Em relação a produção textual também eu só faço uma sala de aula, sabe, professora Luciana, eu deixo lá aquele tempo, né? [...] Tanto o primeiro ano é texto narrativo. O segundo ano é texto descritivo. E sem um celular, é claro que é ele pedem:, professora, mas deixa a gente dar uma pesquisada, não? Você já tem tudo que vocês tem que fazer, não é? Embora vocês façam 10 linhas, deixa eu tentar ajudá-los! Porque eles querem entregar tudo pronto, né? Não querem pensar, né? [...] Como é que vai desenvolver aí essa criticidade? Não tem como, então, é não deixar para fazer em casa mais para trazer pronto, porque eu sei que eles vão usar, a IA. [...] Eu quero que eles façam lá, eu vendo eles trabalhando, eu vou de cadeira em cadeira, às vezes, vou ajudando, né, dando uma dica. Mas eu quero que eles escrevam, que eles produzam, que é uma maneira que eu tenho como ajudar essa aí nesse momento aí da produção textual.

Esse depoimento revela uma postura pedagógica de contenção e acompanhamento direto da produção textual, motivada pela preocupação com o uso indiscriminado da Inteligência Artificial Generativa fora do espaço escolar. Ao afirmar que restringe a escrita à sala de aula, sem acesso a celulares, e que acompanha o processo de “cadeira em cadeira”, o professor mobiliza um saber pedagógico situado (Pimenta, 1997), marcado pela orquestração dos tempos e pelo acompanhamento individualizado, em que a ênfase recai mais no processo do que no produto final.

A unidade de registro central do enunciado é a defesa da criticidade, explicitada na pergunta retórica: *“como é que vai desenvolver aí essa criticidade? Não tem como”*. No plano da inferência, percebemos que, para P1, a criticidade se constrói apenas quando o estudante escreve sob orientação, pensando, refletindo e reelaborando suas próprias ideias. Nesse sentido, o uso da Inteligência Artificial Generativa fora da escola aparece como ameaça ao exercício da autoria, pois induz à entrega de textos “prontos”, sem engajamento cognitivo.

Esse posicionamento dialoga com as ideias de Campos, Cruz e Medeiros (2025, p 118-119) que declara:

O ChatGPT pode potencializar a criatividade na produção textual, sem substituir integralmente o processo de aprendizagem. No entanto, para evitar que o uso acrítico da IA leve a uma educação mecanizada e descontextualizada, é fundamental que sua aplicação esteja vinculada a um debate sobre autonomia estudantil, apropriação crítica do conhecimento e o papel do professor na mediação desse processo.

Ao insistir que a produção textual ocorra no espaço coletivo da sala de aula, sob acompanhamento docente, P1 reafirma que o saber pedagógico e o saber da autoria são dimensões inegociáveis no ensino de Língua Portuguesa no contexto do EMI. Sua posição rompe com a lógica da mera entrega de textos “prontos”, deslocando a escrita do espaço privado — em que tende a se reduzir a uma tarefa mecânica ou instrumental — para o espaço formativo, em que o professor pode intervir, orientar e problematizar o processo de construção do texto. Ao enfatizar a importância da *“apropriação crítica do conhecimento”*, P1 aproxima-se da concepção de Pimenta (1997, p. 8) para quem o:

Conhecimento não se reduz à informação. Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas

de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Portanto, traduz em prática concreta o que Pimenta (1997) define em termos teóricos: a transformação da informação em conhecimento a partir da reflexão crítica. A insistência de P1 na presença ativa do professor no processo de escrita reafirma, assim, que o ensino de Língua Portuguesa no EMI deve ser espaço de formação crítica e emancipatória.

P3 reforça essa posição, mas com um argumento adicional: a discrepância entre o vocabulário dos textos “prontos” e o domínio linguístico real dos estudantes.

P3: Na produção de texto eles gostam muito de usar a inteligência artificial quando a gente pede redação para fazer em casa, né? [...] Porque quando eles vão para casa, eles voltam lindamente. Escrito com palavras que eu tenho certeza que eles não conhecem, mas a IA conhece muito bem, né? Então eu prefiro que eles façam em sala de aula para que eu veja, né? Que a produção de texto é escrita, então não dá para eu pedir para o outro escrever, porque na hora da do Enem, se eles forem escrever com IA, a federal vai levá-los, né?

O professor identifica nesse trecho, de forma quase pericial, a “impressão digital” da IAGen nos textos produzidos pelos alunos, o que o leva a adotar a mesma estratégia de priorizar a escrita em sala de aula. Mais uma vez a justificativa do Enem ganha força, onde a produção textual deve ser feita de forma autônoma, sem apoio de IAGen, sob pena de exclusão do exame. Nesse ponto, tanto P3 quanto P1 acionam não apenas o saber pedagógico, mas também o saber curricular, pois articula sua prática às demandas avaliativas externas que estruturam parte da experiência escolar no Ensino Médio.

P5 complementa essa visão a refletir que:

P5: Para conhecimento de uma, colocando aqui com uma produção textual, eu digo na sala de aula para eles, eu posso te dar todas as técnicas da redação, tudinho. A estrutura, tudinho. Mas se você não tiver leitura de mundo de leitura, de saber o que está passando [...] você não vai conseguir é chegar a canto nenhum. [...] Você não gosta de escrever, você não gosta de ler, mas na hora que você for fazer um concurso público, você quiser uma de uma redação ou um Enem, você não vai conseguir fazer desenvolver.

O depoimento de P5 traz à tona uma concepção de ensino de Língua Portuguesa que enfatiza a inseparabilidade entre técnica e experiência de mundo na produção textual. Ao afirmar que pode fornecer “todas as técnicas da redação, tudinho”, mas que isso não basta sem leitura de mundo, o professor mobiliza um saber disciplinar (domínio das estruturas

textuais e técnicas de redação) e, simultaneamente, um saber pedagógico crítico, ao reconhecer que a escrita não se sustenta apenas em fórmulas estruturais, mas requer vivências, repertório cultural e capacidade de interpretação.

A categoria mais evidente trecho é a ideia de que “sem leitura não há escrita”, acompanhada do alerta de que a ausência desse repertório compromete diretamente o desempenho em situações sociais e avaliativas de alta exigência, como concursos e o Enem. Desse modo, a fala desloca o foco da técnica isolada para a dimensão formativa e cultural da escrita, em consonância com autores como Bakhtin (2010), que entende a linguagem como prática social, e Marcuschi (2008), que defende a centralidade dos gêneros como formas de ação no mundo.

Do ponto de vista das categorias temáticas, a fala de P5 insere-se no núcleo da autoria como prática crítica e socialmente situada. A leitura aparece não apenas como hábito escolar, mas como condição de cidadania e de inserção social, pois é ela que permite ao estudante acessar discursos, compreender contextos e produzir textos que dialoguem com o mundo. A ênfase, portanto, não está apenas na “boa escrita” em termos técnicos, mas na formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir em diferentes esferas sociais.

Inferencialmente, o depoimento denuncia um risco central associado ao uso acrítico da Inteligência Artificial Generativa: a ilusão de que a técnica (estruturas prontas, modelos algorítmicos) pode substituir a leitura, a reflexão e a experiência. Para P5, esse atalho fragiliza o desenvolvimento da autoria, pois produz textos ‘corretos’ mas desprovidos de densidade crítica e engajamento. Nesse sentido, sua fala reforça o saber da autoria, entendido como a capacidade de mobilizar repertórios sociais e culturais na produção discursiva.

A análise das falas que tensionam tradição e inovação mostra que muitos docentes mantêm práticas consolidadas, como a produção textual em sala de aula ou a revisão manual dos materiais produzidos pela IA, ao mesmo tempo em que reconhecem a necessidade de dialogar com novas tecnologias. Esse movimento evidencia que a identidade docente não se constrói apenas pela adoção imediata de inovações, mas também pela preservação de práticas culturalmente significativas e pelo confronto entre saberes já sedimentados e as demandas emergentes. Como afirma Pimenta (1997, p. 7):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as

teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

Essa citação permite compreender que a resistência às mudanças não se dá por inércia, mas como parte constitutiva de uma identidade em permanente reconstrução, que equilibra continuidade e transformação.

Articulados, esses depoimentos revelam uma categoria temática central: a escrita como núcleo irredutível da disciplina de Língua Portuguesa, pois reconhecem que a IA Generativa pode oferecer textos de aparência sofisticada, mas sustentam que essa sofisticação é enganosa, pois priva o estudante do exercício de reflexão, autoria e criticidade. A solução encontrada foi concentrar a produção textual em sala de aula, o que mostra um movimento de resistência pedagógica frente à delegação acrítica para algoritmos.

Os depoimentos dialogam diretamente com a literatura que problematiza a autoria híbrida humano-IA (Prass; Mügge; Bernasiuk, 2023; Pimentel; Carvalho; Silveira, 2024). Para esses autores, a autoria deve ser compreendida como processo de posicionamento discursivo, e não apenas como produto final. Da mesma forma, Silva, Vaz e Baumgärtner (2024) destacam que o risco central da IAGen é fragilizar a formação da autoria estudantil, reduzindo-a a uma simulação algorítmica. O posicionamento de P6 revela não apenas uma preocupação prática com o ENEM, mas sobretudo uma defesa epistemológica: a escrita é constitutiva da formação crítica e cidadã e, portanto, não pode ser delegada integralmente a sistemas automáticos. Em outras palavras, a produção textual, entendida como exercício de autoria, continua sendo um núcleo irredutível do ensino de LP.

Se esses autores destacam que a coautoria exige transparência e critérios claros de atribuição, os professores, em sua prática, optam por delimitar fronteiras rígidas: as práticas de produção textual no EMI devem ser um espaço de autoria genuína. Assim, a decisão de manter a produção textual em sala de aula, sob mediação docente, funciona como estratégia pedagógica e ética para assegurar que o estudante desenvolva as competências discursivas necessárias, tanto para avaliações externas como para sua formação crítica e cidadã.

Do ponto de vista da análise de conteúdo, as falas se enquadra nas categorias: riscos percebidos, uma vez que essa prática ameaça à autoria e ao desenvolvimento da escrita autônoma; saberes docentes específicos que envolvem a centralidade da autoria como prática

formativa em LP; mediação crítica da tecnologia e necessidade de delimitar fronteiras entre apoio didático e substituição de processos cognitivos.

Por fim, destacamos que os discursos dos docentes reforçam o entrelaçamento dos saberes experiencial, tecnológico, pedagógico e de autoria em um eixo de análise que combina limitações técnicas, incertezas didáticas e dilemas éticos, reafirmando a centralidade da mediação docente na integração crítica da IA ao Ensino Médio Integrado. Ao lado desses saberes evidencia-se, também, o saber atitudinal entendido como o conjunto de disposições éticas e posturais que orientam o agir docente diante da IAGen (prudência, abertura ao novo, responsabilidade, transparência e compromisso com a autoria). No material analisado, esse saber se manifesta em: prudência e rigor ao revisar/editar outputs algorítmicos antes do uso didático; transparência quanto ao uso de IA, exigindo que estudantes explicitem procedimentos e limites; postura de abertura crítica (“não fechar os olhos”) sem aderir a uma dependência automática; responsabilidade formativa, ao decidir restringir certas atividades à sala de aula para preservar a autoria e a criticidade. Tais disposições operam como balizas normativas que viabilizam a integração ética da IAGen no EMI, articulando-se às dimensões pedagógica e de autoria.

O quadro abaixo resume as categorias encontradas na fala dos docentes sobre os tópicos em discussão nesta subseção:

Quadro 7 – Categorias empíricas, temáticas e analíticas das falas dos professores (P2, P3, P1 e P4)

Categorias empíricas (falas literais/indícios)	Categorias temáticas (núcleos de sentido)	Categorias analíticas (interpretação teórica)
<i>“Nós não temos essa preparação focada nisso (P2)</i> <i>“A gente, no momento não está tendo esse incentivo, principalmente relacionado à formação continuada” (P6)</i>	Ausência de preparo específico para uso pedagógico das tecnologias inteligentes.	Saber profissional (Tardif; Saviani)
<i>“A gente aprende na marra” (P2)</i> <i>“Nós estamos conseguindo, assim como [...] aprender na marra.” (P6)</i>	Aprendizagem autodidata.	Saber experiencial (Tardif)
<i>“Temos professores que já utilizam com maestria [...] outros não” (P2)</i> <i>“Uns sabem mais do que os outros” (P6)</i>	Desigualdade de ritmos de apropriação da IAGen	Saber profissional (Tardif; Saviani)

<i>“Conhecimento bem basiquinho” / “atividade ficou bem sumária” / “não fiz os prompts adequadamente” (P3)</i> <i>“Eu sou péssima nos prompts” / “tem que saber como pedir” /</i>	Uso incipiente da IAGen e dificuldade na formulação de comandos.	Saber tecnológico (Araújo; Sá)
<i>“Não podemos fechar os olhos” (P2)</i> <i>“Nós estamos em uma situação em que a gente não pode mais virar as costas” (P6)</i>	Reconhecimento da IA como inevitável no contexto escolar.	Saber tecnológico (Araújo; Sá)
<i>“Fazer uma leitura crítica e corrigir” (P1)</i> <i>“Corrijo tudo” / “faço edição” / (P4)</i>	Ressignificação da autoria como processo crítico-reflexivo.	Saber de autoria (Prass; Mügge; Bernasiuk)
<i>“Mostrar para o aluno que não é errado usar, mas que é preciso explicar, especificar o que fez com o auxílio da inteligência artificial.” (P3)</i> <i>“Os alunos não foram orientados para utilizar” (P4)</i>	Mediação crítica + necessidade de desenvolver responsabilidade intelectual no uso da IAGen.	Saber pedagógico (Pimenta) + Saber da autoria (Prass; Mügge; Bernasiuk)
<i>“agora a produção é feita em sala de aula” (P1, P2)</i>	Escrita como núcleo inegociável da LP	Saber da autoria/ Saber disciplinar

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Perseguindo o objetivo da seção, os dados mostram que a IAGen reconfigura a prática em LP ao deslocar rotinas de planejamento, avaliação e autoria para um arranjo mediado por saberes pedagógicos, tecnológicos e ético-discursivos. Para consolidar esse movimento, proponho um protocolo operativo que traduza as evidências em prática: antes, definir leitura-base, objetivos e enunciados/prompts alinhados aos gêneros e critérios avaliativos; durante, declarar o uso da IA, registrar as iterações e comparar criticamente com produções manuais, preservando a mediação docente; depois, exigir reescrita autoral, realizar metarreflexão orientada e aplicar rubricas de autoria/criticidade. Esse encadeamento organiza o uso instrumental da IAGen sem ceder à dependência, evita a padronização algorítmica das vozes, e fortalece a autoria discente. Assim, verifica-se que a docência em Língua Portuguesa no EMI encontra-se em um campo tensionado por práticas de experimentação espontânea e processos de incorporação metódica, ambos atravessados pela tarefa de resguardar a autoria e evitar a fragilização das competências discursivas e conversacionais dos estudantes.

5.4 CURRÍCULO INTEGRADO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO MEDIAÇÃO CULTURAL E TÉCNICA

A incorporação da Inteligência Artificial Generativa ao Ensino Médio Integrado (EMI) desafia não apenas as práticas pedagógicas, mas também a própria organização curricular. Como visto, no âmbito dos Institutos Federais, o currículo integrado tem como princípio a articulação entre formação geral e técnica, ciência, trabalho, cultura e tecnologia, de modo a formar sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade (Ramos 2008). Nesse contexto, a disciplina de Língua Portuguesa assume um papel estratégico, funcionando como eixo de mediação cultural e técnica: cultural, porque possibilita o desenvolvimento da leitura crítica, da autoria e da compreensão discursiva em diferentes esferas sociais; técnica, porque oferece instrumentos de linguagem necessários para a produção de textos acadêmicos e profissionais, além de potencializar a apropriação crítica das tecnologias digitais. Assim, retomando a perspectiva de Forquin (1993) de que a escola é um espaço que seleciona, reorganiza e transmite saberes da cultura, a LP, ao articular linguagem e tecnologia, não apenas ensina técnicas de escrita, mas também filtra a cultura digital, transformando-a em conhecimento escolar. Ou seja, não é a IA Generativa “bruta” que entra na sala de aula, mas uma IA problematizada, enquadrada em práticas de leitura crítica, autoria e reflexão discursiva.

As falas docentes analisadas mostram que essa mediação se concretiza em três núcleos complementares: em primeiro, emerge a necessidade de adequação em turmas heterogêneas no EMI; em segundo, evidencia-se a interdisciplinaridade e o lugar da LP no currículo integrado; e, em terceiro, destaca-se a organização curricular por gêneros e protótipos. Esses núcleos não apenas delimitam os desafios práticos vivenciados pelos professores, mas também iluminam a função estratégica da disciplina de Língua Portuguesa como articuladora entre cultura, técnica e tecnologia no contexto das IAGen. É nesse horizonte que se situam os temas relacionados à dimensão social e relacional que avalia **o papel da LP no Ensino Médio Integrado diante da popularização das IAGen, os sentidos atribuídos à presença dessas tecnologias no ensino da disciplina e as formas pelas quais a LP pode apoiar as demais áreas do EMI na mediação pedagógica com a Inteligência Artificial Generativa.**

No primeiro núcleo, vinculado à adequação em turmas heterogêneas, P3 enfatiza que a LP pode se beneficiar da rapidez da IA na curadoria de materiais, aliviando parte do tempo

despendido em pesquisas e seleções manuais, sem perder de vista a necessidade de atender a ritmos distintos de aprendizagem:

P3: [...] vou elaborar minha aula pensando nos ritmos tais, nos alunos que aprendem mais rápido, mas também nos alunos que têm uma aprendizagem mais lenta, a gente faz um meio termo ali, não? Eu vou fazer um meio termo, de modo que quem vou usar a expressão a quem sabe mais, não se sinta frustrado por já saber. E quem sabe mesmo não se sinta, não se sinta constrangido por não fazê-lo, né? Então eu vejo que a gente, enquanto professor jamais antigo, a gente parte muito desse princípio.

Esse enunciado concentra um núcleo temático de gestão da diversidade, em que o foco não é “personalizar por algoritmo”, mas regular a participação e o engajamento da turma. Analiticamente, mobiliza sobretudo o saber pedagógico (Pimenta, 1997), que envolve orquestração de tempos, metas e apoios, em diálogo com o saber experiencial (Tardif, 2014), sinalizado pelo marcador identitário (Nóvoa, 2009) “*enquanto professor mais antigo*”: trata-se de um saber construído na prática, que equilibra demandas cognitivas e afetivas (evitar “frustração” e “constrangimento”) para sustentar o clima de aprendizagem.

Do ponto de vista inferencial, há aqui uma tensão estrutural: o “meio termo” funciona como estratégia de equidade imediata, mas carrega o risco de nivelamento (redução da complexidade para atender a todos) e de invisibilização dos extremos (os que já avançaram e os que precisam de maior atenção). Esse movimento coloca a Língua Portuguesa numa posição de mediação cultural e técnica (Forquin, 1993): é pela seleção de tarefas, gêneros e critérios de qualidade discursiva que a disciplina filtra e redistribui oportunidades de participação. Nesse quadro, a IAGen pode operar como apoio tático, por exemplo, para gerar variações de um mesmo gênero com diferentes graus de complexidade, criar exemplos-contraste ou oferecer pistas metalinguísticas, mas a decisão pedagógica (o que propor, a quem, quando e com que critérios) permanece como prerrogativa exclusiva do professor. Em síntese, o enunciado de P3 confirma a centralidade do saber pedagógico articulado ao saber experiencial na regulação de turmas heterogêneas, e aponta um uso situado e criterioso das tecnologias inteligentes como suporte à adequação, não como fim: cabe ao professor transformar a heterogeneidade em diversificação intencional de percursos sem perder de vista a autoria, a progressão e o currículo.

Assim, a fala de P3 ilustra a tensão entre apoio tecnológico e mediação docente: enquanto a IAGen pode contribuir para a logística do planejamento, a intencionalidade

pedagógica não pode ser reduzida a parâmetros algorítmicos, mas depende do julgamento profissional fundamentado em experiência, valores formativos e responsabilidade ética (Saviani, 1996; Tardif, 2014).

P3 também fala da dificuldade de sistematizar metodologias ativas e de como a IGen pode contribuir pela rapidez em facilitar a curadoria de materiais:

P3: Hoje a gente observa o uso das metodologias ativas, né? Embora tenha críticas devido ao seu uso constante lá na escola nova. Mas a gente vê que o uso de algumas metodologias ativas, elas têm como função, né? Como objetivo, justamente, promover esse ensino mais personalizado. Só que nem sempre a gente consegue trabalhar. Uma metodologia ativa é uma coisa que você faz uma vez da outra vez você continua na sua metodologia inativa, vamos falar assim. A sua metodologia é mais tradicional, né? Mas é um pouquinho mais difícil a gente pensar especialmente dessa forma, né?

Esse relato aponta para a percepção de que as metodologias ativas vêm sendo incorporadas de forma intermitente e parcial nas práticas docentes. Ao reconhecer que tais metodologias têm como *“função promover um ensino mais personalizado”*, o professor mobiliza o saber pedagógico (Pimenta, 1997), que envolve a escolha de estratégias didáticas voltadas à participação dos estudantes e à diversificação de ritmos de aprendizagem. No entanto, a ressalva de que *“uma metodologia ativa é uma coisa que você faz uma vez e da outra vez você continua na sua metodologia inativa”* evidencia uma limitação prática: a dificuldade de sustentar inovações metodológicas de forma contínua e sistemática.

