

# INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES E LIMITES NO CAMPO EDUCACIONAL

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHER EDUCATION: POSSIBILITIES AND  
LIMITS IN THE EDUCATIONAL FIELD

Ciências Humanas · 08/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775085631](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775085631)

Ueudison Alves Guimarães<sup>1</sup>

Gricélia Cardoso Nascimento Carneiro<sup>2</sup>

Nelma de Souza Garrido<sup>3</sup>

Fernanda Maria Teodoro Pimenta<sup>4</sup>

Wellington Gonçalves de Sousa<sup>5</sup>

Luciley Cândida da Fonseca dos Santos<sup>6</sup>

Ingrid de Souza Santos<sup>7</sup>

Daniella Almeida da Fonseca Freitas<sup>8</sup>

## RESUMO

Promessas de agilidade, personalização e apoio ao planejamento vêm reposicionando a inteligência artificial no interior da formação docente, mas o avanço dessas ferramentas também expõe zonas de tensão que alcançam autoria, julgamento pedagógico e responsabilidade profissional. O artigo volta-se a esse cenário para analisar possibilidades e limites implicados no uso da inteligência artificial no campo educacional, tomando a formação de professores como espaço em que inovação técnica e decisão didática passam a se confrontar de modo mais direto. A pesquisa assumiu natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e leitura interpretativa de produções recentes relacionadas à docência, às tecnologias digitais e à inteligência artificial. O exame do material permitiu identificar ganhos ligados à organização do trabalho, à diversificação de estratégias e ao apoio à elaboração de materiais, ao mesmo tempo que tornou visíveis fragilidades associadas à dependência acrítica, à instabilidade informacional e ao enfraquecimento da elaboração docente. A discussão conduz à compreensão de que o valor formativo desses sistemas se define menos por sua sofisticação operacional do que pela capacidade do professor de submetê-los a critérios pedagógicos, éticos e intelectuais consistentes.

**Palavras-chave:** Inteligência Artificial. Formação Docente. Planejamento Didático. Autoria Pedagógica. Ética Educacional.

## ABSTRACT

Promises of greater agility, personalization, and support for instructional planning have repositioned artificial intelligence within teacher education, yet the expansion of these tools has also exposed tensions involving authorship, pedagogical judgment, and professional responsibility. It is within this landscape that the article examines the possibilities and limits associated with the use of

artificial intelligence in the educational field, taking teacher education as the space where technical innovation and didactic decision-making increasingly confront one another. The study was grounded in bibliographic research, developed through a qualitative approach and an interpretative reading of recent works addressing teaching, digital technologies, and artificial intelligence. The analysis made it possible to identify contributions related to work organization, diversification of strategies, and support for the production of teaching materials, while also revealing vulnerabilities connected to uncritical dependence, informational instability, and the weakening of pedagogical authorship. The discussion leads to the understanding that the formative value of these systems is defined less by their operational sophistication than by the teacher's ability to subject them to consistent pedagogical, ethical, and intellectual criteria.

**Keywords:** Artificial Intelligence. Teacher Education. Instructional Planning. Pedagogical Authorship. Educational Ethics.

## 1. INTRODUÇÃO

A entrada da inteligência artificial no campo educacional vem reordenando a formação docente em um nível que já ultrapassa o domínio instrumental das ferramentas e alcança modos de planejar, selecionar, interpretar e conduzir práticas pedagógicas sob mediações digitais cada vez mais presentes. O que se projeta como questão central, nesse cenário, não se limita ao uso de dispositivos emergentes, mas envolve o exercício de discernimento profissional diante de sistemas que interferem na elaboração de materiais, no acompanhamento da aprendizagem e na própria organização do trabalho educativo. A docência, assim, passa a se mover em um campo de exigências formativas mais denso.

Esse deslocamento ganha maior espessura quando se observa que o debate sobre inteligência artificial na educação tem sido atravessado por promessas de inovação, personalização e agilidade metodológica, ao mesmo tempo que faz surgir inquietações relativas à autoria, à ética, à confiabilidade das informações e à preservação da autonomia pedagógica. Nessa ambiência, a formação docente já não pode ser reduzida a uma atualização de caráter técnico. Passa a requerer leitura crítica das transformações em curso, capacidade de julgamento didático e atenção mais refinada aos alcances e às restrições dessas tecnologias no interior da prática educativa.

