

A Integração da Inteligência Artificial às Práticas Docentes: evidências da educação 5.0

The Integration of Artificial Intelligence into Teaching Practices: evidence from education 5.0

La Integración de la Inteligencia Artificial en las Prácticas Docentes: evidencias de la educación 5.0

Arthur Marques de Oliveira

Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

<https://orcid.org/0000-0001-9755-4277>; E-mail: arthur_marques@outlook.com

Érico Marcelo Hoff do Amaral

Doutor em Informática na Educação, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

<https://orcid.org/0000-0003-3032-878X>; E-mail: ericoamaral@unipampa.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa a adoção da Inteligência Artificial por docentes da educação básica no contexto da Educação 5.0, destacando o tempo de docência como fator explicativo da frequência e das finalidades de uso. Com abordagem quantitativa, descritiva e comparativa, examina respostas de 156 professores de diferentes redes e regiões do Brasil. Os resultados indicam que docentes iniciantes utilizam IA com maior frequência e de forma mais exploratória, enquanto professores mais experientes tendem a um uso instrumental e irregular, voltado principalmente ao planejamento pedagógico. Tais diferenças são interpretadas à luz do habitus docente e das condições institucionais e formativas, evidenciando desafios na formação continuada para usos críticos, éticos e pedagogicamente significativos.

Palavras-chave: Educação 5.0. Formação docente. Inteligência artificial.

ABSTRACT

This article analyzes the adoption of Artificial Intelligence by basic education teachers within the context of Education 5.0, highlighting teaching experience as a factor explaining the frequency and purposes of use. Using a quantitative, descriptive, and comparative approach, it examines responses from 156 teachers from different school systems and regions of Brazil. The results indicate that novice teachers use AI more frequently and in a more exploratory way, while more experienced teachers tend toward an instrumental and irregular use, mainly focused on pedagogical planning. These differences are interpreted in light of teaching habitus and institutional and training conditions, highlighting challenges in continuing education for critical, ethical, and pedagogically meaningful uses.

Keywords: Education 5.0. Teacher training. Artificial intelligence.

RESUMEN

Este artículo analiza la adopción de la Inteligencia Artificial por docentes de la educación básica en el contexto de la Educación 5.0, destacando el tiempo de docencia como factor explicativo de la frecuencia y las finalidades de uso. Con un enfoque cuantitativo, descriptivo y comparativo, examina las respuestas de 156 profesores de diferentes redes y regiones de Brasil. Los resultados indican que los docentes principiantes

utilizan la IA con mayor frecuencia y de forma más exploratoria, mientras que los profesores más experimentados tienden a un uso instrumental e irregular, orientado principalmente a la planificación pedagógica. Estas diferencias se interpretan a la luz del habitus docente y de las condiciones institucionales y formativas, evidenciando desafíos en la formación continua para usos críticos, éticos y pedagógicamente significativos.

Palabras clave: Educación 5.0. Formación docente. Inteligencia artificial.

1 INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais na educação vem se firmando como eixo estratégico da renovação pedagógica, sobretudo após as mudanças impulsionadas pela pandemia e pelo avanço da digitalização nas diversas esferas da vida social. Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) se destaca como um dos recursos de maior potencial para transformar o ensino e a aprendizagem, possibilitando a personalização de percursos formativos, a automatização de rotinas e o auxílio nas decisões pedagógicas. Todavia, o aproveitamento efetivo dessas possibilidades não depende apenas de aparatos tecnológicos, mas igualmente da capacidade e da abertura dos professores para empregá-la com criticidade e inventividade.

Ainda que a noção de Educação 5.0 não possua, até o momento, previsão expressa na legislação brasileira, marcos normativos vigentes já direcionam a aplicação pedagógica das tecnologias digitais. A LDB (Lei nº 9.394/1996) situa a tecnologia como elemento central da formação integral do estudante; a BNCC (2017), por meio de sua quinta competência geral, estabelece que o uso das tecnologias digitais deve ser pautado pela criticidade e pela ética; e o PNE (Lei nº 13.005/2014) contempla metas relacionadas à inovação e à preparação tecnológica dos docentes. Soma-se a esses instrumentos o Projeto de Lei nº 2.731/2022, que institui o Marco Legal da Educação Digital e busca alinhar a política educacional aos valores da Educação 5.0, inovação, empatia, ética e sustentabilidade (Brasil, 1996; Brasil, 2014; Brasil, 2017; Brasil, 2022). Esse conjunto de orientações indica que a incorporação das tecnologias ao ensino já representa uma responsabilidade tanto pedagógica quanto institucional, demandando políticas que assegurem seu emprego ético e inclusivo.

As disposições profissionais e o habitus dos professores diante das tecnologias educacionais, incluindo a IA, diferem consideravelmente de um docente para outro,

repercutindo sobre a disposição e a intenção de adotá-las no cotidiano escolar (Ayanwale et al., 2022). Apesar de haver amplo reconhecimento acerca do potencial da IA para individualizar os processos de aprendizagem, sua incorporação permanece restrita, em grande parte devido à pouca familiaridade dos professores com as ferramentas disponíveis e a uma visão limitada de sua pertinência pedagógica (Güneyli et al., 2024; Oliveira et al., 2023). Dessa forma, investigar os elementos que condicionam essa adoção, como posturas, convicções e traços individuais, entre eles a receptividade ao novo, revela-se indispensável (Hazzan-Bishara et al., 2025; Bakhadirov et al., 2024).

Sob a perspectiva da Educação 5.0, a IA transcende seu caráter meramente técnico e passa a desempenhar uma função mediadora nos processos de formação voltados ao estudante, conectando personalização, trabalho colaborativo e compromisso social (Felcher et al., 2022; Rahim, 2021). Tal paradigma reconfigura a atuação do professor, que assume o papel de curador e mediador de saberes, em consonância com as exigências éticas e humanísticas contemporâneas (Vicari, 2021).

Contudo, a apropriação da IA pelos professores não é uniforme. A experiência acumulada na carreira e o *habitus* profissional exercem influência sobre percepções e formas de uso: profissionais em fase inicial tendem a explorar a IA de maneira mais experimental e diversificada, ao passo que os mais experientes costumam recorrer a ela de forma pontual e operacional (Bourdieu, 1996; Tardif, 2014; Imbernón, 2011; Durso, 2024; Oliveira et al., 2024). Paralelamente, obstáculos de natureza ética e estrutural — como disparidades de infraestrutura, carências na formação docente e fragilidade regulatória — continuam a restringir uma incorporação reflexiva e equitativa da tecnologia (CIEB, 2024).