Essa fala sugere que, embora os professores reconheçam o potencial pedagógico das metodologias ativas, as condições de trabalho, a pressão do tempo e a ausência de formação específica contribuem para um retorno recorrente a práticas tradicionais. O discurso conecta-se, assim, à hipótese H1 (fragilidade da formação continuada) e H3 (condições institucionais como barreira), pois a implementação efetiva dessas metodologias não depende apenas da disposição individual, mas de um suporte consistente em termos de formação e estrutura. Além disso, a menção ao caráter *“mais difícil”* de pensar nesse tipo de planejamento revela a tensão entre inovação e exequibilidade cotidiana. Tal tensão mostra que a adoção de metodologias ativas e, por extensão, da própria IAGen, não é automática nem linear, mas atravessada por fatores contextuais que exigem discernimento e mediação docente.

Em síntese, a fala de P3 explicita que o ensino personalizado não pode ser confundido com a mera aplicação ocasional de metodologias ativas, mas exige planejamento contínuo e condições institucionais adequadas. O professor reconhece o valor dessas práticas, mas

também denuncia os obstáculos que as tornam episódicas, o que reforça a centralidade do papel docente como mediador crítico entre inovação metodológica e realidade escolar concreta.

Já P6 tensiona a ideia de “*personalização*” e a ressignifica como “*adequação*”: “*porque sempre trabalhamos com turmas heterogêneas, então é uma adequação que a gente tem que incorporar e trazer pra sala de aula.*”, sublinhando que, no contexto integrado, o desafio é regular a heterogeneidade estrutural das turmas com metodologias diversificadas (gamificação, resolução de problemas) sem reduzir o ensino a trilhas algorítmicas individuais. Nesse movimento, ele mobiliza o saber pedagógico (Pimenta, 1997), ao destacar a necessidade de conduzir metodologias diferenciadas que contemplem tanto estudantes com maior domínio de conteúdos quanto aqueles que apresentam dificuldades.

Ao articular sua fala à trajetória de pesquisa no doutorado “*“a minha pesquisa também é voltada para o ensino médio integrado, só que para, é a ressignificação em relação à educação básica, para educação”*”), o professor ancora seu discurso também no saber profissional (Tardif, 2014). A referência à ressignificação da educação básica para a formação técnica e tecnológica reforça que o desafio não é apenas metodológico, mas curricular, exigindo revisões que favoreçam a integração entre áreas gerais e técnicas.

Outro aspecto relevante é a diferenciação que P6 faz entre a experiência na educação básica e a realidade do EMI, destacando que a transição exige uma mudança significativa na forma de ensinar:

P6: Nós, quando saímos da educação básica, até que o professor estava dizendo que trabalhava em escolas de estado, eu tenho certeza que ele sentiu a diferença no momento que ele saiu do ensino básico e passou para o ensino básico, técnico e tecnológico, né? Nós sentimos essa diferença também e sentimos que temos que mudar, né, a forma da nossa metodologia, né? Principalmente quando a P3 trouxe aí a importância das metodologias ativas, em que a gente já trabalha, é muitos, já trabalham dentro da sala de aula com gamificação e outras coisas, né? É relacionada a problemas, né? A serem solucionados, resolvidos e essa adequação é justamente isso na minha concepção.

Ao mencionar a necessidade de “*mudar a metodologia*”, especialmente a partir da valorização das metodologias ativas (gamificação, resolução de problemas), o docente mobiliza também o saber pedagógico, ao reconhecer que o ensino no EMI demanda maior protagonismo discente e estratégias que dialoguem com a prática profissional. Aqui, aparece uma tentativa de ressignificação da prática docente, em que o professor precisa adequar sua

atuação às especificidades do currículo integrado. A referência ao papel do colega P3 (“quando trouxe aí a importância das metodologias ativas”) sugere ainda a dimensão coletiva da construção desse saber, vinculada ao saber experiencial (Tardif, 2014), já que o aprendizado se dá no intercâmbio entre pares e na partilha de práticas. Esse ponto mostra como a identidade docente é constituída não apenas pela formação formal, mas também pelas trocas e colaborações em contextos institucionais.

Em termos de análise de conteúdo, as falas de P3 e P6 têm como unidade de registro principal a ideia de adequação metodológica no EMI, que se organiza como categoria empírica. A inferência que se pode extrair é que o docente compreende a IAGen e as metodologias ativas são visto como suportes para essa adequação, desde que subordinados ao currículo integrado e às necessidades das turmas heterogêneas. Assim, reforçam a ideia de que a docência no EMI é atravessada pelo desafio de ajustar metodologias à heterogeneidade estrutural das turmas e ao caráter técnico-profissional do currículo, exigindo um equilíbrio entre inovação (IAGen, metodologias ativas) e responsabilidade pedagógica.

Nesse ponto, emerge uma segunda frente analítica: se P3 e P6 concentram-se na adequação metodológica às turmas heterogêneas, P4 desloca o foco para o papel da Língua Portuguesa como disciplina de mediação discursiva no currículo integrado. Sua fala evidencia que a contribuição da LP vai além do trabalho interno à própria área, projetando-se como competência transversal: elaborar enunciados, estruturar comandos e orientar pesquisas com IA, de modo que alunos e professores possam interagir de forma mais produtiva com as ferramentas digitais.

P4: Você perguntou se a nossa Língua Portuguesa, nosso ensino de língua portuguesa, pode contribuir? Eu acredito que muito pode contribuir na elaboração de enunciados. A elaboração de texto que seja para solicitar da IA, né? Solicitar, tipo de pesquisa, então, se os alunos fossem orientados se eles é tivessem esse acompanhamento e até os professores também, é, com certeza a gente teria mais rendimento nas nossas aulas, né? Porque é para elaborar aí o que você realmente deseja pesquisar. Então aí exige conhecimento da língua portuguesa, né? E nisso podemos contribuir com a pesquisa, né? Através da IA.

Para o professor, a LP não se restringe à produção textual em sentido estrito, mas funciona como competência instrumental para formular comandos, perguntas e solicitações que orientem adequadamente a resposta da IAGen. Esse ponto é crucial: ao operar a partir de *prompts*, a Inteligência Artificial Generativa desloca parte da autoria e da criticidade para a forma como o usuário elabora seus comandos. Essa competência de formular solicitações

adequadas, antes reconhecida como uma necessidade essencial para o docente, passa a ser igualmente demandada pelos alunos. Assim, dominar a linguagem é condição para obter resultados mais adequados, o que amplia o papel da LP no EMI.

Aqui, aparentemente há uma contradição: se a Língua Portuguesa é vista como central na mediação entre usuário e IAGen, por que professores da própria área relatam dificuldade em elaborar *prompts*? Na verdade, essa tensão pode ser melhor compreendida se diferenciarmos domínio linguístico de competência técnica-discursiva em contextos digitais. O professor de LP domina a gramática, os gêneros e as práticas discursivas escolares, mas o *prompt* é um gênero novo, emergente, situado na interseção entre linguagem humana e sistemas algorítmicos. É nesse ponto que o discurso acadêmico ajuda a “quebrar” a contradição.

Em Marcuschi (2008, p. 10), por exemplo, temos que os gêneros textuais são “fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis”, a tecnologia favorece constantemente o surgimento de formas inovadoras. Elaborar *prompts*, portanto, não é apenas “escrever bem”, mas atuar em um gênero ainda em consolidação, sem tradição escolar ou formação prévia.

Rojo e Barbosa (2015) reforçam essa leitura ao afirmarem que os gêneros integram práticas sociais situadas e, por isso, não podem ser reduzidos a formatos textuais fixos. Nesse sentido, as autoras ressaltam a necessidade de atualização do trabalho com gêneros à luz das culturas digitais e dos multiletramentos, observando que a escola tende a demorar a incorporar novos gêneros digitais. Isso implica reconhecer que a inserção da Inteligência Artificial Generativa no cotidiano escolar não cria apenas novos textos, mas inaugura novas práticas de produção e circulação de sentidos, exigindo da escola e, particularmente, da disciplina de Língua Portuguesa, a mediação crítica entre linguagem, tecnologia e sociedade. Assim, até mesmo professores de Língua Portuguesa necessitam de processos formativos que os ajudem a transitar entre o letramento linguístico tradicional e esse novo letramento algorítmico.

Em Lévy (2011a, p. 62), temos que “o aspecto da informática mais determinante para a evolução cultural e as atividades cognitivas é sempre o mais recente, relaciona-se com o último envoltório técnico, a última conexão possível, a camada de programa mais exterior”. Em outras palavras, não é o núcleo técnico que impacta diretamente a cultura, mas a forma como a tecnologia se torna acessível e interativa. É a camada visível (o que usamos no cotidiano) que redefine como pensamos, criamos e organizamos o conhecimento. Nessa mesma direção, ao desenvolver o conceito de inteligência coletiva, Lévy (2011a) sustenta que o conhecimento, na contemporaneidade, se constrói em redes e ambientes mediados por

tecnologias. Isso implica reconhecer que nenhuma pessoa domina, de forma isolada, todas as competências necessárias: mesmo o professor de Língua Portuguesa, especialista em linguagem, precisa aprender colaborativamente a operar nesse novo ecossistema discursivo, no qual a mediação tecnológica torna-se parte constitutiva da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a dificuldade com *prompts* mostra que o saber experiencial ainda está em construção: só pela prática e reflexão crítica os docentes podem integrar essa nova demanda ao seu repertório. Portanto, não há contradição em sentido estrito, mas um processo de transição de gêneros discursivos que requer novos letramentos (digitais, técnicos, algorítmicos). A fala de P4 projeta essa necessidade para os alunos, mas, coerentemente, os próprios docentes reconhecem sua limitação inicial, o que apenas reforça a urgência de formação continuada e de práticas colaborativas de experimentação.

Do ponto de vista dos saberes docentes, a fala de P4 mobiliza: o saber disciplinar, pois exige o domínio dos recursos linguísticos necessários à construção de enunciados claros, objetivos e adequados ao contexto comunicativo; o saber curricular, já que insere a LP como área que sustenta outras disciplinas, permitindo que os alunos formulem pedidos pertinentes a conteúdos técnicos e científicos; e o saber tecnológico, na medida em que reconhece a especificidade da interação com sistemas de IAGen, que não é apenas de leitura/escrita convencional, mas de escrita performativa, capaz de orientar algoritmos.

Na prática, o professor sugere que o rendimento das aulas aumentaria se houvesse acompanhamento e orientação para que alunos (e também docentes) dominassem esse processo. Esse trecho revela uma percepção de que a LP pode funcionar como porta de entrada para o letramento algorítmico: não basta conhecer o conteúdo técnico, é preciso saber enunciá-lo de modo discursivamente eficaz para que a IA produza respostas de qualidade.

Esse posicionamento aproxima-se da concepção de inteligência como processo cultural e mediado (Lévy, 2011a). O professor compreende que a eficácia da IAGen não depende apenas da máquina, mas da capacidade humana de formular, interpretar e reelaborar sentidos, reafirmando a LP como espaço de mediação crítica. Além disso, sua fala sugere que a IA pode ampliar o alcance da pesquisa, mas apenas se ancorada em práticas linguísticas consistentes, evitando o risco da superficialidade e do uso acrítico.

Sobre a questão de como a IA pode dialogar (ou tensionar) o currículo integrado entre Linguagens e áreas técnicas, P3 responde:

P3: Isso a gente considera, né, quando nós falamos um currículo integrado, a gente sempre pensa na formação que esse currículo tem que ter, né? Quando a gente vai para as bases conceituais ali Da educação profissional a gente observa que existe a

perspectiva de oferecer uma educação profissional, né, que é essa que a gente associa ao ensino propedêutico, mas também uma formação politécnica e omnilateral, né? Que é formar os indivíduos, o cidadão, né? O sujeito em todas as áreas da sua vida. Então acho que quando a gente insere a inteligência artificial nessa linha da profissionalização, a gente promove essa formação politécnica, né? Não é ensinar várias técnicas, mas no sentido de ensinar o sujeito a atuar de forma crítica em todas as esferas da sua vida e a profissional vai fazer parte da vida dele, né? Constantemente, claro, se ele decidir ir pelo caminho dessa profissão, que alguns a gente sabe que não vão, né? Mas, mesmo assim, nós promovemos a partir disso essa educação, né? Educação omnilateral, que seria nesse sentido marxiano mesmo, né? De formar o sujeito em todos os âmbitos da sua vida.

A fala de P3 evidencia com clareza como a discussão sobre a inserção da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado se articula com o debate mais amplo sobre os saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica. Ao afirmar que o currículo integrado deve promover uma formação politécnica e omnilateral, P3 não se limita a uma visão instrumental do uso da ferramenta, mas a inscreve em um horizonte formativo mais amplo, coerente com os fundamentos da EPT. Essa concepção encontra ressonância na crítica de Oliveira (2017) ao reducionismo pedagógico que hierarquiza os saberes docentes em favor da experiência técnica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um plano secundário. Em vez disso, a fala docente reconhece a necessidade de articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, perspectiva também defendida por Saviani (1996) ao propor a formação omnilateral como princípio educativo.

Conectando esse depoimento ao debate de Gariglio e Burnier (2012, 2014) e Fonseca (2017), compreende-se que a fala de P3 materializa a ideia de que a docência na EPT exige saberes situados e integrados, capazes de responder às demandas específicas de um currículo que não separa o propedêutico do técnico.

Se, como lembram Silva Júnior e Gariglio (2014), o ensino não pode ser reduzido ao domínio de conteúdo disciplinar, a reflexão de P3 avança ao propor que a IA seja incorporada não apenas como recurso de eficiência, mas como meio de sustentar uma formação crítica e integral dos sujeitos. Trata-se, portanto, de reconhecer na IAGen não um substituto para o professor ou um atalho metodológico, mas um elemento que, quando mediado pedagogicamente, pode potencializar a formação omnilateral defendida pela tradição marxiana da EPT.

Nesse sentido, a análise converge com os aportes de Tardif (2014) e Nóvoa (2009): o saber docente é construído no entrecruzamento de diferentes dimensões, científicas, pedagógicas, experienciais e tecnológicas, e a presença da IA, longe de simplificar essa

equação, a torna ainda mais complexa. Isso porque a tecnologia, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de ensino, exige novas competências de mediação crítica, de regulamentação ética e de articulação curricular. O que P3 sugere, ao falar em “*formar sujeitos capazes de atuar criticamente em todas as esferas da vida*”, é justamente o que Ramos (2008) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) definem como horizonte da formação politécnica: a superação da fragmentação entre o saber científico e o técnico, transformando a educação em espaço de emancipação.

Portanto, quando relacionamos a fala de P3 com os debates teóricos, torna-se evidente que ela reforça a necessidade de compreender a docência em Língua Portuguesa no EMI como eixo estruturante do currículo integrado, uma vez que, é por meio da linguagem que os estudantes podem transitar criticamente entre campos do saber, compreender e auditar produções algorítmicas, e, sobretudo, exercer a autoria como prática ética e formativa. Em outras palavras, a contribuição de P3 insere-se no movimento mais amplo de superação do tecnicismo e de valorização da mediação docente como prática intelectual e relacional, confirmando que a integração da IA Generativa ao EMI deve servir ao projeto de formação omnilateral, e não reduzi-lo a meras tarefas automatizadas.

Nesse horizonte, o depoimento de P4 acrescenta uma dimensão prática ao destacar que a Língua Portuguesa pode auxiliar de forma interdisciplinar, funcionando como mediadora entre a produção discursiva e a compreensão de conteúdos de outras disciplinas.

P4: Acredito que essa o ensino da língua portuguesa, ela pode é, ela pode auxiliar, pode é de uma forma interdisciplinar, né? Envolver AIA, né? No entendimento de outras disciplinas, né? Porque a partir da língua portuguesa, os alunos se interessam. AA produzir o seu discurso a produzir seu texto e também entender outras disciplinas. Então, acho que há uma interdisciplinaridade.

Ao afirmar que, “*a partir da língua portuguesa, os alunos se interessam em produzir seu discurso e também entender outras disciplinas*”, o docente explicita como a LP se converte em espaço privilegiado para a articulação entre linguagem, tecnologia e saberes técnicos, consolidando, na prática, aquilo que P4 aponta como princípio da formação politécnica. Assim, o professor reconhece que a linguagem não se limita a um fim em si mesma, mas constitui uma ferramenta para acessar, compreender e explicar conhecimentos de diferentes áreas. Nesse sentido, a fala se organiza em torno de dois eixos inferenciais: a produção discursiva como motor de aprendizagem, e a interdisciplinaridade como função estruturante da LP.

Do ponto de vista das categorias temáticas, a fala de P4 insere-se no núcleo da interdisciplinaridade e do lugar da LP no currículo integrado, emergente em várias respostas docentes. O professor entende o ensino de língua portuguesa como espaço de ensino de competências transversais (argumentação, discurso, escrita), que permitem ao estudante transitar entre linguagens específicas das áreas técnicas e formular sentidos de modo crítico.

Na perspectiva dos saberes docentes a fala mobiliza especialmente o saber curricular (seleção e articulação de conteúdos e gêneros de interface entre áreas) e o saber disciplinar (domínio das práticas discursivas da linguagem). A LP aparece como disciplina que não apenas ensina a escrever, mas que orquestra o diálogo entre linguagens técnicas e escolares, dando inteligibilidade a conteúdos que, sem mediação discursiva, poderiam permanecer restritos a códigos especializados.

Assim, a inferência central é que, para P4, a LP não é apenas disciplina linguística, mas um núcleo de mediação interdisciplinar que favorece tanto o desenvolvimento discursivo quanto a compreensão de conteúdos técnicos e profissionais. Ao projetar esse papel sobre a LP, a fala reforça a ideia de que, no EMI, a disciplina ocupa lugar estratégico de integração curricular, sobretudo diante da presença da Inteligência Artificial Generativa.

P2 amplia a reflexão ao exemplificar como a Inteligência Artificial Generativa já está integrada a práticas profissionais em cursos técnicos, como o de Edificações. Nesse caso, a IA não é apenas um recurso auxiliar, mas um elemento constitutivo da cultura profissional, exigindo que a escola prepare os estudantes para compreender, auditar e discursivamente explicar os resultados produzidos pelas tecnologias. Como afirma o docente:

P2: Olhe, no caso, a gente tem o curso de Edificações, por exemplo, né? Ao trabalhar com análise aí de terreno de solo e existe os programas específicos, né, de engenharia, os programas de designer e de desenho técnico. E esses programas ou esse trabalho a IA já faz? Então, eu acredito que no currículo de um curso como esse implementar, é o ensinar o aluno a trabalhar com IA para desenvolver a profissão. Seria um avanço grande, né? Seria um avanço muito grande e isso aí acontece quase que naturalmente.

A fala de P2 traz uma contribuição significativa porque desloca o debate da IA Generativa para o campo das práticas profissionais específicas. Ao mencionar o curso de Edificações, o professor evidencia que os programas de análise de solo, design e desenho técnico já incorporam ferramentas de Inteligência Artificial, de modo que a escola não pode se manter alheia a essa realidade. A unidade de registro central aqui é a percepção da IA como

elemento constitutivo da cultura profissional, e não apenas como recurso auxiliar do professor.

Na categorização, a fala se insere no núcleo temático da interdisciplinaridade e do lugar da LP no currículo integrado. Isso porque, ao reconhecer que a IA já realiza tarefas tradicionalmente atribuídas ao campo da engenharia, o professor defende que o currículo escolar precisa formar o estudante não apenas para usar a ferramenta, mas para discursivamente explicar, auditar e justificar os resultados produzidos por ela. Assim, o desafio educativo desloca-se para a esfera da linguagem: ensinar a interpretar criticamente os outputs algorítmicos e transformá-los em conhecimento comunicável.

Do ponto de vista dos saberes docentes, a fala ativa três dimensões: o saber tecnológico, ao reconhecer a necessidade de integrar a IAGen como instrumento de trabalho formativo; o saber curricular, ao apontar que o currículo precisa incluir o ensino de IA como parte da profissionalização; e, implicitamente, o saber disciplinar da LP, pois cabe à linguagem mediar a explicação e a comunicação desses resultados.

No campo teórico, essa visão aproxima-se da concepção de inteligência como processo cultural e mediado (Lévy, 2011a), em que o conhecimento é construído em redes distribuídas entre sujeitos, ferramentas e linguagens. A fala também dialoga com Forquin (1993), ao sugerir que a escola deve recontextualizar saberes técnicos e digitais já presentes na cultura profissional, transformando-os em conteúdos escolares significativos para os estudantes.

A inferência que se extrai é clara: para P2, a presença da IA Generativa no EMI não é uma escolha, mas uma necessidade formativa. Sua fala demonstra que a integração da IA *“acontece quase que naturalmente”* nos campos profissionais, e que a função da escola, especialmente da LP, é garantir que essa apropriação não se dê de modo acrítico, mas orientada por critérios de inteligibilidade, argumentação e ética.

Desse modo, temos a organização do segundo núcleo de mediação que gira em torno da interdisciplinaridade e do lugar da LP no currículo integrado. P4 explicita a LP como porta de entrada discursiva para outras áreas: ao produzir textos e posicionamentos, os alunos compreendem conteúdos técnicos com maior densidade. P2 exemplifica com edificações: ferramentas de IA já integram rotinas de projeto e análise, cenário no qual a LP pode oferecer gêneros de interface (relatórios, memoriais descritivos, justificativas técnicas, sínteses comparativas) para que o estudante explique, argumente e audite resultados algorítmicos. P3 amplia o horizonte com a ideia de formação politécnica/omnilateral: integrar IA não é somar

técnicas, mas formar sujeitos capazes de atuar criticamente em esferas diversas. Aqui se ativam o saber curricular (seleção e sequenciamento de gêneros que atravessam áreas) e o saber disciplinar (teoria do discurso, argumentação, análise linguística) em diálogo com o saber tecnológico (decidir quando e como a IA entra no processo).