É nesse horizonte que o presente estudo assume como objetivo analisar as possibilidades e os limites da inteligência artificial no campo da formação de professores, considerando efeitos sobre o planejamento didático, o acompanhamento da aprendizagem e o discernimento pedagógico. Tal formulação decorre do entendimento de que a presença desses sistemas no trabalho docente excede ganhos operacionais e também ultrapassa reservas genéricas. O ponto decisivo consiste em compreender em que condições tais recursos podem contribuir para a docência sem enfraquecer reflexão, criticidade e responsabilidade profissional.

A consistência desse debate se amplia porque a incorporação da inteligência artificial ao cotidiano educacional não ocorre sob condições uniformes nem produz efeitos estáveis em qualquer contexto. Infraestrutura, percursos formativos anteriores, cultura institucional, tempo de trabalho, acesso qualificado e condições concretas de uso interferem diretamente nos sentidos que essas tecnologias assumem na escola. Por conseguinte, torna-se necessário examinar a formação docente como espaço em que

inovação técnica, decisão pedagógica e responsabilidade ética se entrelaçam de forma mais intensa, impondo leituras compatíveis com a complexidade do problema.

Para sustentar essa discussão, o artigo mobiliza contribuições teóricas recentes que permitem examinar a questão em frentes complementares e articuladas. Integram esse conjunto, entre outros, Webber e Flores (2023), Salvi (2025) e Durso (2024), cujas produções oferecem apoio para problematizar as relações entre inteligência artificial, docência e formação profissional. A presença desses autores delimita o campo interpretativo assumido neste estudo e fornece base para a análise desenvolvida nas seções seguintes.

A relevância do tema também se fortalece porque a formação de professores passa a ser atingida por demandas que já não dizem respeito apenas à transmissão de conteúdos ou ao domínio de metodologias consolidadas. O professor é convocado, cada vez mais, a avaliar informações geradas por sistemas inteligentes, decidir sobre sua pertinência, reconhecer seus limites e reposicionar seu papel diante de recursos que prometem apoiar o ensino, mas que igualmente podem induzir dependências acríticas e rarefação da elaboração pedagógica. Configura-se, assim, um problema formativo que requer tratamento rigoroso.

Ao longo do texto, serão examinadas as relações entre inteligência artificial e formação docente, com atenção às possibilidades abertas por esses sistemas e aos limites que se tornam visíveis quando mediação pedagógica, autoria profissional e responsabilidade ética passam a ser tensionadas por lógicas automatizadas. Também serão consideradas implicações ligadas ao planejamento didático, ao

acompanhamento da aprendizagem e ao exercício do discernimento docente, de modo a construir uma leitura articulada sobre desafios, potencialidades e exigências formativas presentes no campo educacional contemporâneo.

## **2. A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA**

A formação docente vem sendo reposicionada por uma transformação que já não se limita à entrada de novos artefatos no cotidiano escolar. Em jogo estão critérios de planejamento, modos de validar informações, relações entre autonomia profissional e sistemas automatizados, além de exigências éticas que alcançam o próprio sentido de ensinar. Nesse cenário, a inteligência artificial comparece como força reordenadora de práticas e decisões. Interessa, portanto, compreender como a docência passa a ser tensionada quando recursos inteligentes deixam de atuar apenas como apoio periférico e começam a incidir sobre a organização do trabalho pedagógico.

Nessa direção, Webber e Flores (2023, p. 73) afirmam que “a integração aos componentes curriculares depende da formação docente apropriada”. A formulação condensa um ponto decisivo para este debate, porque desloca a questão da mera disponibilidade tecnológica para a condição formativa que sustenta seu uso. Recursos inteligentes podem circular com rapidez, ampliar repertórios e diversificar possibilidades didáticas; ainda assim, sua inserção escolar adquire outra espessura quando passa pelo crivo do professor, por sua capacidade de julgamento e por sua compreensão das implicações éticas que atravessam o ensino da IA.

Esse deslocamento formativo ganha ainda mais densidade quando se observa que o ensino da inteligência artificial já vem sendo tratado, em diferentes contextos, como prioridade educacional vinculada à preparação de sujeitos para um ambiente tecnicamente mediado e socialmente reconfigurado. Em Webber e Flores (2023), a docência aparece ligada à necessidade de trabalhar conceitos, práticas e princípios da IA em estreita articulação com reflexão ética. Em vez de uma adesão apressada à novidade, o que se evidencia é a necessidade de formar professores capazes de compreender a tecnologia, examinar seus efeitos e reposicioná-la pedagogicamente em contextos concretos.