Nesse cenário, a presente pesquisa propõe-se a responder ao seguinte questionamento: em que medida a experiência profissional do professor condiciona o uso da IA no contexto educacional? Para tanto, adota-se um delineamento quantitativo, descritivo e comparativo, fundamentado em dados obtidos junto a 156 docentes, com o intuito de mapear padrões de uso e percepções acerca da IA conforme o tempo de carreira. Não se pretende classificar ou hierarquizar perfis, mas sim evidenciar as distinções que emergem de diferentes contextos formativos e institucionais. O propósito central é comparar as formas pelas quais professores com trajetórias distintas se apropriam dos

recursos de IA, discutindo as implicações desses achados para a formação continuada e para o fortalecimento da Educação 5.0 no país.

O texto está estruturado da seguinte maneira: após esta seção introdutória, descreve-se a metodologia empregada na investigação. Na sequência, desenvolve-se o referencial teórico, abordando a Educação 5.0, a trajetória profissional docente, a apropriação tecnológica e estudos sobre IA na prática pedagógica. Em seguida, os resultados são apresentados e discutidos à luz do arcabouço teórico mobilizado. Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo, suas limitações e possibilidades de investigações futuras.

2 METODOLOGIA

Este estudo segue uma abordagem quantitativa, de caráter descritivo e comparativo, com a finalidade de mapear como os docentes utilizam a IA e de que maneira esses padrões de uso se associam ao tempo de atuação profissional. A opção pelo delineamento quantitativo justificou-se pelo volume expressivo de participantes, o que viabilizou a organização sistemática das informações coletadas e a realização de cruzamentos estatísticos envolvendo variáveis sociodemográficas e profissionais. Conforme aponta Gil (2019), investigações de natureza descritiva possibilitam retratar fenômenos sociais por meio de dados estruturados, ao passo que a dimensão comparativa permite identificar convergências e divergências entre grupos, neste caso, docentes que se encontram em momentos distintos da carreira. Tal escolha metodológica está alinhada ao propósito de examinar como a trajetória profissional influencia a apropriação e o emprego pedagógico de recursos baseados em IA.

A escolha por um método quantitativo encontra respaldo, ainda, em pesquisas recentes no campo das Tecnologias Educacionais, que recomendam o emprego de instrumentos padronizados para captar tendências amplas e verificar correlações entre variáveis ligadas à inovação tecnológica no ensino (Creswell; Creswell, 2021). Assim, procurou-se articular o rigor estatístico próprio da abordagem quantitativa com uma interpretação fundamentada nos referenciais teóricos da Educação 5.0 e do habitus docente (Bourdieu, 1996; Tardif, 2014; Imbernón, 2011).

Participaram da pesquisa 156 professores da educação básica, oriundos de diversas regiões do Brasil e vinculados tanto a instituições públicas quanto privadas. Essa composição assegurou variedade em termos de idade, gênero, formação acadêmica, área de atuação e tempo de carreira, possibilitando uma visão ampla das práticas docentes atuais. Foram considerados elegíveis somente os profissionais que estavam em efetivo exercício durante o período de coleta, que concordaram em participar de forma voluntária e que responderam ao questionário na íntegra.

Figura 1: Etapas da pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado, disponibilizado on-line pela plataforma Google Forms, contendo perguntas fechadas e semiabertas. O instrumento contemplou aspectos sociodemográficos e profissionais, tais como idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação na docência e tipo de rede de ensino, além de experiências formativas, como a participação em cursos ou capacitações voltadas à IA e a avaliação dessas iniciativas, e práticas pedagógicas, incluindo a regularidade do uso, os propósitos atribuídos à IA, as percepções sobre aprendizagem e envolvimento dos estudantes e a visão acerca do potencial transformador da tecnologia. A construção do questionário buscou manter coerência entre as variáveis investigadas e os objetivos centrais da pesquisa, de forma a preservar a validade interna do instrumento e a permitir comparações consistentes entre os grupos de docentes.

O questionário ficou acessível em ambiente virtual entre fevereiro e junho de 2025, permitindo que professores de diferentes localidades pudessem respondê-lo. Essa forma

de aplicação contribuiu para ampliar a abrangência geográfica do estudo e para reduzir a evasão dos respondentes, uma vez que o tempo médio de preenchimento foi de cerca de dez minutos. Encerrado o período de coleta, os dados foram transferidos para planilhas eletrônicas e submetidos a procedimentos de estatística descritiva e comparativa, que incluíram a tabulação de frequências absolutas e relativas, o cálculo de medidas de tendência central e de dispersão e o cruzamento entre o tempo de carreira e as variáveis referentes à regularidade e aos propósitos de uso da IA.

Cabe salientar que a amostra foi constituída de forma não probabilística, por conveniência, tendo os participantes sido convidados por meio de redes acadêmicas e profissionais. Embora essa estratégia restrinja a possibilidade de generalização dos achados, ela se mostra pertinente em investigações de caráter exploratório, especialmente quando se pretende identificar tendências e problematizar fenômenos ainda em consolidação (Babbie, 2013). O Quadro 1 reúne as três questões do formulário que foram selecionadas de acordo com o recorte da pesquisa.

Quadro 1: Questões selecionadas do formulário

Questão	Texto da questão
1	Para quais objetivos você utiliza IA em sala de aula?
2	Você utiliza ferramentas de IA em sua prática pedagógica?
3	Você participou de formações ou capacitações sobre o uso de Inteligência Artificial (IA) na educação?

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Os dados coletados foram transferidos para planilhas eletrônicas e processados com base em técnicas de estatística descritiva e comparativa. O tratamento analítico seguiu três etapas: a primeira, de natureza descritiva, envolveu a tabulação de frequências absolutas e relativas, bem como o cálculo de medidas de tendência central e de dispersão, com vistas à caracterização do perfil da amostra; a segunda, de caráter comparativo, consistiu no cruzamento entre as faixas de tempo de docência (inferior a 5 anos, de 5 a 10 anos, de 11 a 20 anos e superior a 20 anos) e as variáveis relativas à regularidade e aos propósitos de uso da IA, a fim de identificar padrões distintos entre os grupos; e a terceira correspondeu à interpretação crítica dos achados, confrontando-os com o arcabouço

teórico do estudo, que articula noções de Educação 5.0, *habitus* docente (Bourdieu, 1996) e apropriação tecnológica (Tardif, 2014; Imbernón, 2011).