Ao retomarmos os debates sobre o conceito de inteligência (Miranda, 2002; Medeiros, 2018; Lévy, 2011a), relembremos que não existe consenso, mas diferentes matrizes explicativas: adaptação, inatismo/psicometria e mediação cultural. Essas matrizes ajudam a iluminar as falas dos professores, que expressam, ainda que implicitamente, modos distintos de compreender o que significa "ser inteligente" ou "agir de modo inteligente" no contexto escolar mediado pela IAGen.

Retomando a fala de P3, quando afirma que busca “um meio termo” entre alunos que aprendem mais rápido e outros mais lentos, vemos ecoar a concepção adaptativa de inteligência descrita por Miranda (2002): o professor age como mediador que ajusta suas estratégias diante das condições do meio. O “meio termo” é uma forma de acomodação pedagógica, em que se reconhece a heterogeneidade da turma como dado estrutural e se mobiliza uma inteligência prática para equilibrar expectativas. Essa perspectiva é confirmada também por P6, ao preferir o termo “adequação” em vez de “personalização”, deslocando a ênfase do indivíduo para a coletividade e revelando que a “inteligência pedagógica” não é apenas responder a um aluno específico, mas reconfigurar a ação docente frente à diversidade estrutural do EMI. Aqui, portanto, a inteligência aparece como a capacidade de ajustar-se, mas com risco de se reduzir à mera gestão de diferenças, o que pode naturalizar desigualdades.

Entretanto, quando P3 discute as metodologias ativas, mesmo reconhecendo suas limitações, traz à tona uma concepção de inteligência próxima àquela sistematizada por Medeiros (2018): a inteligência é a capacidade de resolver problemas e reorganizar estruturas cognitivas. A IAGen é vista, nesse contexto, como aliada instrumental, sobretudo para acelerar a curadoria de materiais, mas sem substituir a decisão crítica do docente sobre pertinência e qualidade. O professor afirma que a tecnologia pode “planejar determinadas atividades” de forma mais ágil, o que dialoga com a ideia de que a inteligência se manifesta também na otimização de processos. Mas, ao mesmo tempo, a fala denuncia os limites institucionais (tempo insuficiente, sobrecarga), mostrando que a inteligência docente não é abstrata: ela está situada e condicionada.

Se aproximarmos essas falas das concepções mais naturalistas ou psicométricas da inteligência (Teixeira; Ghedin, 2022; Seminerio, 2002), fica evidente que os professores não reproduzem diretamente esse viés, mas enfrentam seus efeitos. Quando P6 diz que sempre trabalha com turmas heterogêneas, e que isso exige adequações, ele implicitamente critica a noção de que todos os alunos têm o “mesmo ponto de partida”. Há, portanto, um tensionamento: reconhecer que a heterogeneidade é estrutural é, também, uma crítica ao viés psicométrico de homogeneização e hierarquização.

As falas, quando interpretadas pela Análise de Conteúdo (Bardin), permitem agrupar unidades de registro (ex.: “meio termo”, “adequar”, “metodologias ativas”, “planejar atividades com IA”, “mediação pela LP”) em categorias temáticas que dialogam diretamente com o campo teórico: inteligência como adaptação pedagógica (P3, P6); inteligência como resolução de problemas (P3, P6, metodologias ativas + IA); inteligência como construção cultural (P4, P2, LP como mediação).

Esse movimento confirma que os docentes não trabalham com uma visão única de inteligência, mas com hibridismos práticos que revelam uma inteligência docente situada: ora adaptativa, ora instrumental, ora cultural. A IA Generativa aparece como tensionadora desse campo, pois ao mesmo tempo em que oferece rapidez e eficiência, também desafia os professores a reforçar a dimensão cultural e crítica da inteligência, sem reduzi-la a algoritmos ou a repetições automáticas.

Ao articular conteúdos disciplinares (como gêneros textuais e análise discursiva) com demandas curriculares do EMI (relatórios técnicos, resumos acadêmicos, interpretações interdisciplinares), o professor de LP fortalece a criticidade necessária para integrar formação geral e técnica. Esse movimento confirma que o saber disciplinar, o saber curricular e o saber pedagógico convergem com os saberes tecnológico e de autoria, consolidando o lugar da LP como espaço privilegiado de mediação cultural e epistemológica no EMI.

A fala de P6 confirma essa centralidade ao evidenciar que a noção de “nativos digitais” já foi superada: os alunos não são automaticamente proficientes apenas por terem nascido em um contexto tecnológico.

P6: A minha dissertação foi sobre o letramento digital e Ana Elisa Ribeiro, ela, ela tem trabalhos belíssimos em relação a justamente esse esse processo, né, de evolução sobre o letramento digital e eu sabia que como eu já falei, nós estamos inseridos no, no, no, no século que ele a situação que nós estamos, ele só tende a evoluir, né? No momento que eu pesquisei e que eu tava, é muito assim, focada pra essa parte eu percebi, né? Que é até a minha orientadora [...] me convenceu a

procurar, a pesquisar e a entender sobre os nativos digitais, né? É que na minha, na minha cabeça. era assim: ah, nós estamos inseridos num século em que os meninos já nascem sabendo, não é assim, é tanto é que tem Prensky que ele fala sobre os nativos digitais e a Ana Ribeiro, ela fala já sobre o outro, outra vertente, né? [...] ao ler ou pesquisar eu fui entendendo que nós estamos aprendendo juntos. [...] Nós estamos procurando aprender cada vez mais. Está sendo um desafio, tá? Uns sabem mais do que os outros, sim, mas isso não quer dizer que nós estamos assim, completamente diferentes nessa caminhada. Nós estamos correndo atrás, é tem alunos que eu peço até ajuda para eles dentro da sala de aula, eu aprendo junto com meus alunos, mas eu também eu tenho o meu, o meu tipo de letramento. Eu sabia que a IA ia acontecer, né? É isso aí era, claro, era óbvio. E aí esse movimento, essa procura, essa pesquisa. Ela tá em conjunto. [...] Já utilizei muito pra entender alguns artigos, alguns livros, então são coisas que a gente não pode correr, que a gente não pode virar as costas e deixar dizer não. Isso aqui eu não sei. Eu não entendo. Nós temos que incorporar, mas é com sabedoria, né? Dentro do nosso processo de ensino e aprendizagem, principalmente do de língua portuguesa.

Ao mencionar Prensky (2001) e, em seguida, contrapor sua visão à de Ana Elisa Ribeiro, o professor rompe com a ideia inatista de que os estudantes já nasceriam tecnologicamente competentes, para enfatizar que o letramento digital é uma construção social, histórica e situada. Assim, enfatiza que tanto professores quanto os estudantes estão em processo de aprendizagem conjunta, em um movimento colaborativo e contínuo. Ao afirmar que aprende com os estudantes em sala de aula, P6 valida a noção de docência como prática colaborativa defendida por Nóvoa (2009), na qual a identidade profissional se constitui em rede e não de forma solitária. Esse movimento discursivo revela, segundo Bardin (2016), uma categoria temática de desconstrução de mitos sobre a competência digital, reposicionando a prática docente como campo de aprendizagem compartilhada.

Simultaneamente, ao reconhecer que não se pode “*virar as costas*” para a IAGen, o professor mobiliza o saber pedagógico (Pimenta, 1997), assumindo a responsabilidade ética de orientar a incorporação da tecnologia com sabedoria e criticidade. Nesse ponto, articula-se também com Forquin (1993), uma vez cabe ao docente selecionar e legitimar os usos formativos da IAGen, distinguindo-os das apropriações acríticas ou utilitaristas. Por fim, ao relatar que utiliza a IAGen em sua própria formação, especialmente na leitura de artigos e livros, P6 evidencia a integração entre saber tecnológico e disciplinar (Araujo; Sá, 2021; Tardif, 2014)), projetando a Língua Portuguesa como campo privilegiado para problematizar autoria, interpretação e produção de sentidos. Em síntese, sua fala articula teoria e prática ao mostrar que a IA Generativa, longe de ser ameaça, deve ser incorporada como oportunidade de fortalecer o letramento digital e a criticidade no Ensino Médio Integrado, desde que mediada por um professor reflexivo, ético e culturalmente situado.

Se nos dois primeiros núcleos o foco recaiu sobre a adequação metodológica e a interdisciplinaridade, o terceiro núcleo concentra-se na organização curricular da disciplina de Língua Portuguesa, em especial no trabalho com gêneros e protótipos. É nesse ponto que emergem falas como a de P3, que reconhece a tríade que estrutura o currículo da LP (análise linguística, literatura e produção textual), mas ressalta a necessidade de reorganização para contemplar as novas demandas do EMI.

P3: O currículo de língua portuguesa se baseia em três princípios, né? O princípio da análise linguística, o princípio da literatura e da da produção de textos, né? Com gêneros diversos, há algumas questões relacionadas. A organização desse currículo que eu vejo que precisaria ser reorganizada [...] É da questão nas ementas do ensino médio integrado, nos possibilitam e eles até requerem em algumas questões, o uso da inteligência artificial, por exemplo. Nós trabalhamos na parte de produção de texto, nós trabalhamos com gêneros diversos e para trabalhar com gênero, para nós fazermos um bom trabalho. Trabalho com gênero [...], isso numa perspectiva ali do grupo do grupo, a gente precisa trabalhar com protótipos de gêneros, né? E eu acredito que a IA nos auxiliaria nesse na organização desses protótipos.

O professor reconhece que, em algumas situações, as próprias ementas já possibilitam ou até exigem o uso da IA Generativa, sobretudo nas atividades de produção de textos. Nesse contexto, ele propõe o trabalho com gêneros que recomenda a utilização de protótipos de gêneros como apoio ao ensino. A inovação está em considerar a Inteligência Artificial Generativa como recurso auxiliar na elaboração desses protótipos: não como fornecedora de textos prontos, mas como ferramenta de prototipagem capaz de gerar versões-modelo, contrastes e variações discursivas para análise, comparação e reescrita.

Essa visão ativa diferentes dimensões dos saberes docentes. Do ponto de vista curricular, aponta para uma reorganização do ensino de LP centrada nos gêneros e em sua função integradora no EMI. No plano disciplinar, reafirma a centralidade da teoria dos gêneros como prática social situada, conforme defendem Marcuschi (2008) e Rojo e Barbosa (2015). Do ponto de vista pedagógico, a proposta remete à ideia de sequências didáticas: análise de protótipos, produção inicial, revisão orientada e reescrita. Finalmente, mobiliza também o saber tecnológico, ao incluir a IA Generativa como dispositivo de apoio que pode ampliar o repertório de exemplos e favorecer a reflexão crítica dos estudantes.

Em termos de análise de conteúdo, a categoria “trabalho com protótipos de gêneros apoiados pela IA” constitui um núcleo temático relevante, pois evidencia que a presença da IAGen pode servir para reformular metodologias de ensino. Assim, a LP assume papel

estratégico como eixo de mediação cultural e técnica, articulando a apropriação dos gêneros discursivos à cultura digital e garantindo que a autoria discente seja fortalecida por meio de práticas de comparação, análise e reconstrução textual.

Em síntese, a presença da IAGen no EMI reforça o lugar estratégico da Língua Portuguesa como mediação cultural e técnica. As falas dos docentes mostram que a LP opera em três frentes complementares: adequação em turmas heterogêneas, em que a IA pode apoiar a curadoria e a diversificação de tarefas sem deslocar o julgamento pedagógico; interdisciplinaridade, na qual a LP fornece os gêneros de interface que tornam auditáveis e comunicáveis os resultados técnico-algorítmicos; e organização por gêneros e protótipos, em que a IA funciona como dispositivo de prototipagem (variações, contrastes, versões-modelo) para análise e reescrita. Em todas elas, a tecnologia só ganha sentido quando recontextualizada pela escola (Forquin, 1993) e colegiada em práticas de inteligência coletiva (Lévy, 2011a), preservando a autoria discente como núcleo formativo irreduzível.

Os saberes docentes mobilizados nesta proposta articulam dimensões complementares. O saber pedagógico envolve orquestrar tempos, apoios e critérios, gerir a heterogeneidade das turmas e desenhar tarefas comparativas (modelo produzido com IA ↔ versão humana) que tornem visíveis processos e decisões. O saber disciplinar de Língua Portuguesa abrange teoria do discurso, argumentação e análise linguística, sustentando a leitura crítica de textos humanos e algorítmicos e a construção de voz e estilo. O saber curricular traduz-se no mapeamento e sequenciamento de gêneros e na integração efetiva entre LP e áreas técnicas. O saber tecnológico diz respeito ao uso situado da IAGen para curadoria, prototipagem de gêneros e apoio à revisão, incluindo a avaliação de limites, vieses e pertinência das saídas. O saber da autoria garante contratos explícitos de coautoria humano-IA, transparência de processos, critérios de atribuição e responsabilidade intelectual. Por fim, o saber experiencial realiza ajustes finos diante das condições reais (tempo, infraestrutura) e valoriza a aprendizagem colaborativa entre pares e com os estudantes.

Do lado dos estudantes, destacam-se competências centrais e seus indicadores para ensino e avaliação. A curadoria crítica implica selecionar, justificar e hierarquizar fontes e outputs algorítmicos. A elaboração de *prompts*, entendida como gênero emergente, requer comandos claros, contextualizados e eticamente responsáveis. A auditoria discursiva demanda explicar procedimentos, limites dos modelos e decisões tomadas, comparar versões e sustentar escolhas. A produção autoral envolve planejar, escrever, revisar e assinar textos com marca de voz, adequação de gênero e consistência argumentativa. A metarreflexão exige explicitar

“como usei (ou não) IA”, com rastreabilidade de versões e justificativas. E a ética e transparência supõem declarar usos da IA, evitar delegação indevida e reconhecer limites e responsabilidades no processo.

Com esses referenciais, a seção demonstrou que a LP permanece eixo estruturante do currículo integrado: é nela que a cultura digital é filtrada, os resultados técnicos são tornados inteligíveis e a autoria estudantil é cultivada. A IAGen, quando mediada por esses saberes e competências, deixa de ser atalho e converte-se em objeto de estudo, meio de expressão e oportunidade formativa alinhada ao projeto omnilateral do EMI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos responder ao objetivo geral de analisar como os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre (IFAC) – *Campus* Rio Branco mobilizam seus saberes docentes no uso da Inteligência Artificial Generativa, bem como os desafios e oportunidades decorrentes desse processo. Para orientar essa investigação, foram estabelecidos três objetivos específicos: (i) identificar a percepção dos docentes sobre o uso da IA Generativa no EMI; (ii) mapear quais saberes são mais frequentemente mobilizados no contato com essas tecnologias; e (iii) compreender os desafios e oportunidades que emergem da adoção da IAGen, considerando fatores como infraestrutura, formação continuada, políticas institucionais e condições de trabalho.

O percurso investigativo desenvolvido permitiu compreender que a incorporação da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado não constitui um fenômeno linear ou homogêneo, mas atravessado por tensões institucionais, formativas e pedagógicas. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, tais tensões evidenciam dilemas históricos da docência, como a insuficiência da formação inicial e continuada, a precariedade estrutural das instituições e a necessidade de ressignificar práticas pedagógicas sem romper com princípios formativos essenciais

No campo das percepções, observou-se que os docentes reconhecem o potencial da IAGen para apoiar processos de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que expressam preocupações relacionadas à autoria, ao plágio, à superficialidade das produções e à dependência acrítica da tecnologia. Essa ambivalência não se traduz em rejeição, mas em uma postura de prudência pedagógica, na qual a IAGen é compreendida como ferramenta auxiliar, e não como substituta da mediação docente.

As respostas do grupo focal mostram que cada professor constrói sua própria trajetória de interação com a IAGen, mobilizando saberes, buscando apoio de colegas ou recorrendo à autoformação. Essa heterogeneidade de práticas, longe de representar fragilidade, confirma que cada docente compõe seu modo singular de ser professor, incorporando elementos de sua história formativa e de suas condições de trabalho. A diversidade das estratégias observadas revela não apenas improviso, mas a constituição de competências profissionais situadas, em permanente processo de (re)elaboração.

As falas que evocam a escrita manual, o giz e a ausência de computadores demonstram a permanência de uma memória formativa essencialmente analógica, enquanto as demandas contemporâneas associadas à Inteligência Artificial Generativa impõem novas exigências à prática docente. Nesse contexto, é possível perceber que a apropriação docente da IAGen não se dá em um terreno neutro: ela disputa espaço com tradições escolares sedimentadas que orientam aquilo que é reconhecido como conhecimento legítimo. Qualquer inovação, portanto, precisa, negociar-se com a cultura escolar, articulando continuidade e ruptura.

Essa constatação reforça a ideia de que toda renovação pedagógica ocorre em meio a uma dialética entre preservação e incorporação. Partes da herança cultural permanecem, enquanto outras são reorganizadas ou ressignificadas. A escola não adota algo totalmente novo sem submetê-lo ao crivo de sua memória institucional e cultural, o que explica as resistências, tensões e reacomodações observadas na integração da IAGen.

Os depoimentos dos professores que concluíram sua graduação sem preparo para lidar com tecnologias digitais explicitam o descompasso histórico entre a formação inicial e as exigências contemporâneas da docência. A ausência de formação inicial voltada ao uso pedagógico das tecnologias desloca a apropriação das ferramentas digitais emergentes para o campo da autoformação, reforçando desigualdades entre docentes e gerando insegurança pedagógica.

No que diz respeito às condições institucionais, as dificuldades de conectividade e a falta de equipamentos expressam de desigualdades estruturais que atravessam a Educação Profissional na Amazônia. Em instituições que se afirmam “tecnológicas”, tais contradições assumem ainda maior relevância, pois fragilizam a legitimidade institucional da inovação e limitam a experimentação pedagógica.

Esse cenário evidencia um descompasso persistente entre a missão institucional dos Institutos Federais e as condições materiais e formativas efetivamente oferecidas aos docentes. A fragilidade da infraestrutura e a superficialidade das ações de formação continuada limitam a apropriação crítica das tecnologias emergentes e interferem diretamente na qualidade do trabalho docente, confirmando a centralidade das condições institucionais para a integração da IAGen.

Outro ponto recorrente foi a contradição entre discursos institucionais e práticas regulatórias. A proibição do celular, dispositivo central da cultura digital juvenil, exemplifica como a instituição filtra e hierarquiza saberes, legitimando uns e silenciando outros. Essa

regulação revela que a integração da IAGen não é apenas um desafio técnico, mas cultural e político: trata-se de mediar discursos em disputa sobre o que conta como conhecimento válido.

É também recorrente nos depoimentos a dicotomia entre o uso da IAGen como recurso de apoio e a preocupação em evitar uma dependência acrítica da tecnologia, tanto por parte dos alunos quanto dos colegas docentes. Essa percepção situa o professor como mediador, responsável por negociar continuamente o que deve ser preservado da autoria e do exercício crítico e o que pode ser delegado à ferramenta. Trata-se de uma disputa de legitimidade no plano pedagógico: a IA é aceita como suporte, mas não como substituto da reflexão intelectual, reforçando que sua incorporação está condicionada por concepções de currículo, tradição escolar e ética profissional.

A disciplina de Língua Portuguesa, nesse cenário, assume papel estratégico ao articular cultura, linguagem e tecnologia. Por meio da leitura crítica, autoria da produção textual, seus docentes exercem mediação fundamental entre tradição e a cultura digital, problematizando usos da IAGen e orientando práticas éticas. A LP configura-se, assim, como eixo estruturante do currículo integrado e como espaço privilegiado para discutir os impactos pedagógicos e epistemológicos da Inteligência Artificial.

Nesse cenário, ao problematizar o uso da Inteligência Artificial Generativa, os professores não se limitam a avaliar sua utilidade instrumental, mas levantam preocupações sobre autoria, criticidade e dependência tecnológica. Essas falas ressoam a concepção gramsciana de educação como processo histórico de humanização e de socialização competente para participação na vida social, pois evidenciam que a escola deve formar sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente no mundo.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o princípio do trabalho como eixo estruturante do Ensino Médio Integrado, entendido não apenas como atividade produtiva, mas como categoria ontológica e princípio educativo. Assim, quando os docentes ressaltam a importância de orientar os estudantes para o uso responsável da IA Generativa, de preservar a reflexão crítica e de valorizar a autoria, eles reafirmam a necessidade de articular ciência, cultura, tecnologia e prática social na formação.

Nesse sentido, a apropriação da IAGen pelos professores se insere em um movimento mais amplo de luta pela formação integral, em que o trabalho, entendido como princípio educativo, organiza os saberes e media a relação entre inovação tecnológica e emancipação

humana. Os docentes, por sua vez, articulam e mobilizam saberes já constituídos em resposta às exigências de um novo contexto tecnológico.

No planejamento, observam-se adaptações metodológicas baseadas na construção intencional de *prompts*. Esse movimento revela a criação de um saber tecnológico-pedagógico situado, que vai além da simples apropriação técnica da ferramenta, pois exige intencionalidade didática e capacidade de traduzir objetivos de ensino em instruções operacionais. Importa destacar que tais saberes emergem mesmo quando os próprios docentes não se reconhecem como plenamente dominadores desse uso, demonstrando que a produção de conhecimento pedagógico pode ocorrer na experimentação, na dúvida e até na insegurança, configurando-se como processo formativo em construção.

Na avaliação, os docentes desenvolveram estratégias para preservar a autoria discente, deslocando a produção textual para a sala de aula, redefinindo metodologias e incorporando recursos digitais apenas como etapa complementar ao julgamento docente. Trata-se de um saber de avaliação reconfigurado, cuja originalidade reside na articulação entre rigor ético, preservação da autoria e uso criterioso da tecnologia.

No campo específico da autoria, os professores formularam critérios para orientar os estudantes no uso legítimo da IAGen, distinguindo apoio e substituição, apropriação crítica e plágio. Esse saber da autoria, enriquecido pelo contexto digital, inscreve-se como produção intelectual docente voltada à formação de sujeitos capazes de discernir e assumir responsabilidade sobre seus textos.