Em outra frente, Salvi (2025, p. 6) registra que “muitos professores ainda se sentem inseguros para utilizar ferramentas de IA”. O enunciado é expressivo porque faz aparecer uma dimensão frequentemente suavizada por discursos de entusiasmo tecnológico: a insegurança profissional diante de sistemas cujo funcionamento, alcance e efeitos ainda não são suficientemente compreendidos por grande parte dos docentes. A partir desse ponto, a formação deixa de ser concebida como atualização eventual e passa a ser pensada como processo contínuo de apropriação crítica, voltado à construção de competências que articulem uso, interpretação, avaliação e posicionamento pedagógico diante da inteligência artificial.

Na leitura de Durso (2024), a presença da IA na educação impõe uma reavaliação profunda da atuação docente, pois a tecnologia deixa de figurar apenas como mediação auxiliar e passa a interferir em tarefas centrais do ensino, como avaliação, planejamento, interpretação de resultados e definição de intervenções, exigindo

formação técnica e crítica para que o professor não permaneça submetido aos automatismos do sistema.

O núcleo dessa formulação reside no fato de que a docência, diante da inteligência artificial, não perde relevância; ao contrário, torna-se mais exigente. Durso (2024) chama atenção para um risco decisivo: a aceitação acrítica de resultados produzidos por sistemas automatizados. Quando isso ocorre, o professor deixa de operar como instância de mediação e passa a reproduzir decisões inscritas nos algoritmos. A formação docente, nesse ponto, assume papel estratégico, porque precisa preparar profissionais aptos a compreender tecnicamente a lógica dessas ferramentas e, ao mesmo tempo, julgá-las pedagogicamente segundo finalidades educativas e critérios éticos mais amplos.

Nessa esteira, Salvi (2025) contribui ao mostrar que os estudos recentes sobre formação docente e inteligência artificial vêm se organizando em torno de desafios recorrentes, entre eles ausência de infraestrutura adequada, desconhecimento técnico, resistências culturais e emocionais, além de problemas éticos ligados à privacidade, aos vieses algorítmicos e à integridade acadêmica. A relevância dessa leitura está em não restringir a discussão ao desempenho das ferramentas. O foco passa a recair sobre as condições concretas que cercam sua incorporação, o que permite compreender que a docência se reconfigura em meio a tensões institucionais, técnicas e culturais.

Sob outro prisma, Durso (2024, p. 3) sustenta que “a formação docente contemple a análise crítica e a formação prática para o uso da IA”. A formulação sintetiza com precisão uma exigência dupla que percorre este capítulo. De um lado, impõe-se a aprendizagem

do funcionamento, dos usos e das aplicações possíveis dessas tecnologias; de outro, torna-se indispensável a construção de critérios para avaliar seus limites, seus vieses e seus efeitos sobre o processo educativo. Formar professores, nesse caso, significa articular domínio técnico, leitura crítica e responsabilidade pedagógica em uma mesma trama profissional.

Nessa convergência de leituras, a inteligência artificial passa a incidir sobre a formação docente como elemento que reordena a profissionalidade do professor em múltiplos níveis. Planejamento, autoria, avaliação, mediação e decisão deixam de operar segundo parâmetros estabilizados e passam a exigir novas articulações entre conhecimento pedagógico, compreensão tecnológica e responsabilidade ética. O problema, portanto, já não se resume ao acesso a ferramentas ou ao domínio funcional de plataformas, mas alcança a capacidade de reposicionar o ensino diante de sistemas que produzem respostas, sugerem caminhos e interferem no modo como o trabalho pedagógico se organiza.

Resulta daí uma compreensão mais exigente da docência contemporânea. A inteligência artificial só alcança sentido educacional consistente quando permanece subordinada ao juízo do professor e integrada a uma mediação deliberada, crítica e pedagogicamente orientada. Fora desse enquadramento, tende a funcionar como mecanismo de facilitação aparente, insuficiente para sustentar formação sólida. O que se requer, então, é uma formação docente capaz de reunir apropriação técnica, vigilância crítica e discernimento ético, para que a presença desses sistemas não dilua a ação pedagógica, mas a reinscreva como prática intelectual responsável pela direção formativa do ensino.