Esse encadeamento analítico possibilitou ir além da descrição dos dados, permitindo uma leitura crítica das diferenças observadas na forma como professores em distintos momentos da carreira se apropriam da IA. A pesquisa analisa dados gerados em questionários respondidos por professores respeitando o anonimato conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta investigação tem como propósito articular três dimensões centrais: o surgimento do paradigma da Educação 5.0, o percurso profissional dos docentes e as dificuldades envolvidas na integração da IA ao fazer pedagógico. Para isso, recorre-se a autores que examinam a interseção entre tecnologia e humanização nos processos educativos (Felcher; Bruning; Silva, 2022; Rahim, 2021), a relevância da atuação docente como mediador e curador do conhecimento (Moran, 2015; Miranda, 2024), assim como abordagens teóricas sobre *habitus* e saberes profissionais que auxiliam na compreensão das formas diferenciadas pelas quais os professores se apropriam das inovações tecnológicas (Bourdieu, 1996; Tardif, 2014; Imbernón, 2011).

Dada a amplitude e a complexidade da temática, a fundamentação teórica foi organizada em torno de três eixos. O primeiro volta-se à Educação 5.0 e à humanização tecnológica, mostrando de que maneira esse paradigma extrapola a lógica da eficiência e da produtividade ao incorporar valores éticos, sociais e inclusivos ao processo formativo. O segundo eixo trata da relação entre a experiência profissional do professor e a adoção da IA em sua prática. O terceiro, por sua vez, examina o cenário atual de uso da IA na educação e os desafios que permeiam essa integração, explorando entraves, resistências e possibilidades identificados tanto na literatura quanto nos dados levantados por esta pesquisa.

3.1 Educação 5.0 e humanização tecnológica

A Educação 5.0 configura-se como um paradigma que vai além da orientação instrumental e tecnicista característica da Educação 4.0. Enquanto esta se concentrava no

desenvolvimento de competências digitais e na preparação dos estudantes para as demandas do mercado de trabalho, a Educação 5.0 propõe a articulação de valores éticos, socioemocionais e de sustentabilidade no percurso formativo. Segundo Felcher, Bruning e Silva (2022, p. 5), o grande desafio desse paradigma consiste em conciliar a adoção de tecnologias emergentes com uma formação voltada à cidadania, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Essa perspectiva evidencia que a tecnologia não pode ser tratada como finalidade em si mesma, mas precisa estar ancorada em princípios pedagógicos que tornem a aprendizagem mais humana.

O docente ocupa o centro das transformações propostas pela Educação 5.0. O professor já não se limita à função de transmissor de conteúdos: assume o papel de curador de experiências e significados, habilitado a guiar os estudantes na elaboração de conhecimentos mediados pela tecnologia. A convivência cotidiana dos indivíduos com dispositivos, algoritmos e redes digitais demanda uma ressignificação pedagógica dessas interações. Nessa lógica, o professor age como sujeito reflexivo, auxiliando os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica do funcionamento das tecnologias e a empregá-las como meios de aprendizagem, criação e emancipação. Essa posição pressupõe o entendimento de que a alfabetização digital vai além do domínio técnico das ferramentas, abarcando dimensões éticas, cognitivas e sociais, nas quais o docente exerce função indispensável ao articular saberes humanistas e tecnológicos no ensino.

Tal entendimento se conecta à concepção de Sociedade 5.0, formulada no Japão, que tem como eixo a criação de soluções tecnológicas orientadas ao bem-estar das pessoas. Esse modelo transfere o centro de gravidade da produtividade para a valorização da vida humana, buscando conjugar progresso econômico, social e ambiental. Rahim (2021, p. 47) sublinha que a Educação 5.0 precisa formar indivíduos capazes não apenas de operar máquinas, mas de colaborar com elas, preservando o ser humano como eixo da inovação. Sob esse prisma, o processo educativo não se restringe ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas visa à constituição de cidadãos críticos que saibam articular tecnologia, ética e participação social.

Magnago et al. (2024) corroboram essa leitura ao afirmarem que a Educação 5.0 não pode ser reduzida à simples incorporação de ferramentas digitais, devendo ser

compreendida como um movimento de humanização da aprendizagem por meio do uso criterioso da tecnologia. A IA, nesse quadro, apresenta-se como aliada na individualização do ensino, viabilizando diagnósticos pedagógicos em tempo real e a elaboração de percursos formativos ajustados ao perfil de cada estudante. Linares, Fuentes e Galdames (2023) acrescentam que a devolutiva imediata proporcionada por sistemas inteligentes contribui para ampliar o envolvimento dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e protagonismo.

Ainda assim, a integração da IA ao ensino impõe desafios relevantes. McLaren (2022) ressalta que a eficácia dessas tecnologias está condicionada à intencionalidade pedagógica e à preparação dos professores, sem as quais a inovação pode converter-se em dependência acrítica. Chan e Tsi (2023) chamam atenção para o risco de desumanização das práticas educativas quando as interações automatizadas passam a prevalecer sobre as relações humanas. Diante disso, a centralidade do professor e o cultivo de vínculos afetivos e culturais revelam-se elementos inegociáveis no âmbito da Educação 5.0.

Miranda (2024) observa que esse modelo formativo pressupõe o estímulo à criatividade, à empatia e ao compromisso social. Na mesma direção, Moran (2015, p. 23) sustenta que a tecnologia deve fortalecer o protagonismo do estudante e a personalização do ensino, sem relegar a mediação docente a uma posição acessória. Santos et al. (2023) acrescentam que, especialmente na educação básica, o emprego da IA precisa considerar as etapas do desenvolvimento cognitivo dos alunos, preservando a ludicidade e os laços afetivos.

Em linha semelhante, a UNESCO (2023) destaca que a adoção da IA e das tecnologias digitais deve estar atrelada a princípios de equidade e inclusão, garantindo o acesso universal e a adequação de materiais a diferentes perfis de estudantes. Magnago et al. (2024) advertem que, em contextos como o brasileiro, a precariedade da infraestrutura escolar e as desigualdades sociais podem comprometer a concretização da Educação 5.0, convertendo a promessa de inovação em aprofundamento das exclusões já existentes.