Somam-se a esses os saberes experienciais reelaborados, que surgem da autoformação “na marra”, marcada por experimentações individuais e pela troca informal de práticas, bem como os saberes atitudinais, expressos em posturas de prudência, responsabilidade e compromisso com a formação integral dos estudantes. Esses saberes traduzem critérios próprios de decisão sobre quando e como utilizar a IAGen, reafirmando a centralidade da dimensão ética na prática pedagógica.

Nesse horizonte, ganha centralidade o saber tecnológico (Araújo; Sá, 2021), entendido como capacidade crítica de integrar tecnologias digitais de forma pedagógica e situada. As falas dos professores mostram que esse saber ainda se encontra em construção, muitas vezes limitado ao domínio funcional das ferramentas. Contudo, também emergem oportunidades: ao reconhecerem a necessidade de formação, de mediação crítica e de conscientização institucional, os docentes indicam caminhos para ressignificar o uso da IA Generativa, transformando-a em instrumento de reflexão e autoria, e não apenas de reprodução mecânica.

Assim, as respostas do grupo focal demonstram que os saberes docentes diante da IAGen são atravessados por contradições: entre experiência improvisada e necessidade de formação estruturada; entre proibições institucionais e exigências de inovação; entre precariedade material e promessas de modernização. Lidas à luz do referencial teórico, essas falas confirmam que a docência no EMI é atividade complexa e historicamente situada, em que o professor atua como mediador cultural e crítico, convocado a negociar continuamente quais discursos tecnológicos serão incorporados, em que condições e com quais finalidades pedagógicas.

A síntese dos resultados evidencia que a presença da IAGen na escola opera como catalisador de debates pedagógicos mais amplos: ela aciona tensões entre modernização e tradição, autonomia e dependência, criticidade e mecanização. A tecnologia, por si só, não assegura inovação; sua relevância depende das condições objetivas de trabalho, do suporte institucional e, sobretudo, da mediação docente. É no entrelaçamento entre tradição e inovação, que se configura uma identidade profissional capaz de resistir à mecanização e de afirmar a centralidade do professor como mediador ético, cultural e formativo. Esse tensionamento explicita a relevância de considerar os saberes docentes não apenas como acúmulo individual, mas como construções históricas e sociais, condicionadas por fatores institucionais, formativos e tecnológicos.

Retomando a problemática central desta dissertação, como os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco, mobilizam seus saberes docentes no uso da Inteligência Artificial Generativa, e quais desafios e oportunidades emergem desse processo, a partir da análise realizada, os professores de Língua Portuguesa do EMI do *Campus* Rio Branco, conclui-se que a mobilização dos saberes docentes frente à IAGen ocorre de forma desigual, marcada por lacunas formativas e limitações institucionais, mas também por estratégias criativas, mediação crítica e compromissos éticos que reafirmam a centralidade da docência.

Os principais desafios incluem conectividade precária, ausência de políticas consistentes de apoio à inovação pedagógica, normas regulatórias contraditórias e escassez de recursos tecnológicos. As oportunidades, por sua vez, situam-se na própria natureza do trabalho docente: na potência da Língua Portuguesa para mediar criticamente o uso da IAGen, na construção de saberes tecnológicos-pedagógicos e na ampliação da autoria e da leitura crítica dos estudantes.

Assim, a integração da IAGen no EMI depende menos das capacidades técnicas da ferramenta e mais da articulação entre saberes docentes, condições institucionais e políticas formativas que valorizem a experimentação crítica, a autonomia e o compromisso com a emancipação humana.

Ao término deste estudo, torna-se evidente que nenhuma tecnologia, por mais sofisticada que seja, substitui a presença, a sensibilidade e o juízo formativo do professor. A Inteligência Artificial Generativa pode ampliar horizontes, mas é o docente quem lhes dá sentido. É nele que repousa a tarefa de articular tradição e inovação, cultura e técnica, rigor e sensibilidade. Que esta dissertação contribua para reafirmar a centralidade do trabalho docente no EMI e inspire novas práticas, pesquisas e políticas que sustentem uma formação verdadeiramente integral, capaz de preparar jovens para um mundo em vertiginosa transformação sem renunciar à humanidade, à autoria e à crítica – fundamentos irrenunciáveis da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.n

ALMEIDA, A. P.; ARAÚJO, C. H.; FERRARO, D. Inteligência artificial na educação: vislumbrar possibilidades e minimizar desafios. **Jornal da USP**, 23 jul. 2024. Disponível em: jornal.usp.br/artigos/inteligencia-artificial-na-educacao-vislumbrar-possibilidades-e-minimizar-desafios/. Acesso em: 10 set. 2025.

AMIM, J. B. *et al.*. A educação profissional e tecnológica como política pública na Amazônia Ocidental: reflexões sobre o caso do Instituto Federal do Acre (IFAC). **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 15, p. 1-19, e45903, 2025. Disponível em: <file:///C:/Users/lucim/Downloads/45903-Texto%20do%20artigo-207863-1-10-20250123.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

ANDRADE, G. M. S. Percepção Da Comunidade Acadêmica Da Ufersa - Pau Dos Ferros Quanto Ao Uso Da Inteligência Artificial Em Propaganda Publicitária. **TCC**. Universidade Federal Rural Do Semi-Árido - UFERSA. Pau Dos Ferros – RN, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/deb76b7c-bf39-439f-ab5b-ae0353a0112a/content>. Acesso em: 28 maio 2025.

ARAUJO, M. T. M.; SÁ, R. A. **Saber tecnológico**: a construção dos saberes docentes à luz da epistemologia da complexidade. Curitiba: Appris, 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BARBOSA, X. C.; BEZERRA, R. F.. Breve introdução à história da inteligência artificial. **Jamaxi**, UFAC, v. 4, n. 2, p. 90–97, 2020. ISSN 2594-5173.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de pesquisa**. n. 120, p.75-110, 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília: 26 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: documento base**. Brasília: MEC/Setec, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 12 Consu/Ifac, de 21 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Vigência: 2020-2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica,** 2021.

BRIGGS, C.; MAKICE, K. **Digital fluency:** Building success in the digital age. Bloomington: iUniverse, 2011.

CAMPOS, S. F.; CRUZ, J.; MEDEIROS, N. M. C. Do texto à imagem: a inteligência artificial como ferramenta de multimodalidade e reflexão crítica no ensino de Língua Portuguesa. **Texto Digital**, v. 21, n.1, p. 11-157, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/106799>. Acesso em: 8 set. 2025.

CARDOSO, F. A. C.; SOUZA, D. D. Inteligência Artificial: precauções e contribuições no ensino de língua portuguesa (produção textual). In: RABELLO, C. R. L.; SOUSA, S. M.; WINDLE, J. A. **Multiletramentos, novos gêneros, linguagens digitais, inteligência artificial:** enfrentamentos teóricos e práticos. 69 ed..Rio de Janeiro: Instituto das Letras, 2024. p. 114-137.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** Vol. 1. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet:** reflexões sobre a internet, negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: M. CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede:** do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.

CHEN, L.; CHEN, P.; LIN, A. Z. Artificial Intelligence in Education: A Review. **IEEE Access**, vol. 8. p. 75264-75278, 2020. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=9069875>. Acesso em: 24 jan. 2025

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/a-formacao-integrada-a-escola-e-o-trabalho-como-lugares-de-537l64gy6o.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024

COPPIN, B. **Artificial Intelligence Illuminated**. Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers, 2004.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* **Docentes na era da Inteligência Artificial: competências e desafios na educação contemporânea**. **Revista Aracê**, [S. l.], v. 9, p. 182–192, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3476>. Acesso em: 21 maio. 2025.

DE PAULA, A. A conversa profícua com a Inteligência Artificial: a engenharia de *prompt*. **Revista FT**, v. 1, n. 43, p. 57-65, 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-conversa-proficua-com-a-inteligencia-artificial-a-engenharia-de-prompt/>. Acesso em: 8 set. 2025.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. Scielo: **Psicol. Esc. Educ.** - ABRAPEE, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-8557201000010000>. Acesso em 5 abr. 2024.

DIAS, S. M. P. S. Os saberes dos professores de Língua Portuguesa na educação profissional integrada ao ensino médio: plurais e diversificados. **Revista Igarapé**, v. 12, n. 1, p. 85-99, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/download/4441/2805/15318>. Acesso em: 10 set. 2025.

FONSECA, C. M. F. da. Formação e saberes docentes na educação profissional: Um relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 170-178, 2017.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. KAFAI, Y. *et al.* **Being Fluent with Information Technology**. Washington, D. C., National Academy Press, 1999. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/6482.html>>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, vol. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzkg3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2018.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 211-236, 2012.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis: Vozes, 2018.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n.08, p. 58-71, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2024.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOEHLER, M. J., MISHRA, P.. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 9(1), 60–70. 2007. Disponível em: <https://citejournal.org/wp-content/uploads/2016/04/v9i1general1.pdf>. Acesso em 28 fev. 2025

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1995.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2 ed. São Paulo: 34, 2011a.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: 34, 2011b.

LÉVY, P. Vers un changement de paradigme en intelligence artificielle. **Giornale di Filosofia**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: http://mimesisjournals.com/ojs/index.php/giornale-filosofia/article/view/1693?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 8 set. 2025.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo – Sp. 2ª Edição. Expressão Popular, 2011.

LIMA, J. A. **Avaliação do nível de proficiência digital dos professores dos Institutos Federais no Estado do Maranhão**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2260>. Acesso em: 13 mar. 2024.

LOIOLA, A. V. S. F.; SACHETE, A. S.; GOMES, R. S.; GRANDI, R. H.. IA generativa em competências discursivas na educação básica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e6680122, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6680>. Acesso em: 8 set. 2025.

LOPEZOSA, C.; GOYANES, M.; CODINA, L. **Acelerando la investigación cualitativa con inteligencia artificial**: una guía práctica para el diseño, desarrollo y ejecución de investigación con entrevistas. Col·lecció del CRICC. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2024. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/211948/1/Acelerando%20la%20investigacioII%cc%80n%20cualitativa%20con%20inteligencia%20artificial.pdf>. Acesso em: 7 set. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. São Paulo: Cortez, 2008.

MATIAS, M. A. L. A educação profissional na cena contemporânea. In: Jornada Internacional Políticas Públicas, VIII, 22-25 ago. 2017, São Luís-MA. **Artigo**, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/aeducacaoprofissionalnacenacontemporaneadiscussoesereflexoesnocontextodosinstitutosfederaisifs.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MEDEIROS, L. F. **Inteligência Artificial Aplicada**: uma abordagem introdutória. Curitiba: InterSaberes. 2018.

MIRANDA, M. J. A inteligência humana: contornos da pesquisa. Ribeirão Preto: **Paidéia**, 2002, 12 (23) p. 19-29. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200003>. Acesso em 20 jun. 2025.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa** – características, uso e possibilidades. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

NILSSON, J. N. **The Quest for Artificial Intelligence**: A History of Ideas and Achievements. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Disponível em: <https://lucianabicalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/as-tecnologias-da-inteligencia.pdf>. Acesso em 20 jun. 2025.

NIST. **Artificial Intelligence Risk Management Framework**: Generative AI Profile. National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD, 2024. Disponível em: <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/ai/NIST.AI.600-1.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2025.

OECD. **Towards an Effective Digital Education Ecosystem**. OECD Publishing, Paris, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/oecd-digital-education-outlook-2023_c827b81a/c74f03de-en.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e Profissionalização dos Professores do Ensino Técnico. **Educação e Tecnologia**, v. 11, n. 2, p. 03-09, 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

OPENAI. Análise de conteúdo inicial. Disponível em: <https://chatgpt.com/share/68de01da-9300-800c-8c07-ddea41304d81>. Acesso em: 12 set. 2025.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 975-999, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nM9Rk8swvtDvwWNrKCZtjGn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio. 2025.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. São Paulo, vol. III, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. Formação de professores: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999. p. 239-277. Disponível m: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2025.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. Instrução (re)programada, máquinas (digitais em rede) de ensinar e a pedagogia (ciber)tecnicista. **Revista Horizontes, Sociedade Brasileira de Computação**, 2021. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/07/maquinas-de-ensinar/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. Cibertecnismo. **Revista Educação Pública**, v. 31, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13919/1110>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. ChatGPT substituirá professoras e professores? **Revista Horizontes, Sociedade Brasileira de Computação**, 2023. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/03/chatgpt-substituira-professoras-e-professores>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S.; SILVEIRA, I. IA Generativa pode ser coautora? **Triade: comunicação, cultura e mídia**, Sorocaba, SP | v. 12 | n. 25 | e024012 | 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/triade/article/view/5569>. Acesso em: 31 ago. 2025.

PIRES, R. N.; FERREIRA, D. G.. Os saberes e não saberes de professores de Língua Portuguesa: perspectiva formativa. **Revista de Filosofia y Edycación**, v. 6, n. 1, p., 1–17, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356102548_Os_saberes_e_nao_saberes_de_professores_de_lingua_portuguesa_perspectiva_formativa. Acesso em: 10 set. 2025.

PISCHETOLA, M.; HEINSFELD, B. D. “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018. DOI: 10.22456/1679-1916.85929. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/85929>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PRASS, R. M.; MÜGGE, E.; BERNASIUK, H. L. R. Autoria em tempos de inteligência artificial generativa: um olhar para a produção ficcional contemporânea no Brasil. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 75-106, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/96937/55050>. Acesso em: 07 set. 2025.

RABELLO, C. R. L.; SOUSA, S. M.; WINDLE, J. A. **Multiletramentos, novos gêneros, linguagens digitais, inteligência artificial**: enfrentamentos teóricos e práticos. 69 ed..Rio de Janeiro: Instituto das Letras, 2024.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 25 jun. 2025

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios (orgs.). Brasília, IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, R. L. M.; SILVA, C. N. N. Ensino Médio Integrado: por que o Brasil precisa dele? In: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (Org.). **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/388>. Acesso em: 29 jul. 2025

REIS, C. S. Inteligência Artificial Generativa, Metodologias Ativas e Escolarização Aberta: desafios e potencialidades no ambiente educacional no ensino superior. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2025. **Dissertação** Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Santa Catarina, 2025.

RESSEL, L. B. *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto — Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

RIBEIRO, G. C. *et al.* Inteligência artificial na educação: potencialidades e limites para o século XXI. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 13867-13883, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-166>. Acesso em: 10 set. 2025.

ROCHA, E. B. G. **Avaliação de competências de fluências digitais**: um estudo com professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental do município de Palmas-TO. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020. 185 f. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2343?mode=full>. Acesso em: 22 mai. 2024.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSSI, M. *et al.* O uso da inteligência artificial por estudantes do ensino médio. In: PEREIRA, W.F.; ALMEIDA, F. A. (Orgs.). **Desafios e Oportunidades na Educação Contemporânea**: inclusão, tecnologia e políticas públicas. Vol. 1. São Paulo: Editora Científica, 2025. p. 243-251. ISBN 978-65-5360-885-6. DOI: <https://dx.doi.org/10.37885/250118674>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SANTIAGO, A. C. A.; SALES, M. V. S. Fluência e competências digitais dos professores da educação básica na Bahia: possibilidades de formação na sociedade contemporânea. In: XXV EPEN – Reunião Científica. Kafai *et al.* Regional Nordeste da ANPED, 2020.

SANTOS, D. S.; NADALETTI, C. L.; SOARES, M. S. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: avanços e desafios. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios (orgs.). Brasília, IFB, 2017. p. 90-105.

SANTOS, R. C.; ANDRADE, K. G. M.; RIBEIRO, E. P. (com a forma eorg.) **Instituto Federal do Acre**: olhares, memórias e trajetórias sobre a educação profissional, científica e tecnológica no estado do Acre. Rio Branco: Ifac, 2024.

SANTOS, R. O.; SILVA, R. G. O ensino personalizado: algumas investigações. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 57, p. 170-191, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p170-191>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p.145-155.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Pensa, 2019. p. 95-113.

SCHERER, S.; BRITO, G.S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76252, 2020, p. 1-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FCR5M56M6Chgp4xknpPdKmx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers? Artificial intelligence and the future of education**. Cambridge: Polity Press, 2019.

SEMINERIO, F. P. Inteligência como constructo e como processo: sumário das pesquisas ao longo do tempo. Ribeirão Preto: **Paidéia**, 2002, 12 (23) p. 163-175. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200012>. Acesso em 20 jun. 2025.

SILVA, C.C.; VAZ, A. M.; BAUMGÄRTNER, C. T. De “O texto na sala de aula” ao ChatGPT: desafios no ensino de língua portuguesa. **Educação e Linguagens**, v.13, n. 25, p. 263-284, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/9152>. Acesso em: 8 set. 2025.

SILVA, C. M. B.; SANTOS, E. O. Formação Continuada do Professor do Ensino Médio Integrado: concepções e importância. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, RN, V. 1, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9281/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SILVA, F. A. G.; PAVANI, G. S.; ROMANO, S. M. V. Uso da Inteligência Artificial no Ensino Técnico. **Revista ft**, V. 9, Ed. 141, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/uso-da-inteligencia-artificial-no-ensino-tecnico/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, G. N.; ARRUDA, J. N.C. Teste de Turing: um computador é capaz de pensar? In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 4., 2019, Campina Grande - PB. **Anais eletrônicos**, Campina Grande - PB: Realize, 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/edicao/anais-iv-conapesc/pesquisa?autor=&titulo=Teste+de+Turing>. Acesso em 28 mai. 2025.

SILVA, J. M. N. Redes Neurais Artificiais: Rede Hopfield e Redes Estocásticas. **Monografia**. (Pós-Graduação em Ciência da Computação). Universidade Federal Fluminense, Rio de

Janeiro, 2003. 40 f. Disponível em: http://profs.ic.uff.br/~jsilva/monografia_RNA.pdf. Acesso em: 28 mai. 2025.

SILVA JÚNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 871-892, 2014.

SILVA, M. J. Como a metacognição melhora as interações com IAs generativas. **Asimov Academy**, 2025. Disponível em: https://hub.asimov.academy/blog/metacognicao-interacao-com-ia-generativa/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 7 set. 2025.

SILVA, R. S. *et al.* Saberes Docentes na Educação Propedêutica e Educação Profissional: o olhar dos professores do Instituto Federal do Acre - Campus Cruzeiro do Sul expressos no discurso. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. 1-26, 2020.

SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (Org.). **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020. *e-book* Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/388>. Acesso em: 25 jan. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, H. B.; GHEDIN, E. **Neuropedagogia: Múltiplos olhares sobre o conceito de inteligência**. São Paulo: Ed. do Autor, 2022.

TIMPONE, R; GUIDI, M. **Explorando a mudança de cenário da IA: da IA Analítica à IA Generativa**. Ipsos Views, abr. 2023. Disponível em: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2023-05/PORTUGUESE_20230403-GenerativeAI_POV_v3.pdf. Acesso em: 7 set. 2025.

UNESCO. **Guia para a inteligência artificial generativa na educação e na pesquisa**. Brasília: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000039024>. Acesso em: 7 set. 2025.

VICARI, R. M. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. **Estudos Avançados**, 35 (101), p. 73-84, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VqyZbNzYfnCJ8s8Psft4jZf/?format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAZLAWICK, R. S. **História da Computação**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2016.

APÊNDICE A – Convite De Participação No Grupo Focal Enviado Via E-Mail

Convite para participar de grupo focal – Pesquisa de Mestrado

Caixa de entrada x



Luciana de Medeiros Nogueira

<luciana.nogueira@ifac.edu.br>

para

seg., 8 de set., 10:44



Prezados professores,

Será uma satisfação contar com a participação de vocês no grupo focal que integra a pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC).

O encontro terá como propósito discutir vivências e percepções docentes de Língua Portuguesa relacionadas ao Ensino Médio Integrado, com ênfase na mobilização de saberes profissionais diante do uso da Inteligência Artificial Generativa na prática pedagógica.

Tenho certeza que suas experiências contribuirão de maneira significativa para compreender os desafios, as possibilidades e as implicações da integração da IA no processo de ensino-aprendizagem, ampliando a reflexão sobre o papel do docente no contexto atual da educação profissional e tecnológica.

 Data: 09/09/2025

 Horário: 14h

 Local: Plataforma Microsoft Teams (link de acesso: https://teams.microsoft.com/join/19%3ameeting_ZWRkYWNkNDQIMTU3MS00ZjU2LWJlNzE0MmYyY2M5ZTIxNTg2%40thread_v2%20context=%7b%22Tid%22%3a%22bc98a145-dfbf-4130-8ff9-b30bc295680e%22%2c%22Oid%22%3a%223cde425e-b650-4972-8eca-dee6e92c01e8%22%7d)

 Duração: aproximadamente 1h30 a 2h

O grupo focal será gravado em áudio e transcrito, garantindo anonimato e confidencialidade. Antes da atividade, será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constam todos os detalhes éticos da pesquisa.

Agradeço desde já pela colaboração.

Atenciosamente,

Luciana de Medeiros Nogueira

Técnica em Assuntos Educacionais – IFAC

Mestranda em Educação – UFAC

APÊNDICE B – Modelo de TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROJETO DE PESQUISA

SABERES DOCENTES E O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO IFAC – CAMPUS RIO BRANCO

1. CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Convidamos você para participar da pesquisa intitulada “Saberes Docentes e o Uso da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado: Percepções de Professores de Língua Portuguesa no IFAC – Campus Rio Branco”, por LUCIANA DE MEDEIROS NOGUEIRA, a qual pode ser contatada por meio do telefone (68) 99229-7092.

Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

2.1 A pesquisa tem por objetivo analisar como os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio Integrado do IFAC – Campus Rio Branco mobilizam seus saberes docentes no uso da Inteligência Artificial Generativa, bem como os desafios e oportunidades decorrentes desse processo e se justifica pela necessidade de compreender como professores de Língua Portuguesa do EMI mobilizam seus saberes docentes diante da IA Generativa, tecnologia que desafia práticas de leitura, escrita e autoria. Tal análise é fundamental para identificar potencialidades e limites da personalização do ensino no contexto do IFAC.