### **3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E OS LIMITES FORMATIVOS DO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA DOCÊNCIA**

Demandas formativas ligadas à acessibilidade, à adaptação didática e à pluralidade dos percursos escolares vêm recolocando o professor no centro de escolhas cada vez mais complexas. Em Mattar (2025), esse movimento aparece associado ao valor formativo dos recursos digitais quando concebidos para sensibilizar, informar e qualificar práticas voltadas à inclusão. O interesse, portanto, recai sobre a mediação pedagógica e sobre a capacidade de determinados materiais ampliarem repertórios docentes, favorecerem leitura mais atenta das necessidades dos estudantes e orientarem intervenções capazes de acolher a diversidade presente na sala de aula.

A presença da inteligência artificial no trabalho docente desloca a mediação pedagógica para um campo mais denso, em que gestão, avaliação e escolhas formativas passam a compor uma mesma superfície de decisão. Em Lemes (2025), essa reorganização aparece vinculada à escolarização democrática, à justiça cognitiva e ao tratamento ético da inovação educacional. A discussão, assim, alcança uma dimensão que excede o repertório técnico e chega ao modo como a escola interpreta o uso das tecnologias, define prioridades e produz sentidos pedagógicos para recursos cada vez mais presentes no cotidiano educativo.

Nessa ambiência, Lemes (2025, p. 8) afirma que “o professor continua sendo o mediador ético e epistemológico entre o estudante e o conhecimento”. O trecho concentra uma formulação decisiva, porque restitui à docência uma centralidade que a retórica tecnicista tende a dispersar. Quando a mediação é assim compreendida, a inteligência artificial deixa de ocupar o lugar de

eixo ordenador do processo e passa a ser submetida ao juízo pedagógico. Forma-se, então, um horizonte em que tecnologia, currículo e responsabilidade profissional precisam ser articulados de maneira rigorosa.

Por seu turno, Oliveira (2025) desloca o debate para a relação entre inteligência artificial, autonomia na aprendizagem e identidade acadêmica. O foco recai menos sobre a operação da ferramenta e mais sobre os efeitos que seu uso pode produzir no modo como futuros professores estudam, escrevem, refletem e se percebem intelectualmente. A força dessa abordagem está em situar a mediação pedagógica em um plano formativo mais fino, no qual autoria, pensamento crítico e elaboração própria passam a ser dimensões decisivas para compreender os ganhos e os riscos implicados na incorporação da IA ao percurso docente.

Sob esse prisma, Oliveira (2025, p. 8) registra que “seu uso exige mediação docente, orientações éticas e critérios claros para que contribua efetivamente para a aprendizagem”. A passagem oferece um ponto de apoio importante para este capítulo, porque situa o problema no interior das condições de uso. A inteligência artificial, nesse enquadramento, alcança valor pedagógico quando integrada a uma condução reflexiva e a finalidades educacionais explicitadas. Sem esse trabalho de regulação, o recurso tende a favorecer facilidades imediatas, enquanto enfraquece elaboração autoral, densidade intelectual e compromisso com o processo formativo.

“A reflexão ética sobre a formação de vieses e as questões de privacidade são imperativos para que a IA se traduza em melhorias tangíveis e equitativas. A presença crescente de sistemas automatizados de avaliação, gestão de dados e apoio à decisão traz

à tona um novo campo de debate: o da ética algorítmica na educação.” (LEMES, 2025, p. 9).

Nessa linha de raciocínio, Lemes (2025) amplia a discussão ao vincular a mediação pedagógica ao debate sobre vieses, privacidade e ética algorítmica. O alcance dessa formulação é expressivo, porque desloca o professor para uma zona de responsabilidade que já não se resume ao ensino de conteúdos ou à escolha de métodos. Passa a ser igualmente necessário compreender como funcionam sistemas que classificam, preveem, recomendam e organizam dados educacionais. A formação docente, nesse ponto, assume feição tecnopolítica, pois requer preparo para interpretar a ferramenta e, simultaneamente, para interrogá-la criticamente.