Assim, a Educação 5.0 não apenas supera a linearidade da Educação 4.0, mas expande seu alcance ao integrar dimensões humanas, sociais e tecnológicas dentro de um mesmo horizonte formativo. Trata-se de um movimento que reconhece a necessidade,

para além das competências digitais, de formar sujeitos reflexivos, éticos e colaborativos. Conforme argumentam Magnago et al. (2024), a transformação genuína promovida pela Educação 5.0 reside na capacidade de equilibrar inovação tecnológica e valorização da condição humana, assegurando que a IA atue a favor da educação e não como substituta da prática pedagógica.

3.2 Adoção da IA e prática docente

A integração da IA ao campo educacional é profundamente marcada pelas trajetórias profissionais e pelas disposições que os docentes constroem ao longo de suas carreiras. Nóvoa (1992, p. 23) observa que a profissão docente constitui, simultaneamente, um espaço de permanência e de transformação, no qual tradições pedagógicas coexistem com as demandas impostas pela modernidade. Essa leitura se articula ao conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1996), que funciona como princípio orientador de práticas e percepções frente a novas ferramentas e condições sociais, estruturando formas distintas de apropriação da inovação tecnológica.

Tardif (2014, p. 45) aponta que os saberes docentes são compostos por elementos múltiplos, originados de formações iniciais, vivências profissionais e aprendizagens partilhadas no coletivo. Imbernón (2011, p. 61), por sua vez, sustenta que a formação do professor deve prepará-lo para enfrentar a mudança, tomando a inovação tecnológica não como simples ajuste instrumental, mas como oportunidade de reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico. Desse modo, percursos, vivências e contextos formativos variados tendem a condicionar as maneiras pelas quais a IA é incorporada às práticas educacionais.

Estudos como os de Martins et al. (2024) e Oliveira et al. (2024) evidenciam que essa incorporação é permeada por tensões. Nessas pesquisas, os autores identificaram, entre os docentes, posturas de resistência à utilização de ferramentas baseadas em IA, motivadas sobretudo pela dificuldade de distinguir produções humanas de conteúdos gerados por máquinas, o que reforça a importância de uma formação crítica e permanente. Vicari (2021) constata que, embora a IA já tenha provocado transformações significativas em setores como saúde e finanças, suas aplicações no campo educacional permanecem

incipientes, concentrando-se em tutores inteligentes, análise de dados de aprendizagem e recursos de personalização, com alcance ainda limitado em processos coletivos de ensino.

Nessa mesma perspectiva, Costa Júnior et al. (2025) salientam que os professores se deparam com um desafio duplo: construir competências técnicas para operar ferramentas digitais e, ao mesmo tempo, desenvolver competências pedagógicas para repensar metodologias de ensino mediadas pela IA. Segundo os autores, o exercício da docência na contemporaneidade requer que o professor atue como mediador crítico, capaz de manter o equilíbrio entre automação e presença humana, reconhecendo que a tecnologia pode potencializar, porém jamais substituir, a dimensão relacional do trabalho educativo.

Convém observar, contudo, que a função docente vem sendo repetidamente reconfigurada em decorrência das transformações sociais e tecnológicas. No período da pandemia de COVID-19, por exemplo, os professores precisaram desempenhar papéis de designers instrucionais, editores de imagens e produtores de vídeo para assegurar a continuidade do ensino. Com o avanço da IA, surgem novas demandas, como a curadoria de informações e o posicionamento ético diante do uso de algoritmos e sistemas inteligentes, o que torna as práticas docentes ainda mais complexas.

Dessa forma, a incorporação da IA na educação não segue uma trajetória linear nem uniforme. Ela se concretiza em conformidade com o habitus docente, constituído por experiências profissionais, contextos institucionais e diretrizes educacionais. Se, de um lado, parte dos professores tende a reproduzir usos operacionais da tecnologia, de outro, há docentes que desenvolvem práticas reflexivas e inventivas, sintonizadas com as demandas de inclusão, personalização e criticidade no ensino. Em ambas as situações, a formação inicial e continuada exerce função determinante para orientar apropriações que não apenas assimilem a IA, mas a integrem a projetos pedagógicos comprometidos com equidade, cidadania e inovação.

Diante desse panorama, constata-se que a apropriação da IA no universo educacional é atravessada por tensões entre tradição e inovação, permanência e transformação, habitus consolidado e novas exigências institucionais. As disposições dos professores conformam tanto resistências quanto adesões, porém sempre de maneira

situada, em interação com as condições materiais e culturais de cada realidade. Essa multiplicidade de trajetórias formativas e de percepções demonstra que a IA não se insere de modo homogêneo nas práticas pedagógicas, mas percorre diferentes graus de instrumentalização, criticidade e criatividade. A partir dessa constatação, torna-se indispensável examinar como tais disposições se materializam nas práticas cotidianas e nos desafios concretos vivenciados pelos professores em sala de aula, temática abordada na seção seguinte.

3.3 Práticas atuais e desafios

Pesquisas como as do CIEB (2024), Durso (2024) e Fernandes et al. (2024) indicam que a utilização da IA na educação ainda ocorre de maneira predominantemente operacional. O relatório produzido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira, por meio da Nota Técnica nº 21 (2024), revela que a IA vem sendo aplicada principalmente na elaboração de aulas e na execução de tarefas administrativas, sendo escassas as iniciativas que a direcionem para finalidades mais reflexivas, como avaliação formativa, personalização aprofundada do ensino ou estímulo ao pensamento crítico. Na mesma linha, Durso (2024) sustenta que os programas de formação docente ainda priorizam usos operacionais da IA e destaca a necessidade urgente de desenvolver competências que permitam aos professores analisar algoritmos com discernimento, interpretar relatórios gerados automaticamente e intervir de maneira pedagógica e ética, aspectos ainda pouco contemplados nos percursos formativos. A investigação qualitativa realizada por Fernandes et al. (2024) confirma esse cenário, sinalizando que, apesar de a IA oferecer possibilidades de personalização e de automatização de tarefas, persistem dificuldades associadas ao domínio técnico, à transparência dos algoritmos e às questões éticas envolvidas, o que limita sua aplicação em práticas educacionais de natureza mais reflexiva e transformadora.