2.2 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são fundamentados na abordagem qualitativa, de caráter explicativo e exploratório, em estudo de caso no IFAC – *Campus Rio Branco*. Será utilizada como técnica de coleta o grupo focal on-line, via *Microsoft Teams*, com professores de Língua Portuguesa do EMI, gravado e transcrito a partir de um roteiro

semiestruturado elaborado com base no referencial sobre saberes docentes e IA Generativa. Os procedimentos de análise dos dados seguirão a análise de conteúdo de Bardin (2016), em três etapas: pré-análise, categorização das unidades de registro e interpretação dos resultados, visando identificar percepções, desafios e oportunidades do uso da IA Generativa no ensino de LP, especialmente no EMI.

2.3 A sua participação é voluntária e consiste em integrar um grupo focal on-line, realizado via *Microsoft Teams*, com duração prevista de 90 a 120 minutos. Durante o encontro, você será convidado(a) a compartilhar percepções, experiências e expectativas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e ao uso da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Médio Integrado. A sessão será gravada e transcrita, garantindo-se o sigilo das informações e a utilização exclusiva para fins acadêmicos.

2.4 A população alvo é constituída por seis docentes que ministram a disciplina de Língua Portuguesa nos cursos Integrados do IFAC – *Campus Rio Branco*.

2.5 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos. As informações pessoais coletadas não serão divulgadas em qualquer momento da pesquisa, nem na apresentação dos resultados.

3. ESCLARECIMENTOS SOBRE RISCOS, BENEFÍCIOS, PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS E FORMAS DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA AO PARTICIPANTE DA PESQUISA

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá causar desconfortos e riscos tais como o cansaço decorrente da duração do encontro, o eventual constrangimento ao expor opiniões pessoais e a possibilidade de discordâncias entre os participantes.

3.2 Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas a fim de assegurar um ambiente de diálogo respeitoso, garantindo ao(à) participante o direito de não responder a perguntas que causem desconforto e de se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. As falas serão tratadas de forma anônima, sendo omitidos nomes ou dados que permitam identificação individual. A gravação e a transcrição do grupo focal serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, armazenadas em ambiente seguro e acessíveis apenas à pesquisadora responsável.

3.3 Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você poderá solicitar esclarecimentos a

qualquer momento e terá o acompanhamento da pesquisadora responsável, que garantirá a condução do grupo focal em ambiente ético e respeitoso. Após o encerramento da pesquisa, caso deseje, você poderá ter acesso aos resultados gerais obtidos, preservado sempre o anonimato dos participantes.

4. GARANTIAS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade, e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar por sua participação na pesquisa.

4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado/a nos termos da legislação brasileira.

4.5 Após assinado por você e pela pesquisadora responsável, você receberá uma via deste TCLE.

4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados ao pesquisador responsável LUCIANA DE MEDEIROS NOGUEIRA pelo telefone nº (68) 99229-7092 e pelo e-mail luciana.nogueira@ifac.edu.br.

4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Acre (CEP-IFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta-feira, no horário de expediente. O CEP-IFAC funciona na sede do IFAC, que fica localizado na **Via Chico Mendes, 3.084 - Bairro Areal. CEP: 69.906-302- Sala 20, fone: (68) 98101-8246; e-mail: cep@ifac.edu.br**

4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5. DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, LUCIANA DE MEDEIROS NOGUEIRA, RG nº 10087788 SSP/AC, CPF nº 866.304.742-87, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA (OU REPRESENTANTE LEGAL)

Eu, _____,
CPF nº _____, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre a minha participação.

Rio Branco, 09 de setembro 2025.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – Perguntas realizadas no grupo focal

Dimensão	Questões levantadas
Formativo-profissional	Sua formação (inicial e continuada) trouxe preparo para lidar com tecnologias digitais e, mais recentemente, com a Inteligência Artificial Generativa no ensino de LP?
	Quais condições institucionais hoje favorecem ou dificultam o uso pedagógico da IAGen no IFAC?
Cognitiva	Você já fez uso da IAGen em atividades de leitura, escrita ou interpretação? Como foi a experiência?
	O que considera que muda em sua prática pedagógica quando a IAGen entra em cena?
	Você já percebeu alunos utilizando IA? Quais mudanças nota nas produções deles?
	Como a IAGen desafia ou tensiona a autoria dos estudantes?
	Quais aspectos do ensino de LP nunca poderiam ser delegados à IA?
	Que riscos específicos você enxerga para a disciplina de LP com o uso de IAGen?
Social e relacional	Na sua visão, qual o papel da LP dentro do contexto do Ensino Médio Integrado diante da popularização das IAGen?
	O que significa, para você, a presença da IA Generativa no ensino de LP?
	Na sua experiência, como a disciplina de LP pode apoiar as demais áreas do EMI na mediação com a IAGen?

**APÊNDICE D – Transcrição de gravação de reunião do grupo focal de pesquisa de
mestrado - IAGEN E EDUCAÇÃO-20250909_140841**

9 de setembro de 2025, 07:08PM 1h 50m 41s

Luciana de Medeiros Nogueira 0:03

A pesquisa que eu estou desenvolvendo sobre que saberes docentes são mobilizados com o uso de inteligência artificial, especificamente a generativa. No ensino médio integrado, focando na disciplina de língua portuguesa. Então a gente tem um foco bem específico nas questões relacionadas à disciplina de língua portuguesa. Por isso que eu convidei vocês também pela afinidade. Eu também sou graduada, não sei se todos sabem, mas eu também sou graduada em Letras/Português pela UFAC. Gosto muito da área, apesar de não atuar durante alguns anos, mas voltei ano passado como professora substituta da UFAC. Estarei lá até o ano que vem atuando em linguística e língua portuguesa e futuramente, quem sabe, terminando o mestrado ingressar num doutorado aí e fazer o concurso de efetiva. E enquanto eu estava fazendo o levantamento da pesquisa, eu percebi que existe uma deficiência muito grande de pesquisas voltadas para as especificidades da educação profissional, principalmente com relação ao ensino médio integrado e esse uso de inteligência artificial. Então eu vi muita pesquisa no ensino superior, muita pesquisa na educação básica regular, no ensino EAD, mas especificamente no integrado que, como vocês sabem, tem as suas especificidades, não encontrei muitas pesquisas. Encontrei apenas uma, se eu não me engano de Minas Gerais, bem recente. Mas foco, foco mesmo no ensino médio integrado, nós ainda estamos com uma lacuna. E vocês, como professores do integrados, sabem que dar aula no integrado é totalmente diferente de dar aula no ensino médio regular. Por conta dessa duplicidade, que acaba sendo abarcada da formação geral com a formação técnica, então a disciplina de língua portuguesa acaba tendo que dialogar com essas outras áreas, inclusive a formação profissional. Então, meu foco aqui não é procurar especialistas em inteligência artificial, mas buscar de vocês as percepções que vocês têm dessa realidade que está sendo inserida, né, na educação. Eu escolhi a IA generativa justamente por conta da sua acessibilidade, né? Nós temos aí uma facilidade de acesso e também por conta da especificidade dela, que ela tem uma especificidade de criar novos conteúdos.

P3 2:54

Hum, Hum.

Luciana de Medeiros Nogueira 3:06

Diferente, da analítica que não cria, né? Ela só analisa padrões, só busca dados. Enfim, aí a generativa é a que tá provocando essa mudança na nossa rotina e ela é a mais recente. Apesar da inteligência artificial ter surgido ainda no início do século 20, né, com debates e os primeiros, as primeiras redes neurais artificiais. Mas o boom que nós tivemos essa transformação grande foi agora a partir da IA generativa, principalmente o ChatGPT, que surgiu aí em novembro de 2022. Então eu estou buscando especificamente nessa IA

generativa porque os nossos alunos estão utilizando. Eu acredito que a disciplina de língua portuguesa é muito importante nesse cenário, porque nós trabalhamos com leitura, com escrita, com argumentação e outras competências e habilidades que envolvem o uso dessa inteligência artificial. Então, o que eu quero saber de vocês são essas percepções. Se vocês já utilizam, se não utilizam, né? Se estão aí no início, se têm um domínio superficial, avançado ou intermediário sobre isso, se existe, se vocês consideram que existem riscos, né? É, quais são os riscos que vocês consideram do uso dessa inteligência? Quais são as possibilidades, né, de ampliação ou melhoria do aprendizado com relação a isso? Mas eu vou trazer questões bem específicas divididas em 3 dimensões e eu vou projetar aqui pra que vocês visualizem cada uma das questões pra gente não se perder aqui. Alguma dúvida?

P3 5:04

Não, tranquilo.

Luciana de Medeiros Nogueira 5:05

Então, mesmo quem não utiliza ou ainda não começou a utilizar, vai me trazer sua contribuição, até porque vocês são professores experientíssimos, né? Aí, com décadas de ensino.

P2 5:06

Não, tudo certo.

Luciana de Medeiros Nogueira 5:22

Então, com certeza vão contribuir muito para minha pesquisa e desde já eu agradeço. Eu sei que não é fácil separar um tempo na rotina corrida de vocês, são meus colegas, então eu tenho o privilégio de trabalhar com vocês alguns. Eu tenho mais contato, outros não, mas todos eu considero muito e acho todos muito competentes. Por isso fiz questão. De convidá-los, né? E com a certeza de que vocês têm uma riqueza de conhecimentos e experiências para contribuir. Deixa eu só compartilhar aqui. Estão conseguindo visualizar?

P3 6:29

Sim.

P1 6:30

Sim.

Luciana de Medeiros Nogueira 6:30

Hum?

P2 6:32

Sim, está tudo ok.

Luciana de Medeiros Nogueira 6:34

Então vocês podem me interromper a qualquer momento? É um grupo focal, então a gente pode discutir, trazer ideias, contribuir com a ideia do colega também. O título da minha pesquisa é saberes, docentes e uso de IFAC - Campus Rio Branco. É a minha orientadora, é a professora Ednaceli, que é a pró-reitora de graduação da UFAC. Ela tem me orientado para este objetivo aqui, especificamente analisar como os professores de língua portuguesa que atuam no ensino médio integrado do Instituto Federal do Acre -Campus Rio Branco mobilizam decorrentes desse processo. Por que eu uso esse termo: saberes docentes? Eles são as minhas categorias analíticas. Eu acredito que tudo que o professor faz, ele faz mobilizando saberes. Então um dos meus objetivos é identificar que saberes vocês mobilizam dentro desse cenário, se é um saber profissional, se é um saber experiencial, saber curricular, didático, pedagógico, o saber da autoria também, que é um dos que nós precisamos discutir com essa questão da IA generativa. Por que, se o aluno produz textos em parceria com a IA, como fica a autoria nessa questão? Isso é uma das coisas que está sendo discutida na atualidade, com a inteligência artificial generativa. A dimensão é a dimensão formativo-profissional e a primeira pergunta é: Sua formação (inicial e continuada) trouxe preparo para lidar com tecnologias digitais e, mais recentemente, com a Inteligência Artificial Generativa no ensino de LP? Quem quer começar?

P3 8:59

Pelo próprio tempo, né? De formação a, por exemplo, eu concluí a graduação em 2002, não é? Não estava em pauta ainda questões de uso de internet, uso de computadores em sala de aula. Era tudo muito incipiente, né? Por exemplo, na escola onde eu trabalhava antes, havia computadores, mas o uso era bem restrito, apenas para uma atividade ou outra, né? E na minha formação inicial, no caso da graduação, nós não tínhamos nada que envolvesse o uso de tecnologias nem no ensino nem outras situações na formação continuada, né? Eu considero que ainda é também pelo fato de ser recente e existirem muitas críticas ainda com relação ao uso, né, por parte dos alunos, tendo em vista que os muitos alunos, principalmente no ensino médio, eles fazem o uso indiscriminado da inteligência artificial, como se ela fosse a responsável pela resposta, a resposta fosse válida, né? Eles não fazem o uso controlado no sentido de filtrar, né? Eu vou usar o termo filtrar aquilo que eles deveriam usar, e acaba que nós também não temos essa formação continuada, né? Mesmo no IFAC, por exemplo, no ano passado nós tivemos na formação, na jornada pedagógica, houve uma parte que era voltado pro uso da inteligência artificial, mas era tão inicial, né? Com o ChatGPT que a maioria não sabia do que tratava, então acaba que nós prestamos mais atenção naquilo que é feito, enquanto nós estamos em uso, né? E nós ainda não estávamos em uso das inteligências artificiais, estava meio naquele, é bom, não é? O que que a gente faz com isso? Isso serve para quê? E se tornou bem difícil chegar a uma compreensão a partir dessa formação e buscar cursos mesmo. Embora tenha curso, eu vou pro texto clichê do professor, né? Quem é que tem tempo para fazer um curso além do que tem para aprender a usar? A gente aprende mesmo usando, nem sempre é o melhor uso, né? Que nós somos da geração, nós somos da geração, eu, pelo menos da geração que lê manual, né? E hoje nem isso a gente está fazendo mais, né? Pega um celular, aprende a usar usando computador, aprende a usar usando, né? E assim a gente faz também com as inteligências artificiais, né? Aquelas que estão aí em pauta. Eu

uso pelo menos pra algumas, só pra questão de pesquisa mesmo, né? A Gemini do próprio Google. O ChatGPT nunca usei, nem tenho, né? Mas tenho conhecimento bem basiquinho dele só.

Luciana de Medeiros Nogueira 11:50

Há quanto tempo a senhora atua como docente do integrado, professora?

P3 11:53

Do integrado desde 2013. Desde que eu entrei no IFAC, eu sempre trabalhei com integrado.

Luciana de Medeiros Nogueira 11:56 2013, uhum.

É, a gente tá com a sua experiência como docente anterior, era de quantos anos?

P3 12:05

Ah, desde 99. São 26 anos ao todo.

Luciana de Medeiros Nogueira 12:08 Eita, que é muita experiência.

P3 12:10

Eu já poderia me aposentar pelo tempo de serviço.

Luciana de Medeiros Nogueira 12:14

Sim, mas não pela idade, porque é muito nova.

P3 12:16

Não, infelizmente não tem que aceitar a minha idade.

Luciana de Medeiros Nogueira 12:22 Tem que aceitar.

Mais alguém para contribuir com essa questão?

P6 12:31

Oi Luciana, posso falar também?

Luciana de Medeiros Nogueira 12:34

Diga.

P6 12:35

É um pouco, é isso aí. Muito me interessa. Por quê? Porque eu aprendi, na verdade, justamente em relação a essa parte digital, né? Porque o meu mestrado ele foi sobre letramento digital.

Luciana de Medeiros Nogueira 12:55

Uhum.

P6 12:55

E eu aprendi buscando, eu aprendi pesquisando e eu aprendi sendo curiosa. Acredito que Paulo Freire estaria muito orgulhoso de mim. Por quê? É eu busquei.

P4 12:58

Tá?

P6 13:11

Entender o que nós não temos que é justamente uma formação inicial continuada em relação a isso. Nós estamos vivendo é no século 21. Nós estamos em 2025 e nós estamos justamente sendo docentes de uma instituição tecnológica. E eu acredito que isso aí tá ficando muito é assim, tá precário? Em relação ao que nós estamos vivendo e ao que nós não estamos, é, é, é tendo como um suporte.

P4 13:43

Sim.

P6 13:50

Pra gente, nós não temos essa formação inicial e continuada. Pra isso nós não temos. Esse é. É esse incentivo. Eu busquei sozinha, eu, eu aprendi na marra como fala, né? E em relação ao que significava um letramento digital, só pra você ter uma ideia, eu fui entender o que que era o ChatGPT eu tava terminando o meu mestrado. Eu até conversei isso com P3. Eu disse, meu Deus, o que que é esse chat? Eu lembro que todo mundo comentando, todo mundo falando, e eu disse, nossa, o que que é isso? E eu tava terminando o mestrado e aí é que eu fui entender o que que era esse chat que eu fui buscar, entender que eu fui procurar, que fui pesquisar essa parte e, principalmente, da inteligência artificial, principalmente IA generativa, né? Que faz com que a gente busque, pesquise, queira criar novos conteúdos. É, eu fui atrás, eu fui procurar e fui entender o que era e agora é. Eu vejo que os meus alunos, eles estão com essa dificuldade, como P3 falou, é de entender. Utilizaram essa inteligência artificial. Eles estão naquela parte de control C/control V, sabe, e não é assim. Eu disse para eu, eu, eu já conversei com eles, eu já passei alguns trabalhos que eu percebo bastante a inteligência artificial nos trabalhos que eles trazem. E eu debato isso em sala de aula com eles. Digo, gente, eu queria que vocês entendessem que o nome por si só já diz, ela é artificial, é uma inteligência artificial. Ela precisa do ser humano pra eu dizer pra ela o que que eu quero fazer, o que que eu quero estudar? Como eu quero aprender? De que forma eu estou buscando aquilo, de que forma eu estou pesquisando? O que vocês pesquisam, vocês precisam ir além. Então aí eu falo muito com eles, é em relação a isso, porque eles ainda não entenderam o que que é. É a inteligência artificial pra um objetivo é, vamos dizer assim, positivo, né, pra, pra pro, ensino e aprendizagem. Então eu vejo demais agora que ele está utilizando tanto é que até as palavras.

P3 16:19

Uhum.

P6 16:28

Que são repetitivas na inteligência artificial. Eu já debati isso com eles. Eu digo, gente, isso aqui, tudo que vocês tiraram no chat, não foi? Eu já não sei, eu sei. Por isso, por isso, por isso aí a gente como é que a senhora sabe, professor? Aí eu fui aí, aí eu digo, gente, isso aqui tá muito artificial. E aí é? Mas eu aprendi isso sozinha, pesquisando, buscando, porque eu sinto falta de um incentivo para nós, para nós professores, em relação a essa parte.

P5 17:31

OPA, boa tarde. OPA, desculpa, boa tarde, boa tarde a todos colegas, tá? É a minha fala vai ser muito parecida com a de P3, né? Eu também fui formada mais ou menos na mesma época, em 2001, e nós não tínhamos formação sobre isso, né? De forma alguma, apesar de que você acabou de ser, né, que já vem algum tempo, mas é essa questão aqui, né, da inteligência artificial para nós, né? Aqui é tá muito recente, né? E nós não, eu não. Não tenho assim um trabalhado, não. A gente não tem tempo de fazer um curso, nem nada. É tudo mais difícil, né? Assim é então minha fala é muito parecida. Não tenho assim formação inicial e nem continuada. A respeito desse, desse seu assunto, tá?

Luciana de Medeiros Nogueira 18:29

Mas a senhora faz uso de alguma inteligência artificial ou não?

P5 18:35

Não. Até o momento não. Estou em busca de conhecimento, né? Certo, até porque os alunos, de certa forma, já têm um pouco de domínio sobre isso, né? Então, para que eu possa trabalhar com, eu penso assim, para que eu possa trabalhar com eles, eu tenho que primeiro ter uma noção, dominar alguma coisa.

Luciana de Medeiros Nogueira 19:00

Compreendi.

P1 19:05

Boa tarde, boa tarde. É também um pouco parecido com a da professora, né? Porque eu, ainda que sou de 91, não é ainda, é mais antigo ainda. Então tudo era caneta, né? Nossos trabalhos.

Luciana de Medeiros Nogueira 19:07

Boa tarde.

P1 19:24

É, eu vim usar mesmo, Luciana, computador não é agora que não. Quando eu cheguei no em IFAC em 2013. Além da outra escola, nas outras escolas que eu trabalhava é, a gente usava, tá? Quer dizer, tinha computador, não é? Colocava na diretoria, enfim. Mas não era. Não era um não, era que nem no e cada professor tem o seu, não é? E faz os seus trabalhos. O que eu

observo não é? É a gente também não teve muito assim, muito curso, né? Ainda teve só um ano passado que nem P3 falou? Mas foi muito rapidinho também, não é?

P3 20:02

Uhum.

P1 20:04

Foi muito rápido e a gente tem que ter mais, porque a gente tá nessa era, né? Que P6 falou, a gente não pode fugir disso aí, já que nós somos um Instituto de tecnologia não é não? Não podemos ficar fora, não podemos ficar. Tudo isso aí agora, o que é que eu observo, né? Tanto a gente precisa, os alunos não estão sabendo usar da maneira correta, não é? Fica aquele control C/control V. É o que eu mais ouço na sala dos professores, os colegas comentando dos trabalhos que eles fazem de pesquisa, não é? E vem do mesmo jeito, não é totalmente colado mesmo. Então eles, eles não tentam mudar uma palavra, pesquisar não. Colega, vamos pelo menos mudar esse para colocar uma outra, uma outra palavra, não é? Então fica totalmente igual e o professor percebe, não é? Nós percebemos e fica perigoso. Só aí, sabe? Eu. Eu penso assim, porque fica realmente AO aluno? Ele deixa de pensar, não é? Ele deixa de pensar, ele deixa de ser aquele aluno mais observador, não é de ser curioso, porque já vem tudo pronto, não é? Então, a gente tem que saber como que a gente vai trabalhar isso aí, né, que é o que você tá querendo saber que a gente tá querendo discutir aqui, certo?

Luciana de Medeiros Nogueira 21:01

Sim.

P1 21:17

Então essa maneira essa, como tá sendo agora, é justamente isso aí. Tá muito fácil para ele, porque ele joga lá vem aquela resposta de qualquer jeito e para ele tá excelente, né? Ele conseguiu a resposta, mas ele nem pensa sobre aquele assunto.

Luciana de Medeiros Nogueira 21:18

Certo?