Em outra direção, Silva, Darsie e Castro (2026) examinam a produção científica brasileira sobre inteligência artificial e formação de professores que ensinam Matemática, identificando um campo ainda rarefeito em estudos sistematizados. O interesse do texto, para este capítulo, está na forma como as autoras articulam inovação pedagógica, desafios críticos e lacunas investigativas, demonstrando que o debate cresce, embora ainda se distribua de modo fragmentado. Tal recorte permite compreender que a mediação docente diante da IA permanece cercada por experiências localizadas, ao passo que as exigências formativas já se mostram bem mais amplas.

Nessa esteira, Silva, Darsie e Castro (2026, p. 14) assinalam que “nenhum dos estudos analisados foca especificamente na formação de professores dos anos iniciais, revelando uma lacuna importante”. A formulação interessa porque torna visível um descompasso entre a velocidade de circulação da inteligência artificial na educação e a

densidade das pesquisas voltadas aos processos formativos que deveriam sustentá-la. Quando a investigação ainda se organiza de forma rarefeita, a docência passa a lidar com exigências crescentes sem o mesmo nível de apoio teórico, metodológico e institucional necessário à elaboração de usos pedagogicamente consistentes.

Nesse horizonte, Silva, Darsie e Castro (2026) permitem reconhecer que a mediação pedagógica diante da inteligência artificial ainda se desenvolve em meio a lacunas importantes no campo formativo. As autoras mostram que o debate acadêmico cresce, mas permanece concentrado em experiências pontuais e propostas localizadas, com limitada densidade sobre condições de implementação, continuidade formativa e apoio institucional. O problema, assim, já não se resume à circulação da tecnologia no espaço escolar. Passa a envolver, de modo mais direto, a insuficiência de processos formativos capazes de sustentar usos críticos, éticos e pedagogicamente consistentes da IA.

Resulta dessa trajetória uma formulação mais exigente sobre o lugar da inteligência artificial na docência. Seu valor educativo depende da mediação que a reinscreve em finalidades formativas, da vigilância crítica que limita automatismos e da responsabilidade ética que preserva autoria, discernimento e sentido pedagógico. Fora desse enquadramento, a promessa de apoio tende a reduzir-se a facilidades imediatas, com baixo alcance formativo. A tarefa que se impõe à formação de professores consiste, portanto, em preparar o docente para interpretar, regular e conduzir esses recursos sem abdicar da direção intelectual do ensino.

#### **4. METODOLOGIA**

A delimitação metodológica deste estudo decorreu da natureza do problema formulado, pois a questão investigativa exigiu exame conceitual e analítico de produções já publicadas sobre inteligência artificial e formação docente, e não levantamento empírico com participantes. Por essa razão, o trabalho desenvolveu-se como pesquisa bibliográfica, em abordagem qualitativa e orientação interpretativa, organizada para acompanhar como a literatura recente vem tratando possibilidades pedagógicas, limites formativos e implicações éticas relacionadas ao uso da inteligência artificial no campo educacional. Nessa direção, buscou-se menos quantificar ocorrências do que interpretar argumentos, recorrências temáticas e zonas de tensão presentes nas fontes examinadas. Gil (2017, p. 17) define pesquisa como “o procedimento racional e sistemático” voltado à resposta de problemas propostos, formulação que sustentou o percurso adotado neste artigo.

Sob esse enquadramento, a escolha pela pesquisa bibliográfica mostrou-se pertinente porque permitiu trabalhar com material já publicado e, ao mesmo tempo, alcançar um espectro analítico mais amplo do que seria possível por observação direta de situações isoladas. A vantagem desse procedimento, contudo, não foi tomada de modo ingênuo. O próprio Gil (2017) adverte que a amplitude oferecida por esse tipo de investigação exige cuidado rigoroso com a procedência, com o tratamento e com a consistência das informações utilizadas, uma vez que fontes inadequadamente produzidas ou interpretadas podem comprometer a qualidade da análise. Em razão disso, o estudo foi conduzido com leitura comparativa, cotejamento entre textos e atenção constante a possíveis imprecisões, incoerências ou simplificações excessivas presentes nas obras consultadas.