A literatura também tem apontado os riscos decorrentes de uma adoção irrefletida da IA. Hess e Swartz (2023, p. 350) advertem que incorporar a IA de forma acrítica pode intensificar desigualdades já existentes, em vez de promover equidade. Esse alerta encontra eco nos relatos de professores consultados nesta pesquisa, que observaram que a IA, quando empregada sem a devida mediação, pode levar o estudante à acomodação,

comprometendo sua autonomia. Bacich (2025, p. 42) compartilha dessa preocupação ao afirmar que, quando encarada apenas como atalho, a IA acaba por esvaziar o sentido da prática docente. Por outro lado, alguns depoimentos revelaram usos mais afinados com os princípios da Educação 5.0, como a adequação de materiais em salas de recursos e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que favorecem a inclusão e a acessibilidade, sinalizando caminhos promissores para uma integração crítica e humanizada da tecnologia.

Essa preocupação encontra respaldo em reflexões consolidadas no campo internacional. Luckin (2018) adverte que a crescente dependência de sistemas automatizados pode conduzir à subestimação da inteligência humana e à superestimação das capacidades da IA, comprometendo justamente as dimensões emocionais, colaborativas e metacognitivas que singularizam a aprendizagem. A autora propõe reorientar a educação para o desenvolvimento daquilo que a IA não realiza, cultivando o pensamento crítico, a autoeficácia e a colaboração como diferenciais propriamente humanos. Em direção convergente, Holmes, Bialik e Fadel (2019) sustentam que a incorporação da IA à educação exige repensar não apenas os métodos de ensino, mas também os próprios objetivos curriculares, de modo que a tecnologia amplie a eficácia docente sem substituir a mediação pedagógica. Para esses autores, o aproveitamento do potencial da IA depende de professores capazes de compreender criticamente seu funcionamento, suas aplicações e suas implicações éticas e sociais, o que reforça a centralidade da formação como condição para usos pedagogicamente significativos.

Nesse movimento, a função do professor passa por uma transformação expressiva. Se anteriormente o docente era entendido, sobretudo, como transmissor de conteúdos, agora ele assume o papel de curador de informações, mediador crítico e orientador de itinerários de aprendizagem (Moran, 2015). Na pesquisa de Oliveira et al. (2024), docentes relataram recorrer à IA para esclarecer dúvidas dos estudantes, personalizar atividades e adequar conteúdos a perfis diversos de aprendizagem. Costa Júnior et al. (2025) apontam que essa reconfiguração demanda do professor um repertório ampliado de competências técnicas, pedagógicas e socioemocionais, capaz de equilibrar os processos automatizados com a presença humana, reafirmando a centralidade da docência.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2023) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2023) recomendam que os programas de letramento em IA abranjam não somente a dimensão técnica, mas também questões éticas, vieses algorítmicos e repercussões sociais. Os dados obtidos nesta pesquisa reforçam tal necessidade: embora a maior parte dos docentes tenha declarado recomendar o uso da IA a seus pares, muitos enfatizaram a relevância de formações de cunho crítico, que previnam práticas reducionistas ou a dependência excessiva da tecnologia. Azambuja e Silva (2024) complementam essa reflexão ao afirmar que, em um cenário no qual a IA incide profundamente sobre os modos de subjetivação e sobre as formas de aprender, a educação deve constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão ética acerca das tecnologias.

Aprofundando essa perspectiva, a UNESCO (2024), no *AI Competency Framework for Teachers*, sistematiza as competências que os docentes precisam desenvolver na era da IA, organizando-as em cinco dimensões complementares: mentalidade centrada no ser humano, ética da IA, fundamentos e aplicações da IA, pedagogia da IA e IA para o desenvolvimento profissional. Essas dimensões distribuem-se em três níveis progressivos de domínio, que se estendem da aquisição inicial de conhecimentos à criação autônoma de práticas inovadoras, e assentam-se em princípios de proteção dos direitos docentes, fortalecimento da agência humana e sustentabilidade. Tal referencial evidencia que a formação para a IA não se reduz à instrumentalização técnica, mas requer a articulação entre domínio conceitual, discernimento ético e intencionalidade pedagógica. Os achados desta pesquisa dialogam diretamente com essa orientação, ao indicarem que a simples disponibilidade das ferramentas não assegura usos reflexivos, sobretudo entre docentes cujas trajetórias formativas privilegiaram apropriações operacionais da tecnologia.

Desse modo, fica evidente que o professor não perde centralidade diante da IA, mas passa a desempenhar funções mais complexas, voltadas à interpretação, à contextualização e à mediação ética do uso tecnológico. Essa transição requer não apenas capacitação técnica, mas também condições institucionais e políticas públicas que favoreçam a reflexão crítica e a formação permanente. Nessa perspectiva, compreender de que maneira diferentes trajetórias profissionais, contextos escolares e tempos de carreira influenciam essas práticas torna-se uma questão de grande relevância.

3.4 Trabalhos correlatos

Lucas et al. (2024) investigaram, junto a 211 professores portugueses do ensino básico e secundário, as relações entre confiança em IA, conhecimento sobre IA e competência digital. Os achados revelaram correlação positiva significativa entre essas variáveis, com destaque para o conhecimento de IA como principal preditor da confiança docente na tecnologia, a ponto de a competência digital perder influência na ausência dele. Características demográficas como idade, gênero e tempo de carreira não se mostraram determinantes, o que reforça o papel central da formação. O estudo recomenda, assim, programas formativos que articulem alfabetização em IA e desenvolvimento de competências digitais críticas.

Em direção semelhante, Hazzan-Bishara et al. (2025) propuseram um modelo integrado para compreender a adoção de tecnologias de IA generativa por professores, ampliando o Technology Acceptance Model (TAM) com variáveis externas. Com base em dados de 400 docentes, verificaram que o acesso a informações confiáveis favorece a percepção de utilidade e a intenção de uso, enquanto o suporte institucional atua, sobre a adoção, mediado pela autoeficácia e pela motivação. Os resultados evidenciam que formação adequada e apoio institucional são elementos-chave para incorporação significativa da IA, e o estudo enriquece as teorias de aceitação tecnológica ao contemplar dimensões psicológicas e contextuais alinhadas aos princípios da Educação 5.0.