P1 21:32

O importante é ele entregar para o professor. Não é receber a nota dele e se o professor foi esperto, aquele professor que lê realmente o trabalho que muitos leem, não é? Ele vai perceber e eu vejo alguns professores falando que às vezes chegam até dar zero, porque vê que é uma coisa que não tem como aceitar aquele trabalho do jeito que eles mandam, né? Porque é, não tem, não tem a voz do aluno, não é? Não tem a escrita dele. O pensamento dele, nenhum assunto. Então, é mais ou menos isso aí, né? Na questão é que tu fizeste, eu já entrei sim, eu já de vez em quando eu entro, eu faço pesquisas, não é? Aí, entre outros, né? Mas isso aí que seria bom que o aluno também fizesse, né? Não ficasse só em uma, não é tem do Brasil em escola também tem os bem legais, mas nesse momento aí eu preciso também, né, de ter de fazer curso.

P3 22:15

Sim.

P1 22:34

São de pessoas que entendam mais pra gente também saber utilizar direitinho. Certo?

Luciana de Medeiros Nogueira 22:41

Certo!

P2 22:45

OPA.

P4 22:46

Boa tarde.

P1 22:47

A minha mão já está abaixada, né?

Luciana de Medeiros Nogueira 22:48

Boa tarde.

P4 22:50

Então, Luciana, olha, eu terminei também a graduação, Letras/Português e Espanhol em 2007, é em 2007, 2006. A gente já fazia trabalhos em computador, fiz meu TCC também no computador. Né? E fiz o mestrado de 2017 a 2019, também utilizando computador, notebook e agora estou no doutorado, né? Comecei em 2024. E eu, no ano passado, eu comecei a estudar sobre isso aí, sobre a inteligência artificial, comecei a pesquisar pra isso ajudar nas minhas aulas, né? Eu tenho um irmão também, que é professor, e ele já está mais avançado nisso aí. Ele conhece muito bem de informática, então ele me aconselhou utilizar alguns, eu utilizo, não sei como é que se pronuncia? É copiloto, copiloto, copiloto.

P3 23:48

Hum?

Luciana de Medeiros Nogueira 23:59

Copilot, isso é que é da Microsoft, isso?

P4 23:59

Da Microsoft, então eu utilizo, eu utilizo isso para criação de questionários, mas com muito cuidado. Depois eu tenho que corrigir tudo. Eu reviso tudo, eu utilizo também o ChatGPT na criação de questionários.

Luciana de Medeiros Nogueira 24:08

Isso.

P4 24:22

Tanto nas minhas aulas de inglês, de espanhol, como em aulas de português, mas eu também reviso tudo. É realmente dá um trabalho. Não? Ele não deixa prontinho, não. Temos que revisar tudo. Também utilizo o gama, né? O gama APP pra fazer slides também reviso tudo, né? Depois que eu coloco lá os objetivos, aí coloco minha metodologia toda. Depois eu tenho que fazer toda a edição, tá, coloco imagem, ele vem com imagem e tudo mais. Eu peço pra editar, né? Sempre que eu peço pra produzir slides editáveis, porque depois eu faço a edição toda é e assim eu trabalho com língua portuguesa e com língua espanhola.

Luciana de Medeiros Nogueira 25:18

Compreendi, professor, obrigada.

P2 25:25

Ok, vou falar um pouco, então boa tarde novamente. Iniciando pelo processo de formação. Eu concluí em 2008, mas eu também sou dessa geração do giz, né? Nós somos preparados para o giz e o quadro.

Luciana de Medeiros Nogueira 25:30

Boa tarde. Uhum.

P2 25:42

E depois, ao ingressar na educação, eu trabalhei no estado durante cinco anos. E no IFAC eu estou há treze também. Então, quando eu ingressei na educação, o processo de formação continuada era muito mais voltado pra metodologia. E aos poucos já, né, 2010, 2011, a gente começa a falar nas tecnologias inseridas na educação em alguns programas do governo. É muito vago, né? E, mas de certa forma, eu fui entendendo que aquilo era importante.

P3 26:14

Uhum.

P2 26:23

Só que como eu falei, né? O nosso processo de formação não é com esse foco. E aí foi se passando, chegamos, né? No IFAC hoje o processo de utilização da IA é assim um desafio, um desafio grande, porque nós já temos professores que já utilizam e ali, né, com maestria. Esse recurso pra suas aulas, pra planejar, pra produzir material, né? Outros não. Eu particularmente comecei a ter um contato maior e ver e ouvir a partir de 2022, 2023, né? Principalmente porque é ChatGPT. Daí a gente começa a ouvir ou ver os outros e de repente, quando a gente se dá conta, está no meio, né? Na sala de aula, a gente sabe que os alunos, eles utilizam isso, aprenderam muito mais rápido do que nós. E é uma coisa que nós não podemos fechar os olhos, como já foi falado aqui é, nós não temos essa preparação focada nisso, né?

Dentro da instituição, não se prepara realmente, a gente aprende na marra mesmo, até para não ficar para trás, né, do que os alunos estão vivenciando. Então, é uma dualidade. Se por um lado a gente acha, eu particularmente, né? Acho que é importante aprender a trabalhar com isso para ser mais um instrumento, não para se tornar uma dependência, que é isso que eu vejo. Tem colegas docentes que já estão desenvolvendo a dependência da inteligência artificial, né? Assim como tem aluno que também está se tornando dependente, então falta esse meio termo, né? Até que ponto nós temos consciência de que isso é um instrumento para ajudar nossa inteligência real, entende o nosso aprendizado, o nosso trabalho é ver a IA como instrumento saber usar eu eu, para mim, esse é o desafio, né? Como também já foi falado aqui, eu já percebi trabalhos de alunos, né? Cola do chat, repete de outras, de outros, tem vários aplicativos aí, né que ajudam é eu percebi também na produção textual. Né? Que a gente passa para os alunos que muitos deles não produzem mais, eles vão lá, produz na inteligência, escrevem, copiam com a caneta e entregam, e a gente sabe que não é, né? Que é aquela estrutura. Aquela, é toda aquela, aquele conteúdo. Não, não foi ali, o aluno não fez sozinho, né? Até a estrutura, a forma de linguagem, a gente conhece a escrita dos alunos, é tanto que eu mudei a metodologia. Agora, quando eu passo avaliação com produção de texto, eles fazem na sala, começa o início ali, porque antes eu passava, né? Deixava de levar pra casa, pesquisar, trazer pronto, besteira! Não deu certo, né? E aí, outra coisa que eu utilizo também, né? Assim, desses recursos que não são não deixa de ser inteligência artificial, são alguns programas, é de correção do texto, mas isso não como regra. Após eu avaliar, dar a minha nota, aí eu peço pra eles se cadastrarem gratuitamente, tipo num programa tem um, tem vários com a redação. Tem outros. E aí eles, digita o texto manualmente e aí a inteligência artificial dá ali a correção, aponta erros, né? Avalia ali, nas competências do Enem, então ele utiliza esse recurso no meu dia a dia agora. Então a gente faz esse processo primeiro de.

P3 30:25

Uhum.

Luciana de Medeiros Nogueira 30:37

Hum?

P2 30:37

É um recurso que eu utilizo timidamente, né? Pra não dizer que não utilizo nada, porém. Eu entendo a IA como um desafio para nós como instituição, até porque, né, nós somos do instituto de tecnologia. E eu vejo que essa ação, hoje, ela está individualizada. É cada professor correndo atrás do seu, né? Até porque a gente precisa estar atualizado com que os alunos estão ali fazendo não dá pra gente também, né? Ignorar aí, pois os alunos estão usando isso aqui e a gente está voando.

Luciana de Medeiros Nogueira 30:58

Hum?

P2 31:17

Então eu vejo assim, né? É isso.

Luciana de Medeiros Nogueira 31:22

Professor, obrigada. As próximas questões, vocês já contemplaram um pouquinho, mas se quiserem acrescentar algo. Então essas duas aqui que são relacionadas às condições institucionais que nós temos hoje. Quais condições institucionais hoje favorecem ou dificultam o uso pedagógico da IAGen no IFAC? E se vocês têm alguma sugestão de política institucional de informação sobre isso? Sobre esse tema?

P2 31:57

Deixa eu só complementar aqui, olhe, nós estamos no nosso dia a dia em sala de aula, nessa dualidade, né? Nessa, nesse conflito aí do uso da tecnologia e do quadro, porque, tipo, se tem uma lei.

P3 32:07

Hum?

P2 32:14

Que foi, né? Amplamente aí divulgada pela instituição que proíbe o uso do celular em sala, né? Proíbe o uso do celular e aí a gente fica nessa. E aí, como é que se usa uma tecnologia sem um celular? Porém, tem a abertura. Cada professor planeja, né? Ali autoriza, conforme tem essa política. É, mas assim, de forma geral, a gente tem esses entraves que precisam ser compreendidos, né? Que tem sua importância.

Luciana de Medeiros Nogueira 32:31

Ótimo. Continua.

P2 32:45

Precisa ser trabalhado, conscientizado e educado, né? E, por outro lado, é no caso, é a instituição promover, como já timidamente já foi feito, né? Nós tivemos algumas. Algumas ações, né? Algumas palestras, curso, mas ali pelas né pelas bordas, mas não dá para dizer que a instituição é não, não, não se preocupa ou não, ou é o ambiente que não é propício. Eu acredito que falta muito, é esse processo, mesmo aí de trabalho, de formação, de conscientização.

Luciana de Medeiros Nogueira 33:26

Então, pelo que eu entendi, vocês consideram que o que o impacto promoveu até o momento sobre esse tema ainda é muito superficial, correto?

P3 33:34

Isso. É, bem, é bem, digamos incipiente. Assim inicial, né? É bem, houve, não. Houve as iniciativas, mas bem assim iniciais, tangentes, né? Falando sobre o assunto, explicando mais a uma formação mesmo e condições também.

Luciana de Medeiros Nogueira 33:36

Uhum.

P3 33:56

Para que a gente faça o uso da inteligência artificial como instrumento pedagógico, nós não temos, né? Por exemplo, para fazer uma chamada, às vezes nós não temos internet ou fazemos pelo celular, ou os alunos fazem uma lista de frequência para nós lançarmos a frequência do dia. Quando chegarmos em casa, imagine pra 31 alunos, 37 alunos, como é o caso dos primeiros anos usarem a internet. A rede ao mesmo tempo, pra fazer uma consulta ou pra produzir alguma coisa? Um texto, por exemplo, com o uso da inteligência artificial, é muito mais difícil, né? Então houve caso de rotear o celular do professor, mas dados também não dão para você fazer. É. É muito limitado o uso. Não dá para o professor usar constantemente, né? Então faltam essas condições, né? P6 falou no início que se trata de um instituto de educação, ciência e tecnologia, mas no quesito de tecnologia, se nós estivermos falando das TICs, né? Das tecnologias aí relacionadas à informática, à comunicação, ainda falta muita coisa, né? Mas é um reflexo da situação das instituições do Norte, fazendo uma discussão política aqui mais no Norte, nós sabemos que há uma precariedade tanto no uso da tecnologia, embora existam estudos que dizem que internets no Acre, por exemplo, seriam as mais rápidas em relação à quantidade que é ofertada de dados com a quantidade de pessoas que têm utilizando. Mas mesmo assim, quando nós vamos colocar realmente na prática o uso de uma atividade com a internet mesmo que a gente, ó, vamos usar a inteligência artificial hoje, planejamos, damos um nome, corre-se o risco de assertividade não ocorrer, né? Porque não tem condições às vezes pra fazer isso, né? Melhorou, melhorou. Houve a mudança da internet? Agora, por exemplo, as duas vezes que eu tentei usar deu certo, né? Antes não dava, mas as duas vezes que eu tentei deu certo, mas ainda não é suficiente.

Luciana de Medeiros Nogueira 36:07

Ótimo. Alguém tem algo mais acrescentado nessas questões ou posso passar para a próxima? Passar para próxima, então a gente já vai agora para outra dimensão, que é a dimensão cognitiva e a dos saberes docentes. Vocês já me relataram que fizeram uso da IA alguns, né? Agora, quem já fez uso específico?

P3 36:26

Hum?

Luciana de Medeiros Nogueira 36:30

Em atividade de leitura, escrita ou interpretação de textos, né? E o que você considera? Mesmo que você ainda não tenha utilizado, mas qual a sua percepção do que pode mudar na prática pedagógica, quando a IA entra em cena?

P3 36:55

Eu posso começar, sim, se eu quiser, eu não fiz uso especificamente para atividades com os alunos em sala, mas eu já fiz uso para elaborar as atividades para eles.

Luciana de Medeiros Nogueira 36:58

Pode ir. Uhum.

P3 37:11

Né? Fazer, por exemplo, há uma atividade de produção de texto. Claro que eu acho que eu não fiz os prompts adequadamente porque a atividade ficou assim, bem sumária, né? A ideia é ver o que ela fazia. Não é uma dessas que oferecem. Depois você tem que fazer o pago.

Luciana de Medeiros Nogueira 37:24

Uhum.

P3 37:30

Né? Então, para elaboração de atividades, eu vi que falta muita coisa, né? Não sei dizer se foi a minha inabilidade com relação aos prompts criados para que ela fizesse atividade suficientemente boa para que eu pudesse usar com os alunos, né? Mas eu, às vezes que eu usei, eu senti isso, que faltava muita coisa, né? Com os alunos não, não fiz uso especificamente com eles, né? Na sala.

Luciana de Medeiros Nogueira 37:59

Tá?

P3 37:59

Aí o outro considera que a IA muda na sua prática pedagógica. Quando a IA entra em cena, eu considero que quais seriam os erros, aí é uma opinião bem particular. Quais seriam os erros do uso da IA? Na sala de aula, é achar que ela é capaz de tudo, né? Que tudo que ela faz está certo. É fazer um uso não crítico da inteligência artificial na sala de aula, porém, seu uso de forma planejada. Fazendo as críticas necessárias, instruindo os alunos também discutindo, fazendo esse uma discussão crítica a respeito do uso da inteligência artificial. Eu acredito que é bem positivo, né? Mas mostrar pra eles que ela não é capaz de resolver tudo e que nem tudo que ela mostra é 100% correto, porque ela se baseia em padrões, né? Ela vai formando padrões e tudo que se baseia em padrões precisa ser usado tanto com parcimônia quanto com olhar crítico, né? Então eu acho que facilitaria muito o trabalho do professor. Se tanto nós tivéssemos a formação para isso, né? Nós precisamos ter também as condições para o uso, aprender a usar adequadamente quanto ao olhar crítico para o uso dela.

Luciana de Medeiros Nogueira 39:21 Correto, mais alguém.

P6 39:25

É, ô Luciana, P3 falou muito bem, falou tudo que eu tava pensando aqui porque é como eu falei anteriormente, e abordando também um pouquinho aí do que P2 falou. Tocou num ponto

muito importante também. Essa inteligência artificial é mais um suporte para gente. Ela não, ela não é uma muleta, ela é um suporte, né? Mais um que também.

Luciana de Medeiros Nogueira 39:53 Uhum.

P6 39:56

Assim como desde quando começou o computador é um desafio, né? Para a gente aprender, para a gente saber lidar e além da gente saber lidar, nós temos que entender e procurar. É passar por cima desses desafios e ainda trazendo isso para os alunos, é sabendo justamente o que a Edilene falou, aí ter essa leitura crítica dessa dimensão aí que só tem de IA. É, é essa situação que nós estamos vivendo, ela só tende a evoluir. Então a gente tem que saber como lidar com essa situação, saber como desenvolver isso dentro da sala de aula. E eu também ainda não utilizei nenhuma em atividades específicas, né? Dentro da, da, da minha disciplina. Mas também uso como pesquisa, né? Até para entender um pouco. E eu e eu vejo que é, eu preciso aprender muito. Eu sou péssima nos prompts, tá? Porque eu vejo quando eu faço. E quando eu olho e digo nada, não era isso que eu queria, não era nada disso que eu queria. E por quê? Porque como eu já falo para o, para o, para os meus alunos, ela é artificial, ela faz aquilo que você comanda.

P6 41:21

Né que você pede, então você tem que saber como utilizar isso, saber de que forma você vai pedir os prompts corretos para que você tenha aquilo. É o que você deseja naquele momento, mas assim também como profissionalizar o valor. Nós temos que analisar, fazer uma leitura, fazer uma resolução de tudo aquilo que você pegou lá e colocar de forma crítica, corrigir, né? E trazer para o para aquilo que você quer. E isso, e isso demanda muita coisa, dá trabalho, assim como o professor também falou, dá trabalho, não é uma coisa, é pronta e acabada, né?

Luciana de Medeiros Nogueira 42:12

Então vocês consideram que eu compreendi que a visão da IA é como um instrumento, né? Não como uma muleta. Essa também é a minha visão, mas assim, nesse momento, agora vocês consideram que ela mais dificulta...

P3 42:18

Uhum.

P6 42:21

Isso.

Luciana de Medeiros Nogueira 42:30

Ou facilita o trabalho? Porque vocês estão me dizendo que dá trabalho, né? Utilizar, mas essa concepção é, dá mais trabalho, mas agiliza meu trabalho, né? No caso, eu demoraria mais tempo para elaborar um questionário, aí ela vai lá já, já me dá um modelo e eu sou ajusto ou é? Vai lá.

P3 42:37

Uhum.

Luciana de Medeiros Nogueira 42:54

Me dá muito mais trabalho do que eu, teria eu fazendo sozinho.

P3 43:01

Eu acho que ela já, ela ajuda, eu considero. Nós não vamos falar, acho. Eu considero que ajuda porque imagine o tempo que eu levaria. Por exemplo, eu sou das antigas, né? Então eu costumo ou eu mesmo digito, palavra por palavra ali, o texto e tal, depois que eu digito, eu vou revisar. Ah, depois que eu reviso, eu vou. Eu vou organizar tal e tal se eu solicitar IA ela faz, né? Ela faz uma boa parte, por exemplo, as vezes que eu usei as vezes que eu uso, eu solicito para fazer slide, né? Com imagens tal e tal, o que que eu faço? Ajusto, eu ajusto. O que faltou, então é bem mais fácil ajustar, desde que não haja muitas questões a serem vistas. Mas é muito mais fácil ajustar do que você fazer do zero, né? E, claro, dar explicar, especificar o que você fez com o auxílio da inteligência artificial, né? Também seria um uso mais adequado e mostrar para o aluno que. Não é errado usar, o errado é você usar e dizer que é seu, né? Que aí entram, né, as questões justamente de autoria mesmo, né? Então usei, usei onde você usou, com que? Que mecanismo, que metodologia você usou pra IA, né? Como? Como você fez? Isso em que partes ou para quê, né? Pra quê? Eu usei, eu usei pra esse fim específico, né? Eu acho que isso é importante porque o fim é a eu vejo que o uso da inteligência artificial pelos alunos tá muito nesse sentido da apropriação, né? Eu me aproprio daquilo que foi produzido com o uso de uma ferramenta, né? Que é uma ferramenta, né? Eles se apropriam disso, mas auxilia. Eu considero que auxilia e ajuda.

P2 44:49

É, não, eu também. Eu acredito que, do ponto de vista geral, e pela pouca experiência que nós temos, que eu tenho, ajuda no sentido de agiliza, né? Uma produção de material ou até agilizar a compreensão de um conteúdo, de uma ideia ou formulação. Claro que ela ajuda muito. O cuidado que nós temos que ter é esse de cada vez mais. Saber, né? Utilizar os recursos que ela oferece são vários e não tornar uma dependência ali, né? Tem que sempre ter esse cuidado de estar fazendo isso, né? Onde é que eu estou usando? Pra que que eu estou usando? Onde é que está, principalmente quando? Quando se trata de aluno, né? Porque pra mim, em relação aos alunos, é eles utilizarem sem orientação, né? Sem orientação nenhuma. O jeito deles dificulta a avaliação. Em certos conteúdos ou em certas atividades, né? Mas, por outro lado, pra um aluno também é, considerando as suas limitações e o processo de aprendizagem de determinados conteúdos ou de determinada área. Né? Sobre tudo a língua portuguesa, por exemplo, na área de literatura, se você pedir lá um trabalho sobre um período literário, uma escola literária, ele faz em pouco tempo ali pela inteligência artificial, né? Ali, aquela parte escrita. E o resto é apresentação. Então, de certa forma, ganha esse tempo que hoje a gente, né? O tempo é ouro na sala de aula, a gente desenvolve um bom trabalho, né?

Então, ela agiliza muito. É isso.

P5 46:55

Eu acredito que que ajuda, mas assim o meu receio, no que diz respeito aos alunos, é só a questão do control C/control V, que já foi colocado aqui e aí eles se perderam no conhecimento, né? Certo, nós sabemos que com o advento da tecnologia, eles não querem mais escrever. Não sei se é assim, tem muita dificuldade. Eu até falo assim pra eles: gente, vocês vão fazer um concurso público, vocês vão fazer o Enem, tem que escrever ainda. Não é da forma digital, né? Então a gente, e eu tenho esse também, a questão é, acho que a gente precisa, tanto a família como a escola, acho que ela tem que tentar conscientizar o aluno do uso dessa ferramenta que ela veio para ajudar, mas ele tem seus limites, é isso que eu penso.

Luciana de Medeiros Nogueira 47:51

Certo?

P4 47:52

É, eu faço sempre o uso dessa ferramenta para planejar minhas aulas, mas como eu já falei com muita prudência com com certo rigor e correções, né? Faço os slides, depois faço, corrijo todos, tá? E acredito que os alunos, eles não foram orientados para utilizar, né? Se eles fossem orientados, teriam melhor rendimento. Por exemplo, a gente pode até pegar um artigo e ler esse artigo, né? E depois eu faço assim, depois que leio o artigo, eu vou lá no navegador Edge, né? E abro ele. Abro. É esse artigo pelo navegador. Então aí ele tem, é a possibilidade da IA de você fazer toda análise aí você só vai corrigir com o que você já fez, né? Com o que você já leu, o que você entendeu? Eu faço isso aí no, nos meus estudos do doutorado. Eu consigo abrir. É utilizando essa ferramenta do Edge, né? Do navegador, abre um artigo, mas antes eu leio, né? E vejo a minha interpretação e depois a interpretação que a IA faz, faço a comparação, tá? Se os alunos fossem orientados a fazer esse tipo de trabalho, isso aí renderia muito pra eles, mas eu acredito que eles não são orientados, tá?