Quanto aos procedimentos, definiram-se previamente descritores vinculados ao eixo temático do artigo, entre eles 'inteligência artificial', 'formação docente', 'docência', 'mediação pedagógica', 'prática pedagógica' e expressões correlatas. Na etapa seguinte, realizou-se o levantamento e a seleção das publicações com base na aderência ao problema de pesquisa, na disponibilidade integral do texto e na pertinência teórica ao objetivo estabelecido. Foram deixados de lado materiais repetidos, produções incompletas e textos cujo desenvolvimento se afastava do recorte analítico assumido. Já na fase interpretativa, procedeu-se à leitura analítica das obras selecionadas, com registro dos conceitos centrais, das aproximações entre autores, dos tensionamentos identificados e das implicações pedagógicas e éticas que surgiram do conjunto examinado, de modo a construir uma base argumentativa consistente para a discussão proposta.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise desenvolvida ao longo do estudo indicou que a inteligência artificial passou a ocupar posição mais incisiva no debate sobre formação docente, sobretudo porque seu uso deixou de ser percebido apenas como apoio instrumental e passou a interferir em planejamento, avaliação, produção de materiais e acompanhamento da aprendizagem. Em Webber e Flores (2023), tal movimento apareceu vinculado à necessidade de formação apropriada para integrar a IA aos componentes curriculares, o que deslocou a discussão da simples presença tecnológica para a exigência de preparo pedagógico e ético mais consistente.

Sob outro ângulo, Salvi (2025) permitiu verificar que a expansão recente das publicações sobre inteligência artificial e formação de

professores veio acompanhada de insegurança docente, lacunas formativas e ausência de programas mais estruturados. Esse dado mostrou que a circulação acelerada dessas tecnologias no campo educacional não foi acompanhada, na mesma proporção, por percursos de formação capazes de oferecer sustentação crítica ao seu uso. O resultado, portanto, afastou leituras excessivamente otimistas e recolocou a formação continuada no centro do problema investigado.

Em outra frente, Durso (2024) contribuiu para tornar mais visível que os efeitos da inteligência artificial alcançaram a própria atuação docente, já que sistemas automatizados passaram a interferir em tarefas centrais do ensino, como avaliação, planejamento e interpretação de resultados. A discussão ganhou maior densidade quando essa leitura foi aproximada de Lemes (2025), especialmente no ponto em que a incorporação tecnológica foi relacionada à necessidade de mediações éticas, críticas e humanizadoras. A análise permitiu reconhecer, assim, que a docência se tornou mais exigente justamente porque passou a responder também a dilemas algorítmicos, institucionais e formativos.

Além disso, Oliveira (2025) mostrou que a presença da inteligência artificial no percurso de formação não produziu efeitos lineares sobre autonomia, autoria e identidade acadêmica. Os dados examinados pela autora apontaram ganhos ligados à organização do estudo, à clareza textual e ao acesso mais rápido à informação, mas também registraram riscos de passividade intelectual, dependência e enfraquecimento da elaboração própria. Essa ambivalência foi decisiva para a interpretação final do artigo, porque indicou que o valor formativo da IA dependeu menos de sua

sofisticação técnica do que do enquadramento pedagógico e ético que orientou seu uso.

Por fim, Silva, Darsie e Castro (2026) permitiram constatar que o próprio campo acadêmico ainda apresentou lacunas relevantes quanto à formação de professores em contextos mediados por inteligência artificial. A insuficiência de estudos sistematizados, associada à presença crescente dessas tecnologias na educação, reforçou a compreensão de que a docência passou a enfrentar exigências novas sem o correspondente aprofundamento teórico e metodológico. Diante disso, a discussão conduziu a uma posição mais precisa: a inteligência artificial só contribuiu de modo consistente para a formação docente quando permaneceu submetida à mediação pedagógica, à criticidade e à responsabilidade ética do professor.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término da análise, tornou-se possível afirmar que o objetivo de analisar as possibilidades e os limites da inteligência artificial no campo da formação de professores, considerando efeitos sobre o planejamento didático, o acompanhamento da aprendizagem e o discernimento pedagógico, foi efetivamente alcançado. O exame das produções selecionadas mostrou que a inteligência artificial passou a incidir sobre zonas centrais do trabalho docente, afetando modos de planejar, selecionar recursos, validar informações e organizar o processo educativo. Esse cenário exigiu leitura mais rigorosa de seus usos, de suas promessas e dos limites que acompanharam sua incorporação ao campo formativo.