Kong et al. (2024), por sua vez, examinaram a intenção de uso de ferramentas de IA generativa por docentes do ensino básico em Hong Kong, também a partir de um TAM estendido. Os resultados indicam que utilidade percebida, facilidade de uso e normas sociais exercem influência expressiva sobre a disposição dos professores em adotar recursos como ChatGPT e Canva. Atitudes favoráveis e reconhecimento da relevância pedagógica da IA estimulam o engajamento, ao passo que a carência de formação e suporte configura barreira. O estudo ressalta, ainda, que a aceitação da IA se vincula à cultura escolar e à influência entre pares, sugerindo que comunidades de prática e redes colaborativas fortalecem seu uso ético e pedagógico.

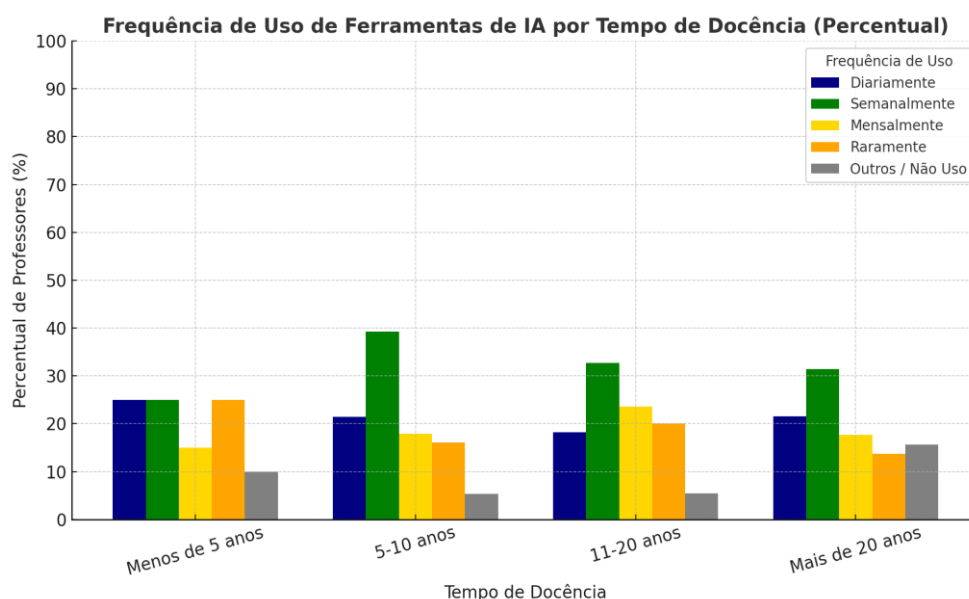
A partir dessas contribuições, o presente trabalho avança em as seguintes frentes complementares. Em primeiro lugar, desloca a atenção da intenção de uso para os padrões

efetivos de frequência e finalidade, oferecendo um retrato empírico do uso real da IA por professores da educação básica no Brasil. Em segundo lugar, incorpora a experiência de docência como marcador socioprofissional, fundamentado no conceito de *habitus*, para explicar como os fatores identificados na literatura se traduzem de maneira diferenciada na prática: docentes iniciantes apresentam usos mais frequentes e experimentais, enquanto os veteranos tendem a um emprego instrumental voltado ao planejamento, mesmo diante de oportunidades formativas, o que matiza os efeitos de suporte institucional e credibilidade informacional descritos por Hazzan-Bishara et al. (2025), revelando-os como mediados pelo *habitus* e pela trajetória profissional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

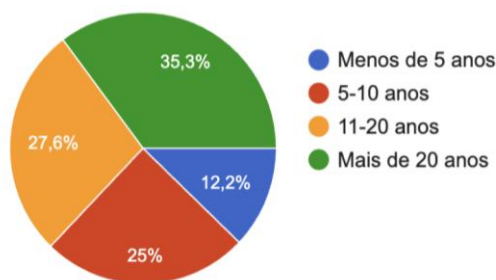
Participaram do estudo 156 docentes da educação básica, pertencentes a faixas etárias variadas, atuantes em redes pública e privada e vinculados a diferentes áreas do conhecimento. Verificou-se uma distribuição equilibrada entre professores em fase inicial da carreira (com até 10 anos de atuação) e profissionais mais experientes (com 11 anos ou mais), o que viabilizou comparações robustas entre os grupos. Esse perfil amostral reflete a diversidade do corpo docente brasileiro, em sintonia com investigações anteriores acerca de trajetórias profissionais e incorporação de tecnologias (Tardif, 2014; Imbernón, 2011). A análise descritiva revelou que os docentes com menos de 10 anos de carreira demonstraram maior inclinação ao uso diário ou semanal da IA, especialmente para o planejamento de aulas e a elaboração de materiais didáticos. Os professores com mais de 20 anos de experiência, por sua vez, apresentaram uma utilização mais esporádica, frequentemente caracterizada como rara ou restrita a uma periodicidade mensal.

Figura 2: Frequência de uso de ferramentas de IA por tempo de docência



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Figura 3: Distribuição dos docentes por tempo de experiência

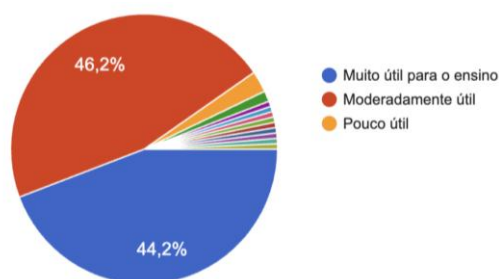


Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A Figura 3 ratificou essa tendência: entre os iniciantes, prevalecem usos frequentes e regulares, enquanto entre os mais experientes a utilização se restringe a funções operacionais, sustentando a hipótese de que o acúmulo de experiência pode, ao mesmo tempo, solidificar práticas pedagógicas e reduzir a receptividade a inovações disruptivas.