Luciana de Medeiros Nogueira 49:31

Sim, professor. É como a minha pesquisa trabalha sobre saberes docentes. Eu vou trazer para vocês rapidamente que saberes eu estou trabalhando com base no meu referencial teórico, tá? Eu uso Saviani, Tardif, Pimenta, né? E outros autores que falam especificamente sobre saberes docentes, então a gente tem os saberes da formação profissional que vocês já mencionaram pra mim, né? Sobre quando falaram da questão da formação inicial e continuada, que essa formação ainda não contempla, né? As necessidades que nós temos na atualidade. Aí nós vamos passar também pelos saberes curriculares são aqueles relacionados aos conteúdos do currículo em si mesmo, como eles devem ser organizados e ensinados. Os saberes disciplinares que são direcionados à disciplina de língua portuguesa que vocês ministram. Cada disciplina tem as suas especificidades. Os saberes pedagógicos, que são essas teorias de ensino, métodos didáticos, avaliação, gestão de sala de aula, os saberes experienciais, que são da prática cotidiana de vocês. Mais 2 tipos de saberes, que são os saberes sociais que aqueles da que envolvem a compreensão da realidade dos alunos, a

compreensão do nosso contexto social e econômico, cultural e tecnológico atual. Como isso influencia, né, o processo de ensino-aprendizagem. E por fim, o saber tecnológico, que é relacionado justamente a esse uso de tecnologias, não apenas a isso. As tecnologias da informação e da comunicação, embora o nosso foco seja a IA generativa para apoiar o ensino e a aprendizagem. Então, depois de eu descrever rapidamente para vocês quais são os saberes que eu vou trabalhar como categorias analíticas, o que vocês consideram desses saberes que são importantes para orientar na incorporação ou na resistência do uso de IA? Porque a gente sabe que nós temos tecnologias, as tecnologias têm avançado, mas elas não servem para tudo. Então, dentro desse contexto, quando utilizar e quando não? Utilizaria, quando incorporar e quando resistir a ela? E que metodologias e estratégias eu posso, né? Ou você considera como essenciais no ensino de língua portuguesa, especificamente utilizando a IA generativa? Não sei se eu consegui ser claro na minha pergunta, mas se não fui, pode questionar.

P2 52:30

Pode repetir de novo, por gentileza?

Luciana de Medeiros Nogueira 52:34

Assim, eu só fiz a descrição dos saberes, né? A minha questão é.

P3 52:36

Isso.

Luciana de Medeiros Nogueira 52:40

Nós temos a inteligência artificial aí para ficar. Isso é irrefutável. Só que nós sabemos que a gente não vai utilizar ela para tudo.

P3 52:43

Tudo bem.

Luciana de Medeiros Nogueira 52:50

Então, nesse rol de saberes, docentes que nós temos. Quais deles vão orientar vocês a decidirem quando incorporar e quando resistir, né? A Luciana, a minha, a minha experiência profissional, que aí já é um, saber experiencial, né? A minha experiência profissional ou pela minha experiência, eu acho assim, assim, assado ou pela minha formação, eu acho assim, assim, assado.

Luciana de Medeiros Nogueira 53:14

Ou pelo currículo do integrado? É assim, assim, assado ou pela pelo conteúdo da disciplina de língua portuguesa. Então vai considerar esses fatores, esses saberes e dentro disso.

P3 53:22

Uhum. Entendi.

Luciana de Medeiros Nogueira 53:28

É que metodologias vocês já vislumbram que podem ser utilizadas, né? Quais estratégias que podem ser incorporadas nesse ensino?

P3 53:38

Ok, obrigada, Luciana. Do ponto de vista, eu sempre trabalho com terceiro ano, né? É um, é a série que eu mais me identifico, né? Eu sempre gosto de trabalhar com terceiro ano dentro do...

Luciana de Medeiros Nogueira 53:45

Uhum.

P3 53:57

Indo pra parte do currículo, né? O currículo de língua portuguesa se baseia em 3 princípios, né? O princípio da análise linguística, o princípio da literatura e da da produção de textos, né? Com gêneros diversos, há, há algumas questões relacionadas. Organização desse currículo que eu vejo que precisariam ser reorganizados, mas eu não vou entrar nessa questão aqui, né? Agora, porque não vai influenciar na questão do trabalho mesmo alguns conteúdos. É da questão nas ementas do ensino médio integrado, nos possibilitam e eles até requerem em algumas questões, o uso da inteligência artificial, por exemplo. Nós trabalhamos na parte de produção de texto, nós trabalhamos com gêneros diversos e para trabalhar com gênero, para nós fazermos um bom trabalho. Trabalho com gênero, né? Sobre gênero para fazer um trabalho com gênero a gente precisa trabalhar com protótipos de gêneros, né? E eu acredito que a IA nos auxiliaria nesse na organização desses protótipos de texto assim como o professor mencionou a questão do texto literário, né? Uma atividade para uma escola literária específica também. Eu acredito que auxilia nesse princípio e alguns conteúdos específicos, né? Eu falei das áreas. Agora, alguns conteúdos específicos, por exemplo, eu trabalho no terceiro ano miniconto. O miniconto hoje é trabalhado muito usando a tecnologia. Né? Quem faz os melhores minicontos quando eu trabalho, são os alunos que têm mais contato com a tecnologia, né? Seja por apenas o uso mesmo, dos mecanismos de edição de imagens de vídeos. Mas eu acredito que há conteúdos que sim, nós podemos usar, embora seja uma disciplina altamente teórica, né? A língua portuguesa é uma disciplina muito teórica, mas nós temos pequenos pontos práticos que nos possibilitam o uso da inteligência artificial em sala de aula. Né? Há essa possibilidade tanto na divisão das áreas quanto em alguns conteúdos que nós trabalhamos, né? Eu falo isso do ponto de vista do de um terceiro ano, né? Mas há alguns conteúdos que possibilitam isso, há produção de texto. Eles gostam muito de usar a inteligência artificial quando a gente pede redação para fazer em casa, né? P2 falou justamente eu, só faço texto agora dentro da sala de aula, porque quando eles vão para casa, eles voltam lindamente. Escrito, com palavras que eu tenho certeza que eles não conhecem, mas aí a conhece muito bem, né? Então eu prefiro que eles façam em sala de aula para que eu veja, né? Que a produção de texto é escrita, então não dá para eu pedir para o outro escrever, porque na hora da do Enem, se eles forem escrever com IA, a federal vai levá-los, né?

Luciana de Medeiros Nogueira 57:07

Verdade, mais alguém?

P2 57:19

Eu vou falar aqui só uma complementação é essa questão do uso na educação básica, principalmente. Aí não é só no IFAC, né? Seja na educação básica. É uma discussão que ela está sendo gerada ainda via MEC.

Luciana de Medeiros Nogueira 57:25

Ok? Tá bom!

P2 57:38

É por isso que a gente fica assim, meio sem referência, sem referência pra trabalhar. Mas eu acredito que se o MEC der um parecer ali ou né, formar ali uma diretriz que oriente assim como foi feito com a educação à distância, que também foi um desafio muito grande no início, hoje já está consolidada, né? Depois de muito debate, muita discussão e muita polêmica, Eu Acredito que a IA ela parte daí também. Eu acredito que, quando o MEC amadurecer isso, eu sei que está acontecendo muitos seminários aí, muitos debates, né, via MEC discutindo essa IA na educação básica. Eu acredito que a partir daí, deve dar uma melhorada muito grande, né? Pra subsidiar o nosso planejamento também. Ali, né? Favorecer o uso desse recurso na educação, que a gente sabe que é inegável, né? A sua eficácia é que está aí e que não podemos, né? Cruzar os braços e fechar os olhos. É diante disso. Beleza.

Luciana de Medeiros Nogueira 58:48

Correto, beleza, mais alguém. Ou passamos pra próxima? Eu tinha uma questão aqui sobre se vocês já perceberam se os alunos se utilizam e a vocês já perceberam, já me relataram como reagem, mas falando sobre letramento, né? Que a rede trabalhou na dissertação dela, o letramento digital. Hoje nós temos especificamente o letramento em IA. É justamente vocês aprenderem a utilizar essa ferramenta. E para vocês, o professor de língua portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento desse letramento em IA? Se pode como. Como nós, professoras de português, nos inserimos nesse cenário. Pra que nós trabalhamos essas competências de comunicação mais do que outras disciplinas, né? Embora a gente dialogue com as outras disciplinas.

P6 59:59

É assim como, como eu já falei aqui mesmo, né? Sobre a minha, a minha dissertação foi sobre o letramento digital e Ana Elisa Ribeiro, ela, ela tem trabalhos belíssimos em relação a justamente esse esse processo, né? De evolução sobre o letramento digital e eu sabia que como eu já falei, nós estamos inseridos no século que ele, a situação que nós estamos, ele só tende a evoluir, né? Então é eu, no momento que eu pesquisei e que eu tava, é muito assim, focada pra essa parte eu eu percebi, né? Sobre é essa, essa discussão sobre esse assunto, né? E eu aprendi. Que é até a minha orientadora, ela me convenceu a procurar a pesquisar e a entender sobre os nativos digitais, né? É que na minha, na minha cabeça era assim, ah, nós

estamos inseridos num século em que os meninos já nascem sabendo, não é assim, é tanto é que tem é, é Prensky que ele fala sobre os nativos digitais e Ana Ribeiro, ela fala já sobre o outro, outra vertente, né? Que ao ler ou pesquisar eu fui entendendo que nós estamos aprendendo juntos. Eu sou da turma de 2000 de Letras, então eu também, eu não sabia nem o que era um computador no tempo da minha graduação. Existia sim, mas era distante de mim. Então é, é eu só que eu. Eu tinha as minhas outras, o meu outro tipo de letramento. E em relação a isso é, nós vamos aprender juntos. Nós estamos procurando aprender cada vez mais. Está sendo um desafio, tá? Uns sabem mais do que os outros, sim, mas isso não quer dizer que nós estamos assim, completamente diferentes nessa caminhada. Nós estamos correndo atrás, é tem alunos que eu peço até ajuda para eles dentro da sala de aula, eu aprendo junto com meus alunos, mas eu também eu tenho o meu, o meu tipo de letramento e esse letramento de em relação ao letramento de IA. Eu sabia que a IA acontecer, né? É isso aí, era, era, era claro, era óbvio. Esse movimento, essa procura, essa pesquisa, ela tá em conjunto. Né? Nós também estamos procurando nós. É saber, estamos. Estamos pesquisando, estamos tentando entender e se a gente, no momento, não está tendo esse incentivo, principalmente relacionada à formação continuada, nós estamos conseguindo, assim como eu já falei, na marra. Nós vamos procurar, nós vamos estudar e nós vamos tentar entender por quê? Porque estamos em uma situação em que a gente não pode mais virar as costas e dizer, Ah, não, eu não gosto de IA. Ah, eu não quero IA. É um jeito que está fazendo parte das nossas vidas e nós estamos incorporando, né? E a gente pesquisa, a gente é, é, eu coloco, eu pesquiso, eu também nos meus estudos do doutorado. Já utilizei muito pra entender alguns artigos, é alguns livros, é, então são coisas que a gente não pode correr, que a gente não pode virar as costas e deixar dizer não. Isso aqui eu não sei. Eu não entendo. Nós temos que incorporar, mas é com sabedoria, né? Dentro do nosso processo de ensino e aprendizagem, principalmente do de língua portuguesa.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:04:17

Certo, isso, obrigada. Alguém mais? Ah, o professor estava de mão levantada. Pode falar, professor.

P4 1:04:21

Isto. Você perguntou se a nossa língua portuguesa, nosso ensino de língua portuguesa, pode contribuir? Eu acredito que muito pode contribuir na elaboração de enunciados. A elaboração de texto que seja para solicitar lá a IA, né? Solicitar, tipo de pesquisa, então, se os alunos fossem orientados se eles tivessem esse acompanhamento e até os professores também, é, com certeza a gente teria mais rendimento nas nossas aulas, né? Porque é para elaborar aí o que você realmente deseja pesquisar. Então aí exige conhecimento da língua portuguesa, né? E nisso podemos contribuir com a pesquisa, né? Através da IA.

P1 1:05:24

Eu fiz um trabalho, Luciana, acho que foi sexta-feira, no primeiro dia de aula, né? Foi sexta passada. Não é só que não tinha tantos alunos assim. Faltaram pela manhã e foi. Eu pesquisei, né?

Luciana de Medeiros Nogueira 1:05:30

Uhum. Uhum.

P1 1:05:39

Fui na IA e pesquisei como eu trabalho, como eu trabalharia aquele assunto pra ter uma aula mais diferente, não é? Aí falando aí como é gratificante também, como tem nos ajudado? A IA não é? A aula ficou, ficou muito legal. Eu procurei aplicar na sexta-feira, mas faltaram muitos alunos, mas dei início, né? Então ela me deu muita sugestão de como poderia trabalhar aquele assunto, no caso, era até o barroco, não é? E os que estavam no momento lá com o celular, não é? A gente começou a pesquisar as igrejas, não é dar uma viagem lá para Minas Gerais, não é ver todo aquele contexto. Né? Da literatura barroca, foi bem legal. A aula é e eles me deram uma sequência, né? Da sequência didática, né? Que a gente que eu trabalhei lá no, no mestrado. As sugestões, então achei, achei muito legal, só que aquilo que a gente tá falando, eu depois eu adaptei da maneira que eu gostaria que ficasse, não é? Mas foram sugestões maravilhosas, não é o que a gente tá conversando aqui? E muitas vezes o aluno já não tem esse pensamento que a gente tem, não é porque ele só quer copiar, não é até ele entender que ele tem que amadurecer, que ele tem que pensar também para ele e saber que é importante, sim, mas não como eles estão fazendo agora. Agora, no momento, não é. E não tem como correr, a gente está em 2025, né? É daqui para frente, vai ser IA, IA IA. Não tem como dizer assim. A gente tem que ir, tem que ir se adequando e se adaptando, não é? Mas que ajuda, ajuda sim, né? Foi a pergunta que tu fizeste um pouquinho mais atrás, eu estou respondendo agora, tá?

Luciana de Medeiros Nogueira 1:07:28

Correto? Obrigada, professor. Gente, considerando o contexto do ensino médio integrado e o papel da língua portuguesa nesse contexto, né? Do ensino de língua portuguesa? Vocês acham que o ensino de língua portuguesa pode apoiar as demais áreas do ensino médio integrado na mediação com IA generativa? Pode servir de base ou não? Aí é opinião mesmo, sabe?

P3 1:08:18

Eu acredito que sim, porque com base no que você falou antes sobre o letramento de IA, né? Esse foi até novidade para mim a quando nós pensamos na linha do letramento a é um estudo bem voltado para os estudos da linguagem mesmo, né? Para área de Letras, né? Língua Portuguesa e outras línguas, mas quando nós pensamos em letramento, nós não estamos falando apenas do saber usar. Nós estamos falando do uso crítico que se faz de determinada ferramenta para que nós possamos ter um desenvolvimento em sociedade, né? Porque o letramento parte? Nesse princípio, né? Tanto é que ele se multiplicou, estudava-se letramento. Hoje você estuda vários, vários letramentos, diversos letramentos, né? Mas nós temos que pensar sempre no uso crítico, né? Da das coisas e a crítica. Ela sempre parte do conhecimento também da língua, porque a crítica é discurso, né? E o discurso parte da língua e onde é que nós mais estudamos esse discurso? Embora nós dizemos que estamos estudando gramática, estamos estudando língua portuguesa, estamos estudando a língua em si, mas nós estudamos a língua em movimento, né? E a língua e movimento é o que nós conhecemos como discurso,

então acredito que a língua portuguesa auxilie, pode auxiliar as outras áreas como vem auxiliando de diversas outras coisas, né? Outros aspectos que não apenas da inteligência artificial, especificamente nesse sentido de promover a leitura não só da palavra como nós conhecemos a leitura de como diz bem, Paulo Freire e também proporcionar essa concepção crítica a partir dessa leitura que nós fazemos, né? Então é discutir, é mostrar que não é apenas saber usar. Eu saber usar uma coisa não significa que eu tenho um bom letramento naquela coisa. Não significa que eu sei fazer um bom uso dela. Né? Então eu acho, eu considero que a língua portuguesa pode proporcionar isso, esse uso crítico, né? Do que se faz da ferramenta, né, da inteligência artificial, e promover essa proposta de uso que não seja apenas usar para, né? Mas como eu vou usar com que? Propósito, e como esse propósito pode representar uma concepção crítica a do mundo, né, do mundo ao meu redor. Isso.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:10:49

Alguém mais sobre esse tópico? Então, ainda inserido no letramento, né? Nós colocamos aí a questão da autoria e quando nós trabalhamos a autoria relacionada ao ao uso que nós fazemos. Daí a generativa inclui essa questão da criticidade.P3 1:11:04

Uhum.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:11:16

Que está relacionado ao letramento, né?

P3 1:11:19

Uhum.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:11:19

Então eu vou fazer algumas perguntas agora, relacionadas a isso, que é um saber específico, que nós chamamos de saber da autoria, eu vou compartilhar aqui com vocês que eu tinha tirado tá para nós discutirmos um pouco sobre isso, sobre essa questão do plágio, né? Sempre que surge uma nova tecnologia voltada para essa área de produção de conteúdo, a gente volta para discussão do plágio. Ela não é uma discussão nova, mas agora com a IA generativa, ela ganha outras nuances. Até que eu posso utilizar como eu posso utilizar? O fato é, a gente não pode impedir o aluno de utilizar. Isso não dá.

P3 1:12:03

Isso.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:12:04

Mas como orientar esse aluno no uso ético crítico da inteligência artificial? Vocês estão conseguindo visualizar já ou não?

P3 1:12:14

Sim, sim.

P6 1:12:16

Sim.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:12:17

Sim. Então são essas questões, o que significa autoria para você? Na língua portuguesa? Na disciplina, né? Como aí é o desafio que eu tenciono a autoria dos estudantes. Quais riscos você percebe, né? Aí é o risco de plágio, superficialidade, padronização e outros que vocês podem mencionar.

P3 1:12:35

Hum?

Luciana de Medeiros Nogueira 1:12:35

E como a disciplina de língua portuguesa pode ajudar os alunos a refletirem? Porque a gente já entrou num consenso de que é necessário desenvolver esse senso crítico. Mas como a LP pode contribuir para isso? Então são essas 4 questões que vocês podem englobar numa única resposta.

P6 1:12:57

Oi, Luciana, posso falar?

Luciana de Medeiros Nogueira 1:12:59 Pode!

P6 1:13:01

OPA, olha, eu acredito que até a gente já já já comentou aqui sobre isso, sobre esse tipo de autoria. Algumas, são algumas descrições de atividades que a gente faz aqui, pelo menos para quem estuda...

Luciana de Medeiros Nogueira 1:13:14

Olá. Uhum.

P6 1:13:32

Atualmente no doutorado, esse processo que a gente faz de realizar a leitura, né? Depois de realizar aquela leitura, aí é que você vai pesquisar sobre, que você vai procurar sobre aquele assunto. Vai colocar aquele, aquele texto na IA para ter outra visão, outra análise, né? Isso já esse processo, ele não deixa de ser sua autoria, porque você vai, você tá fazendo aquele processo, pode entender e compreender aquele assunto, falar e escrever sobre ele. Então é isso. Não quer dizer que você não vai abdicar de recursos para isso. E aí ela entra como esse recurso, né? Para que você entenda isso, para que você compreenda aquele tipo de assunto, aquele livro, aquele é aquela leitura. Então isso faz parte. Da, da sua autoria e faz parte também da sua criticidade. Porque quantas vezes eu peguei um livro, peguei um artigo e eu vou muito além de só tentar ler aquilo? Eu vou buscar sobre o autor, eu vou entender sobre quem é o autor, quais? Foram os outros, as outras obras daquele autor e isso faz com que esse

processo de autoria até invisível, também por, em alguns momentos, na hora que você vai colocar isso no papel é ele é um processo e você entende o processo de autoria no momento. Que você é, ouve o aluno que você lê a produção daquele aluno, né? Então, é diferente de como eu falei no início que algumas situações em que a gente pega e vê só o control C/ control V. É que eu já sei identificar que eu lhe dizer professora a senhora sabe, né, que eu já sei identificar no momento que eles trazem essa, essa produção pra sala de aula, quer queiram quer não queiram, fica superficial, né? Então é, é que está se tornando tão bem padronizado. E nem eles entendem isso. E aí eu já tirei. Eu lembro que eu já tirei vários, vários momentos da minha aula, justamente para falar sobre isso, para refletir sobre isso, né? É, é refletir sobre esse processo de autoria esse processo de que você não pode só pegar uma coisa que você considera. Que tá lá, pronta. Só trazer não. Você tem que trazer o seu, o seu olhar, você tem que trazer, é a sua reflexão. Isso é autoria, né? Então é eu sempre digo para os meus meninos, não pensem que nós, professores, nós estamos aqui, e nós não estamos estudando. Nós estudamos todos os dias. Todos os dias nós estudamos, né? Até porque ninguém é detentor de saber, né? A gente aprende todos os dias e eu sempre falo isso é que esse, esse, esse processo, ele tá ali, né, impregnado. É nesse momento desafiador que a gente tá passando, né? A autoria é refletida justamente no produto final lá, naquilo que você vai realizar com os meninos na tua leitura e na tua produção.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:17:15

Perfeito, mais alguém? Essas mesmo quem ainda não está usando IA no dia a dia consegue desvencilhar porque o conceito de autoria já é discutido há muito tempo, né? Agora ele só está adquirindo novas nuances. Se insere nesse conceito que a questão de autoria híbrida. A que você alia a autoria humana às contribuições da inteligência artificial. Claro, tudo passando pelo crivo humano. Então, o que vocês estão trazendo é justamente essa realidade. É que os alunos ainda não têm ou estão desenvolvendo essa criticidade e isso é perfeitamente normal, né? Até a gente tá como? Você imagine o como é que tá a cabeça dos adolescentes, né? Nessa questão tecnológica, eu acho que esses adolescentes acabam enfrentando o que a minha geração enfrentou, né? Quando a gente foi dormir com a internet discada e acordou com banda larga ou foi dormir com o celular de tijolo e acordou com o smartphone, então a gente passa por esse boom tecnológico. E quem se insere, assim, de uma maneira muito drástica e acho que todos nós estamos vivenciando isso. Acaba tendo certas dificuldades, então a educação não tá fora disso, né? A gente tá inserido nesse contexto. Então, todas essas dificuldades que vocês estão trazendo são perfeitamente normais e muito válidas e necessárias de serem discutidas e expostas. É por isso que a gente faz pesquisas como essa em todos os âmbitos da da educação. Principalmente no nosso caso, na educação profissional. Posso passar para a próxima, então?