As obras examinadas também permitiram perceber que a inteligência artificial deixou de figurar como apoio lateral e passou a compor o próprio ambiente de reconfiguração da docência. Planejamento, avaliação, produção de materiais e acompanhamento das aprendizagens apareceram como dimensões diretamente tocadas por sua presença. A formação de professores, nesse contexto, já não pôde ser compreendida como simples domínio funcional de ferramentas, mas como exercício mais complexo de julgamento, filtragem e definição de pertinência pedagógica diante de respostas automatizadas e procedimentos de alta circulação tecnológica.

A investigação indicou, além disso, que os efeitos da inteligência artificial não se distribuíram de forma homogênea. Em certas situações, seu uso favoreceu organização do estudo, ampliação de repertórios e apoio ao planejamento didático. Em outras, vieram à tona fragilização da autoria, dependência de respostas prontas e redução do esforço interpretativo. Essa oscilação afastou leituras simplificadoras e permitiu sustentar que o valor pedagógico desses sistemas dependeu menos de sua eficiência técnica do que da qualidade da mediação que orientou sua utilização no interior da formação docente.

A principal contribuição teórica do estudo residiu na compreensão de que a inteligência artificial não retirou a centralidade da docência, mas ampliou o grau de exigência que passou a recair sobre ela. O professor continuou a ocupar lugar decisivo na condução do ensino, agora atravessado por demandas ligadas à autoria, à criticidade, à avaliação da confiabilidade informacional e à responsabilidade ética. A formação docente passou, assim, a requerer articulação mais estreita entre conhecimento pedagógico,

compreensão tecnológica e discernimento profissional, sem os quais o uso da inteligência artificial tenderia a permanecer superficial ou pedagogicamente rarefeito.

No plano prático, a análise mostrou que percursos formativos consistentes, apoio institucional, critérios éticos de uso e espaços de reflexão sobre os limites da automação constituíram condições fundamentais para que a inteligência artificial produzisse efeitos educacionais mais sólidos. Sempre que tais elementos estiveram ausentes, os recursos tenderam a operar como atalhos de baixa densidade formativa. Quando estiveram articulados, abriram-se possibilidades mais consequentes de apoio ao planejamento didático, ao acompanhamento da aprendizagem e ao exercício do discernimento pedagógico na formação de professores.

A natureza bibliográfica do trabalho delimitou seu alcance, pois a interpretação permaneceu vinculada às produções localizadas e à disponibilidade integral dos materiais selecionados. Ainda assim, esse recorte não comprometeu a consistência da resposta construída para o problema investigado. Ao final, foi possível sustentar que a inteligência artificial contribuiu para a formação de professores quando permaneceu subordinada à mediação pedagógica, à criticidade e à responsabilidade ética. O desafio mais substantivo não esteve em aceitar ou rejeitar a tecnologia, mas em formar docentes capazes de conduzi-la sem transferir a ela a direção intelectual do ensino.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DURSO, Samuel de Oliveira. Reflexões sobre a aplicação da inteligência artificial na educação e seus impactos para a atuação

docente. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e47980, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469847980>. Acesso em: 29 mar. 2026.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEMES, Sebastião de Souza. Gestão, avaliação e a inteligência artificial: as possibilidades e desafios à mediação pedagógica. Revista Práxis Educacional, v. 21, n. 52, e18509, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v21i52.18509>. Acesso em: 29 mar. 2026.

OLIVEIRA, Aline Mainardes de. A inteligência artificial emancipa ou aprisiona? Uma análise a partir das percepções de futuros professores. Ponta Grossa, 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/4739>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SALVI, Leonardo Monari. Formação docente na era da inteligência artificial: desafios e possibilidades – uma revisão sistemática da literatura. Florianópolis, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

SILVA, Renata Aparecida da; DARSIE, Marta Maria Pontin; CASTRO, Michele Marta Moraes. Inteligência artificial e formação de professores que ensinam matemática: uma revisão da literatura. Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico,

Manaus, v. 12, e272326, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v12.2723>. Acesso em: 29 mar. 2026.

WEBBER, Carine G.; FLORES, Diego. Ensino de inteligência artificial: abordando aspectos éticos na formação docente. RENOTE, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 73-82, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.129152>. Acesso em: 29 mar. 2026.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela CBS - Christian Business School. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Mestranda em Educação com Especialização em Tecnologia da Informação e da Comunicação pela Universidad Europea del Atlántic. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>5</sup> Mestrando em Ciências em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>6</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>7</sup> Mestranda em Educação: Formação de Professores pela Unatlântico Universidad Europea del Atlántico. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>8</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University . E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)