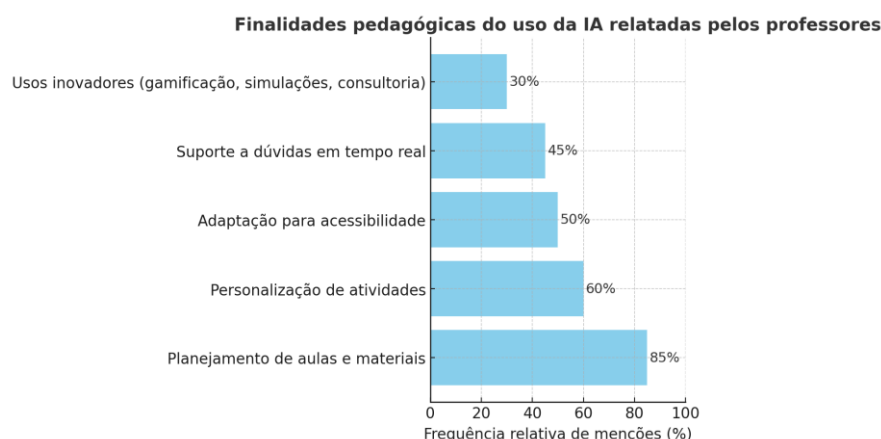
Quanto às finalidades indicadas pelos participantes (Figura 5), o planejamento de aulas e a produção de materiais didáticos foram os usos mais recorrentes. Destacou-se também o potencial da IA como apoio à personalização de atividades, permitindo adequar o ensino a diferentes ritmos de aprendizagem. Os docentes mencionaram, ainda, a adaptação de conteúdos voltada à acessibilidade em salas de recursos, ampliando as possibilidades de inclusão. Por fim, o auxílio na resolução de dúvidas em tempo real, sobretudo em Ciências da Natureza e Matemática, evidenciou o papel da mediação tecnológica na dinamização do processo educativo.

Figura 4: Percepção docente sobre a utilidade da IA



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Figura 5: Finalidades pedagógicas do uso da IA relatadas pelos professores



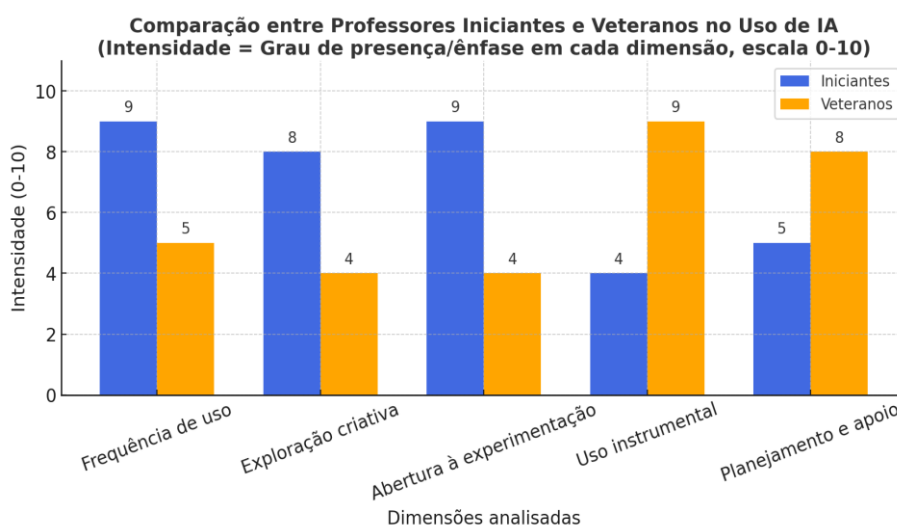
Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Professores mais jovens relataram maior experimentação em usos inovadores, como gamificação, simulações e consultoria acadêmica com apoio da IA, enquanto

docentes experientes tendem a empregar a tecnologia de forma mais restrita, voltada ao planejamento ou a tarefas administrativas. A maioria dos participantes (Figuras 4 e 5) declarou reconhecer o potencial transformador da IA na educação, associando-a a maior engajamento e autonomia discente. No entanto, emergiram preocupações quanto ao risco de acomodação dos estudantes e à possível dependência excessiva da tecnologia, caso não haja mediação crítica do professor.

Além disso, alguns docentes relataram formações insuficientes ou pouco satisfatórias sobre IA, apontando uma lacuna na formação continuada que dificulta a apropriação mais criativa e crítica da tecnologia. Esse dado dialoga com os alertas da literatura sobre a necessidade de programas de letramento digital alinhados à ética, inclusão e valores humanizadores da Educação 5.0 (UNESCO, 2023; Wang et al., 2024). A análise comparativa evidenciou diferenças significativas entre os perfis docentes. Observou-se (Figura 6) que os professores iniciantes demonstraram maior frequência de uso, exploraram de forma mais criativa os recursos disponíveis e revelaram maior abertura à experimentação. Já os professores veteranos apresentaram um uso predominantemente instrumental, voltado sobretudo ao planejamento das aulas e a apoios pontuais no processo de ensino.

Figura 6: Comparação entre professores iniciantes e veteranos no uso de IA



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Tais distinções podem ser compreendidas à luz do conceito de *habitus* docente (Bourdieu, 1996), que funciona como princípio orientador de práticas e percepções: um *habitus* ainda em construção tende a ser mais receptivo às inovações, ao passo que um *habitus* já consolidado inclina-se à manutenção e à reprodução de modos de atuação já sedimentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação examinou de que maneira a trajetória profissional dos docentes condiciona a regularidade e os propósitos de uso da IA no âmbito da Educação 5.0. Os resultados indicam que professores em fase inicial da carreira recorrem à IA com maior frequência e de forma mais exploratória, enquanto os mais experientes demonstram uma utilização mais comedida e operacional, direcionada ao planejamento e à produção de materiais. Interpretadas a partir do conceito de *habitus* (Bourdieu, 1996), essas diferenças evidenciam que as disposições profissionais exercem influência direta sobre as práticas e as percepções diante das inovações: um *habitus* ainda em construção mostra-se mais aberto às transformações tecnológicas, ao passo que o já consolidado tende a preservar modos de atuação estáveis.

Os docentes demonstraram reconhecer o potencial transformador da IA, especialmente no que se refere ao engajamento dos estudantes e à personalização do ensino, embora tenham sinalizado riscos de dependência tecnológica e fragilidades nas formações disponíveis. Esses achados reforçam a necessidade de programas de capacitação permanentes que articulem as dimensões técnica, ética e pedagógica.