P3 1:19:29

Uhum. Pode sim.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:19:34

Deixa eu ver que eu acho que algumas aqui vocês já contemplaram. Acho que a gente pode ir pra cá, tá? Uma das discussões com a aí, a generativa é a possibilidade de personalização do ensino. Essa discussão de personalização também já é antiga, mas a IA abre novas possibilidades. Onde adequar a aprendizagem ao ritmo do aluno? Então isso de uma maneira bem concisa, né? Claro que o conceito de personalização e as possibilidades são muito mais amplas, mas que vocês, o que significa para vocês personalizar o ensino no contexto do ensino médio integrado e como a disciplina de língua portuguesa pode? Contribuir para essa personalização ou vocês nunca pensaram nessa questão? Isso também é um dado importante. Caso nunca tenham pensado.

P3 1:20:37

A gente pensa nesse sentido, mas não de forma assim tão sistematizada. Eu bebo não pelo ponto de vista da sistematização, né? Eu vou fazer, vou elaborar minha aula pensando nos ritmos tais, nos alunos que aprendem mais rápido, mas também.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:20:45

Uhum.

P3 1:20:56

Também nos alunos, que têm uma aprendizagem mais lenta, a gente faz um meio termo ali, não. Eu vou fazer um meio termo, de modo que quem vai usar a expressão a quem sabe mais, não se sinta frustrado por já saber. E quem sabe mesmo não se sinta, não se sinta constrangido.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:21:03

Uhum.

P3 1:21:16

Por não fazê-lo, né? Então eu vejo que a gente, enquanto professor jamais antigo, a gente parte muito desse princípio. Hoje a gente observa o uso das metodologias ativas, né? Embora tenha críticas devido ao seu uso constante lá na escola nova.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:21:32 Hum?

P3 1:21:35

Mas a gente vê que, ao uso de algumas metodologias ativas, elas têm como função, né? Como objetivo, justamente, promover esse ensino mais personalizado. Só que nem sempre a gente consegue trabalhar. Uma metodologia ativa é uma coisa que você faz uma vez da outra vez você continua sua metodologia. Inativa, vamos falar assim. A sua metodologia é mais tradicional, né? Mas é um pouquinho mais difícil a gente pensar especialmente dessa forma, né? Eu vou fazer dessa, vou planejar dessa forma. Eu acredito que a Inteligência artificial pode contribuir? Sim, para isso, pela rapidez com que ela facilita com que ela pode, por exemplo, planejar determinadas atividades que talvez nós levássemos mais tempo para fazer

isso de próprio punho, pesquisando os textos por nós mesmos. Mesmo com o uso da internet. Isso leva tempo que a gente tem que selecionar tem que ler e se eles já estão compilados pelo menos, né? É muito mais fácil nós selecionarmos as vezes para elaborar uma aula, né? Embora a instituição para cada hora de aula me dá 1 hora de planejamento, muitas vezes para 50 minutos de aula, eu gasto 45 horas. Por que vou pesquisar o texto? Vou ler os textos, vou verificar se. Realmente, os textos tratam do tema que eu quero, se for um filme, por exemplo, eu vou assistir o filme inteiro para ver, garantir que não tem determinadas coisas que não seriam interessantes de estar ali na sala de aula. Então aí a facilitem no quesito tempo mesmo.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:23:09
Correto?

P6 1:23:10

É, é verdade, é em relação a essas perguntas, é assim, na minha concepção, eu não diria personalizar. Eu diria adequar, né? É. Ou seja, eu estou. Por exemplo, eu estou justamente agora. A minha pesquisa é voltada agora do doutorado. A minha pesquisa também é voltada para o ensino médio integrado. Só que para, é a ressignificação em relação à educação básica, para educação. Ação básica, técnica e tecnológica, que é justamente isso. É assim que você também tá pesquisando esse momento, essa, essa, essa, essa ressignificação.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:23:50
Bom.

P6 1:24:01

Né? É esse. Quando você fala sobre o que, o que significa personalizar nessa integração, né? Formação geral e técnica, nós sabemos que também isso é uma discussão que vem há muito tempo, né? Se a gente for procurar estudar desde o tempo que vem essa. É esse o ensino integrado, o ensino profissionalizante, educação profissional. Ela é um estudo que já vem sendo discutido há muito tempo também, e também vem sendo construído. E também vem, vem é sofrendo essa. Essa evolução é, e aí eu diria que para adequar nós temos que saber conduzir. Esse contexto, né? Saber trabalhar de uma forma que nós, quando saímos da educação básica, até que o professor estava dizendo que trabalhava em escolas de estado, eu tenho certeza que ele sentiu a diferença no momento que ele saiu do do ensino básico e passou para o ensino básico, técnico e tecnológico, né? Nós sentimos essa diferença também e sentimos. Que temos que mudar, né? A nossa forma de a metodologia, né? Principalmente quando P3 trouxe aí a importância das metodologias ativas, em que a gente já trabalha, é muitos, já trabalham dentro da sala de aula. Com gamificação e outras coisas, né? É relacionadas a problemas, né, a serem solucionados, resolvidos e esse essa, essa adequação é justamente isso, o na minha concepção, né, seria trazer, fazendo isso, gradualmente. Também sabendo trabalhar com aqueles alunos que estão, é que tem um conhecimento maior, né? Essa como é que eu vou trabalhar porque sempre tem? Nós trabalhamos com turmas heterogêneas. Isso aí é fato. É isso aí é é. Todos os anos nós trabalhamos com turmas heterogêneo, então é

uma adequação que a gente tem que incorporar e tem que trazer pra sala de aula. Não sei se eu consegui responder sua questão.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:26:32

Sim, sim. Mais alguém?

P4 1:26:43

Acredito que o ensino da língua portuguesa, ela pode é, ela pode auxiliar, pode é de uma forma interdisciplinar, né? Envolver IA, né? Nessas? No entendimento de outras disciplinas, né? Porque a partir da língua portuguesa, os alunos se interessam a produzir o seu discurso, a produzir seu texto e também entender outras disciplinas. Então, acho que há uma interdisciplinaridade. E a IA também pode contribuir aí com a com a língua portuguesa também para o desenvolvimento desses alunos.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:27:29

Então, tudo que vocês me trouxeram até agora é que eu percebi que o papel do professor, um dos papéis na atualidade, é essa mediação, né? Já que o aluno ainda não sabe utilizar e ele precisa desenvolver um senso crítico, enfim. Mas nesse papel a gente tem a mediação entre o aluno a IA também se insere, aí acaba sendo um tripé, o próprio currículo, né, do integrado. Como vocês veem o papel do docente? Nesse cenário de mediação, entre esses 3 aspectos: estudante, IA e currículo do integrado. Que a gente deixa eu só acrescentar, a gente sabe que a IA ela já está sendo utilizada na vida profissional das pessoas e um dos objetivos do ensino médio integrado é formar profissionais. Então foi nesse sentido a minha pergunta, né? Relacionada ao currículo específico do ensino médio integrado, que não forma só o básico, né? A formação geral, mas também forma profissionais que vão utilizar essa ferramenta no seu dia a dia de trabalho.

P2 1:28:55

Olhe, no caso, a gente tem o curso de Edificações, por exemplo, né?

Luciana de Medeiros Nogueira 1:29:03

Uhum. Uhum.

P2 1:29:08

Eu. Né? A trabalhar com análise aí de terreno de solo e existem programas específicos, né? De engenharia, os programas de designer e de desenho técnico. E esses programas ou esse trabalho a IA já faz?

Luciana de Medeiros Nogueira 1:29:25

Hum?

P2 1:29:32

Então eu acredito que no currículo do de um curso como esse é implementar, é o ensinar o aluno a trabalhar com IA para desenvolver a profissão é. Seria um avanço grande, né? Seria um avanço muito grande e isso aí acontece quase que naturalmente. Entendeu? Então o aluno pega ali uma base lá de edificações. Se ele pegar um terreno e tirar uma foto, aí ela produz um projeto. Porém, isso no real, né? Porém, é o incentivo. Esse é o desafio, né? É, quem é que vai tomar a frente? Como é que a gente vai implementar isso dentro do currículo, dentro da profissionalização, no caso, né? Por que?

Luciana de Medeiros Nogueira 1:30:18

Uhum.

P2 1:30:19

Porque com certeza é. É uma necessidade nessas atividades, por exemplo, profissionais do curso de edificações, assim como outros cursos. É de grande ajuda, de grande importância, viu lá acredito eu já ouvi isso dos engenheiros lá, né? Que não dá mais pra fazer, é essa área dessa área, né? Que é da construção civil, da infraestrutura.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:30:40

Hum, Hum.

P2 1:30:47

Ela não vive mais sem a inteligência artificial, entende? Então é isso.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:30:57

Compreendi, professor.

P3 1:31:00

Isso a gente considera, né? Quando nós falamos um currículo integrado, a gente sempre pensa na formação que esse currículo tem que ter, né? Quando a gente vai para as bases conceituais ali da educação profissional a gente observa que existe a perspectiva de oferecer uma educação profissional, né, que é essa que a gente associa a ao ensino propedêutico, mas também uma formação Politécnica e unilateral, né? Que é formar os os indivíduos, o cidadão? Né? O sujeito em todas as áreas da sua vida. Então acho que quando a gente insere a inteligência artificial nessa linha da da profissionalização, a gente promove essa formação. politécnica, né? Não é ensinar várias técnicas, mas no sentido de ensinar. O sujeito atua de forma crítica em todas as esferas da sua vida e a profissional vai fazer parte da vida dele, né? Constantemente, claro, se ele decidir ir pelo caminho dessa profissão, que alguns a gente sabe que não vão, né? Mas, mesmo assim, nós promovemos a partir disso essa educação, né? Educação unilateral, que seria nesse sentido marciano mesmo, né? De formar o sujeito em todos os âmbitos da sua vida.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:32:22

Certo? Fechamos essa questão ou mais alguém? Eu tenho mais quatro questões rápidas pra gente encerrar, tá? Eu quero que vocês pensem agora. Né? Com toda essa experiência que vocês têm no incêndio de língua portuguesa e se por acaso existe, se se confirmar, é um exemplo ou dois de aspectos da do ensino de língua portuguesa ou conteúdos? Enfim, que de jeito nenhum não podem ser delegados à IA. Vocês conseguem imaginar algum conteúdo, algum aspecto do ensino de LP que não dá de usar IA?

P3 1:33:08

Sim.

P6 1:33:14

A produção textual, né? Com certeza a produção textual, a escrita, o exemplo que P1 trouxe é de estudo que ele estava falando que às vezes, quando pede uma produção para casa, Ah, é, é tira e queda ele está.

P3 1:33:15

Pois.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:33:18

Produção textual não dá de usar IA?

P3 1:33:22

Isso.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:33:27

Uhum.

P6 1:33:33

Eles fazem na com a inteligência artificial é, mas como é que esses meninos vão desenvolver essa reflexão em relação à escrita, à boa escrita, né? E como é que eles vão, como é que eles vão ficar em relação a IA? Redação do Enem não vai ter IA, lá no momento da redação.

P3 1:34:01

Uhum.

P6 1:34:05

Então, P3 que trabalha muito com o terceiro ano, sabe bem como é que é isso ali, fazer com que os alunos eles estão com cada vez mais dificuldade em relação à escrita. Eles estão com, é eles estão mesmo com essa deficiência de quê? É, eles querem tudo pronto, né? Tudo é no control C/control V mesmo. E nós sabemos que nós temos ainda um exame que exige principalmente com que eles é se é, eles se destaquem na escrita, que é a redação. Enem, né?

E a gente tem que desenvolver, desenvolver esse trabalho é justamente de uma forma bem bem, bem crítica, reflexiva, né? E fazer isso com eles dentro da sala de aula, né? Então para mim, assim, a produção tem que ser bem trabalhada nesse sentido.

P5 1:35:11

Complementando aqui. Complementando tudo que os colegas falaram. Essa questão da produção textual, né? Eu sempre falo com eles essa questão porque é tira nós. Eu falo aqui, nós aqui da velha guarda, né? Acho que todos os professores, como tudo, né? A questão que nós fomos acostumados a ler com livro. Até eu hoje, particularmente, ainda tenho um pouco de dificuldade de ler na tela. Isso não quer dizer que eu não faça certo, mas a questão é eles. Eles não sabem o tipo colocando, é colocando aqui, eles não sabem aproveitar a tecnologia que eles têm. Para conhecimento de uma, colocando aqui com uma produção textual, eu digo na sala de aula para eles, eu posso te dar todas as técnicas da redação, tudinho. A estrutura, tudinho. Mas se você não tiver leitura de mundo, de leitura, de saber o que está passando, acaba pensando no mundo, você não vai conseguir é chegar a canto nenhum. Colocando novamente a IA não vai estar lá como eu disse aqui também, agora no início. Agora pouco não adianta. Você não gosta de escrever, você não gosta de ler, mas na hora que você for fazer um concurso público, você quiser uma de uma redação ou um Enem, você não vai conseguir fazer desenvolver. Né? E assim, eu acho que a IA vem para ajudar. Eu acho que não tem mais como é? Como já foi colocado aqui, fazer de conta que ela não existe, né? E eu acho que ela é. Ela é positiva em todos os, em todas as assim, no que diz respeito a questão do profissional, como colocou aqui P2? Eu acho que em todas, eu acho que ainda está com, de certa forma, pode ser que ainda esteja começando. É a questão do desenvolvimento para cada para cada profissional, como também para o nosso.

P3 1:37:15

Hum, Hum.

P1 1:37:21

Em relação a produção textual também eu só faço uma sala de aula, sabe, professora Luciana, eu deixo lá aquele tempo, né? De 110 minutos, não é? Tanto o primeiro ano é texto narrativo. O segundo ano é texto descritivo. E sem um celular, é claro que é ele, professora, mas deixa a gente dar uma pesquisada, não? Você já tem tudo que vocês têm que fazer, não é? Embora que vocês façam 10 linhas, deixa eu tentar ajudá-los, porque eles querem entregar tudo pronto, né? Não querem pensar, né? O que a gente só comentando aí, como é que a gente vai ajudá-los? Na verdade, eles têm. Tem que pensar, né? Como é que vai desenvolver aí essa criticidade? Não tem como, então, é não deixe para fazer em casa mais para trazer pronto, porque eu sei que eles vão usar, né? A maioria não tem como. Eu quero que eles façam lá eu vendo eles trabalhando, eu vou de cadeira em cadeira, às vezes vou ajudando, né, dando uma dica. Mas eu quero que eles descrevam que eles produzam, que é como eu tenho uma maneira que eu tenho como ajudar essa aí nesse momento aí da produção textual. Realmente não dá, né?

Luciana de Medeiros Nogueira 1:38:32

Compreendi perfeito! Mais alguém ou passamos para a próxima? Vocês falaram que a fala da Rizo me marcou bastante. É? Estamos todos aprendendo. Então, vocês costumam compartilhar experiências entre si, né? Principalmente agora relacionado ao uso da IA, né? Quem já está usando, compartilha com colega, discute com colega algum aspecto ou vocês ainda não dialogaram sobre isso em grupo?

P3 1:39:17

Pelo silêncio. Já entendemos que nós.

P6 1:39:19

Em grupo eu acho que não, mas a gente conversa é assim individualmente, é, em conversas informais mesmo, o que a gente vai aprendendo vai é tendo curiosidade.

P3 1:39:22

Não. Uhum.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:39:28

Sim.

P6 1:39:35

E a gente troca informação, né? Uma com a outra. Até porque é, é graças a Deus, nós somos um grupo, um grupo muito bom. Assim de de língua portuguesa, né? Que a gente troca informação mesmo que a gente conversa, né? Então é, eu diria que um grupo? Não, mas tá aí uma ideia boa que você deu agora. Luciana, podemos fazer? Podemos fazer um grupo. Eu gostei muito da ideia, né? A gente parar de de, de, de falar assim, mais é, é individualmente EE trabalhar em grupo mesmo seria muito bom.

P3 1:40:06

Sim. Ele foi lá no grupo.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:40:18

Mas aí a pergunta foi exatamente relacionada a isso, Rizzo é não tanto foco na palavra em grupo, né? Na reunião em grupo, mas de compartilhar experiências mesmo, né? Na sala dos professores, no corredor, trocar ideia, né?

P3 1:40:26

Uhum. Não? Sim.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:40:33

Então, foi. Foi nesse sentido mesmo, tá bom?

P3 1:40:39

Sim, sou.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:41:04

Bom, as duas últimas questões são, se você pedisse um conselho a outro, a outro professor de língua portuguesa sobre o uso do IA da IA na no ensino médio integrado, qual seria? E por fim, se existe alguma coisa que você considera importante e que eu não mencionar? Mas você deseja acrescentar só para a gente finalizar?

P3 1:41:41

Se fosse pedir auxílio. Algum colega?

Luciana de Medeiros Nogueira 1:41:44

Hum? Não, se você pudesse dar um conselho, qual conselho seria? É.

P3 1:41:49

Ahhh um conselho. Ah, o conselho, eu entendi. Auxílio, você atende o iodo porque era bem. Época deu uma travadinha bem provável eu pedir auxílio, mas aconselho.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:41:55 Entendeu? Auxílio, então foi ele que são.

P3 1:42:06

Seria mais difícil, ainda não tenho essa condição. A quanto ao uso específico, mas que se eu pudesse dar um conselho, seria justamente o caso. Você não usou ainda, né? AEA, em algum momento da sala de aula, utilizo.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:42:06

Ainda não, né?

P3 1:42:25

Né? Utilize pensando criticamente com o aluno, né? Em que a inteligência artificial pode te ajudar, em que ela pode te atrapalhar, né? Porque tem, tem dois lados, né? Um lado que pode auxiliar ela pode auxiliar em muitos aspectos, mas também tem o de algumas questões que podem prejudicar, por exemplo, fazer com que o aluno deixe de querer pensar uma vez que ele pode pedir para alguém fazer por ele. No caso, uma ferramenta fazer por ele. Então utilizar mostrando os lados positivos, os lados negativos, os pontos positivos, os pontos positivos, os prós e os contras, né? Para que os alunos possam usar da melhor forma possível, né, realmente? Fazendo uso do que seria esse letramento de inteligência artificial, né? Usar adequadamente, eu vou usar para tudo. Eu posso usar para tudo, mas eu devo usar para tudo, né? Poder eu posso a ferramenta está disponível tem versões gratuitas aí. A todo momento, mas eu devo saber quando sim, quando não utilizar, né? Isso seria esse o conselho que se eu fosse dar um conselho, seria esse.

P6 1:43:44

É eu, no caso, eu o conselho que eu daria era assim, o que você for aprendendo, compartilhe. Sabe o que você for evoluindo, compartilhe com os colegas. Vamos conversar mais sobre isso. Vamos falar mais sobre esse processo que nós é. É como eu já falei, nós estamos aprendendo todos os dias.

P3 1:44:10

Uhum.

P6 1:44:10

Né? Então é esse momento, é um momento muito importante, é no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por de língua portuguesa, porque os professores de língua portuguesa estão sendo desafiados, sabe? Eles estão sendo desafiados, sim. É principalmente em relação à escrita. A leitura é porque hoje em dia estamos no, como diz o filósofo, Lévy? Pierre? Lévy que ele fala sobre o Ciberespaço, né? Sobre essa troca de informação, a interação do mundo digital e aí a gente, a gente tem que estar inteirando em relação a IA e esse momento, né? A essa troca eu acho tão interessante quando eu ouço mesmo alguém comentando uma coisa que eu não conheço. Por exemplo, na sala dos professores e já fico curiosa para saber o que é para entender, né? É quantas e quantas vezes eu não tirei dúvidas com P3 mandando perguntas para ela? P3, você conhece isso? Eu nunca ouvi falar, mas a gente tem que entender mais sobre.

P3 1:45:16

Isto.

P6 1:45:24

Então é sobre isso, sabe, esse momento, esse processo, é essa, esse aprendizado também com os docentes. Então esse seria o conselho que eu que eu dou, porque eu vejo, tem muita gente. Que por um lado é mesquinho, né? Que é pega aquele aprendizado e fica para si, é, não compartilha. É então é bom a gente compartilhar. É bom de aprender, todo mundo junto, né? Nós estamos no mesmo barco.

Luciana de Medeiros Nogueira 1:46:01

Perfeito, isso é verdade. É sempre bom compartilhar conhecimento, ainda mais nessa realidade em que nós estamos hoje. E para fechar, eu gostaria muito de agradecer vocês, né? Eu admiro muito cada um de vocês, tenho muito orgulho de fazer parte do mesmo quadro de servidores.