Na perspectiva da Educação 5.0, a IA deve ser concebida como um recurso pedagógico crítico e criativo, voltado à promoção de aprendizagens inclusivas e socialmente comprometidas. Para tanto, são necessárias políticas públicas e institucionais que invistam em infraestrutura e em letramento digital crítico. Entre as limitações do estudo, destacam-se o caráter não probabilístico da amostra e o recorte temporal adotado. Investigações futuras poderão recorrer a delineamentos longitudinais e comparativos para aprofundar essas análises. Em síntese, embora o tempo de carreira exerça influência sobre

o uso da IA, a formação crítica e continuada constitui o fator decisivo para reposicionar o professor como mediador ético e curador de aprendizagens na sociedade digital.

REFERÊNCIAS

AYANWALE, M. A.; ODEBUNMI, A.; ADEYEMI, T. Teachers' readiness and intention to adopt artificial intelligence in education: mediating role of self-efficacy. **Education and Information Technologies**, v. 27, p. 12567–12586, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11302-7>

BABBIE, E. **The practice of social research**. 14. ed. Boston: Cengage Learning, 2013.

BACICH, L. **Educação e inteligência artificial: desafios e possibilidades para a prática docente**. São Paulo: Penso, 2025.

BAKHADIROV, E.; KHAN, S.; LEE, J. Teachers' personality traits and readiness for artificial intelligence adoption in classrooms. **Computers & Education**, v. 207, p. 104912, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104912>

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.731, de 2022. **Institui o Marco Legal da Educação Digital e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2326055>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CHAN, C.; TSI, P. **The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teachers in Higher Education?** 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2305.01185>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CIEB – CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Inteligência artificial na educação básica: guia de políticas e práticas**. Brasília: CIEB, 2024. Disponível em: <https://cieb.net.br/publicacoes>. Acesso em: 22 jun. 2025.

COSTA JÚNIOR, J. F. et al. Educação na era da inteligência artificial: entre a inovação e a desumanização do ensino. **ARACÊ**, v. 7, n. 7, p. 35409–35427, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-016>

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Los Angeles: SAGE, 2021.

DURSO, R. A inteligência artificial no planejamento pedagógico: usos e limites. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290043, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290043>

FELCHER, C. D.; BRUNING, C. L.; SILVA, M. A. Educação 5.0: a integração da tecnologia e da humanização no ensino. **Revista Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v17.17882.093>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GÜNEYLI, A.; OGUZ, A.; YILMAZ, M. Teachers' acceptance and perception of artificial intelligence in education. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 40, n. 2, p. 467–482, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12890>

HAZZAN-BISHARA, R.; KOL, S.; LEVY, D. Teachers' intention to adopt generative AI in education: The mediating roles of internal and external determinants. **Education and Information Technologies**, v. 30, p. 1–27, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12772-2>

HAZZAN-BISHARA, R.; LEVI, D.; KATZ, Y. Factors influencing teachers' adoption of AI in education: evidence from Israeli schools. **British Journal of Educational Technology**, v. 56, n. 1, p. 120–139, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13482>

HESS, A.; SWARTZ, M. Artificial intelligence in education: promises and perils. **Teachers College Record**, v. 125, n. 3, p. 345–368, 2023.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KONG, Q.; YANG, S.; HOU, H. Understanding teachers' acceptance of generative AI in education: Extending the technology acceptance model. **Education and Information Technologies**, v. 29, p. 1–20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13393-z>

LINARES, M.; FUENTES, N.; GALDAMES, R. Inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 93, n. 1, p. 45–63, 2023.

LUCAS, M.; MIRON, D.; TOMA, A.; TOMA, C.; ZDRÂNCA, M. Exploring teachers' AI knowledge and digital competence: Their impact on trust in AI and attitudes toward AI in education. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 6, n. 100247, p. 1–13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100247>

LUCKIN, R. **Machine learning and human intelligence: the future of education for the 21st century**. London: UCL IOE Press, 2018.

MAGNAGO, W. et al. Educação 4.0: o papel da tecnologia e da inteligência artificial no futuro da aprendizagem. **Leitura e Vida – Revista de Educação e Ensino**, v. 11, n. 3, p. 78–89, 2024.

MARTINS, R. H.; VIANA, H. B.; BARBOSA, R.; TAVARES, C. Z. O uso da inteligência artificial na educação: análise e percepção de professores. **Revista Intersaberes**, v. 19, 2024.

McLAREN, B. Artificial intelligence in education: teachers, learners, and ethical considerations. **British Journal of Educational Technology**, v. 53, n. 4, p. 895–913, 2022.

MIRANDA, J. Educação 5.0: desafios para a formação crítica na era da inteligência artificial. **Revista Educação e Sociedade Digital**, v. 3, n. 2, p. 45–63, 2024.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Artificial Intelligence in Education: Policy and Practice**. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/ai-edu-2023-en>

OLIVEIRA, A. M. de; ARAÚJO, A. S.; BARCELLOS, P. da S. C. C.; TORRES, V. S. www.Educação e Inteligência Artificial.com: um estudo sobre a aplicação de IA em perspectiva docente. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/136448>.

RAHIM, R. Education 5.0: towards human-centered learning. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, v. 16, n. 12, p. 45–52, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i12.23677>

SANTOS, C.; IAMARINO, A.; GJERGJI, A.; DENUNZIO, L. O futuro da educação com inteligência artificial. **Revista Internacional de Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 1, p. 12–29, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386650>. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>.

VICARI, R. M. Inteligência artificial na educação: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, n. 1, p. 1–14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5753/rbie.2021.29.1.01>

WANG, Y.; LI, J.; CHEN, Q. Human-centered artificial intelligence in education: ethical and pedagogical perspectives. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 5, 100156, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100156>

NOTA SOBRE A AUTORIA

Arthur Marques de Oliveira: concepção da pesquisa, elaboração da ideia original, coleta e análise dos dados e escrita do manuscrito.

Érico Marcelo Hoff do Amaral: escrita do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final.

REVISÃO DO ARTIGO

Revisado pela Professora Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos. Professora adjunta na área de língua inglesa do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE IA

Durante o processo de produção deste artigo, especificamente nas etapas de verificação das referências bibliográficas, conferência da ordem alfabética das referências e revisão textual geral do manuscrito, foi utilizada a ferramenta ChatGPT 5.0 com o propósito de apoio à estruturação e organização das referências. Após a utilização da ferramenta, os autores revisaram e editaram integralmente a apresentação dos resultados, sendo inteiramente responsáveis pelo conteúdo aqui apresentado.

Recebido em: 02/05/2026

Parecer em: 01/07/2026

Aprovado em: 16/07/2026