ISSN 2674-8584

Received: 19/07/2026 - **Accepted:** 29/08/2026
Vol: 08.09 - September
DOI: 10.66104/s6b60441
Pages: 1-9

COGNIÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA CIBERCULTURA: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PRÁTICAS DE ENSINO

COGNITION AND TEACHER EDUCATION IN CYBERCULTURE: ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND TEACHING PRACTICES

KATIANE SOUZA GOMES
Doutoranda em Ciências da Educação
Uninter Christian of American – UCA, Florida
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9881177622911127
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0247-2642

RESUMO

O artigo examina como a inteligência artificial interfere nas relações entre cognição, formação docente e ensino no contexto da cibercultura. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratório-descritiva, desenvolvida mediante revisão narrativa de produções científicas, documentos normativos e orientações institucionais. A interpretação foi organizada em três eixos: mudanças nos processos de conhecer; competências requeridas aos professores; e condições pedagógicas, éticas e institucionais para o emprego da inteligência artificial. As fontes indicam que esses sistemas podem auxiliar o planejamento, a elaboração de materiais, a pesquisa e a diferenciação de atividades, mas também introduzem riscos ligados a erros, vieses, dados pessoais, autoria e enfraquecimento do esforço intelectual. Conclui-se que sua contribuição educacional depende de tarefas cognitivamente exigentes, validação das informações e decisão profissional do professor, a quem cabe subordinar a tecnologia às finalidades formativas.

Palavras-chave: cognição; formação docente; cibercultura; inteligência artificial; práticas de ensino.

ABSTRACT

This article examines how artificial intelligence affects the relationships among cognition, teacher education, and teaching within cyberculture. It is a qualitative, exploratory-descriptive bibliographic study conducted through a narrative review of scientific publications, regulatory documents, and institutional guidelines. The interpretation was structured around three axes: changes in knowledge processes; competencies required of teachers; and pedagogical, ethical, and institutional conditions for using artificial intelligence. The sources indicate that these systems may assist planning, material production, research, and differentiated activities, while also introducing risks related to errors, bias, personal data, authorship, and reduced intellectual effort. The study concludes that their educational contribution depends on

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 19/07/2026 - **Accepted:** 29/08/2026
Vol: 08.09 - September
DOI: 10.66104/s6b60441
Pages: 1-9

cognitively demanding tasks, information validation, and teachers' professional judgment, through which technology remains subordinate to educational purposes.

Keywords: cognition; teacher education; cyberculture; artificial intelligence; teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

A circulação do conhecimento em redes digitais alterou não apenas a velocidade de acesso à informação, mas também as condições em que se aprende, se ensina e se atribui credibilidade ao que é encontrado. Na cibercultura, diferentes linguagens, comunidades e dispositivos participam da construção de sentidos, de modo que conhecer envolve localizar conteúdos, estabelecer relações, confrontar versões e justificar escolhas. A noção de inteligência coletiva formulada por Lévy (1999) auxilia a compreender esse deslocamento: as capacidades individuais passam a operar em ambientes conectados, nos quais a produção intelectual resulta de interações distribuídas. Para a escola, a consequência é decisiva. Disponibilidade informacional não equivale a conhecimento elaborado; entre uma e outro permanecem a seleção, a interpretação e a mediação pedagógica.

A inteligência artificial generativa amplia essa tensão porque produz respostas linguisticamente articuladas em poucos segundos. Tais sistemas podem sugerir atividades, resumir conteúdos, propor exemplos e apoiar a organização de materiais, mas a fluidez do texto produzido não comprova sua correção. Kasneci et al. (2023) reúnem oportunidades educacionais e riscos associados aos grandes modelos de linguagem, incluindo respostas inexatas e usos que podem comprometer processos avaliativos. Portanto, a questão relevante não é apenas se a ferramenta será utilizada, mas que operação intelectual ela solicita do estudante e qual controle profissional orienta seu emprego. Uma atividade pode transformar a resposta automática em objeto de comparação e verificação; outra pode simplesmente substituir o percurso necessário à aprendizagem.

Esse cenário atribui novo conteúdo à formação docente. O referencial europeu de competência digital dos educadores organiza dimensões que incluem atuação profissional, seleção de recursos, ensino, avaliação e desenvolvimento das capacidades digitais dos estudantes (Redecker, 2017). Mais recentemente, o marco de competências em inteligência artificial para professores enfatizou uma orientação centrada nas pessoas, princípios éticos, fundamentos técnicos, pedagogia e desenvolvimento profissional (UNESCO; Miao; Cukurova, 2024). No Brasil, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 vincula a formação inicial às transformações culturais, sociais e tecnológicas presentes na Educação Básica (Brasil, 2024). Em conjunto, esses documentos afastam uma compreensão restrita de capacitação, pois operar uma plataforma é apenas uma parcela da preparação exigida para decidir quando ela é pertinente, quais informações devem ser protegidas e como seus produtos serão avaliados.

Com base nessa problemática, o estudo tem por objetivo examinar as relações entre cognição, formação docente e inteligência artificial na cibercultura, considerando

CC BY

ISSN 2674-8584

Received: 19/07/2026 - **Accepted:** 29/08/2026
Vol: 08.09 - September
DOI: 10.66104/s6b60441
Pages: 1-9

repercussões para as práticas de ensino. O argumento desenvolvido sustenta que o valor pedagógico da inteligência artificial não está inscrito na ferramenta, mas se constitui no desenho das tarefas, nos critérios de validação, nas condições institucionais e na mediação realizada pelo professor. Essa perspectiva permite discutir possibilidades de uso sem convertê-las em promessa automática de inovação e, ao mesmo tempo, reconhecer que a recusa indiferenciada da tecnologia não responde aos desafios já presentes na experiência escolar.

2 METODOLOGIA

Realizou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e alcance exploratório-descritivo, conduzida por meio de revisão narrativa. A escolha desse percurso decorreu do objetivo de relacionar formulações conceituais, evidências de pesquisas, normas educacionais e orientações institucionais acerca de um objeto recente e multidimensional. Em vez de estimar incidências ou produzir síntese estatística, buscou-se interpretar como as fontes caracterizam as mudanças cognitivas associadas à cultura digital, as atribuições do professor e os requisitos para a adoção educacional da inteligência artificial.

O material examinado compreendeu 16 referências diretamente relacionadas ao problema investigado. O conjunto incluiu uma obra sobre cibercultura, artigos científicos nacionais e internacionais, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 e documentos produzidos pela UNESCO e pela União Europeia. A composição do corpus permitiu aproximar quatro planos complementares: fundamentos culturais da conectividade; estudos sobre inteligência artificial e educação; referenciais de competência docente; e orientações relativas a ética, equidade e governança tecnológica. A seleção foi orientada pela aderência temática, pela contribuição ao objetivo do artigo e pela possibilidade de estabelecer relações entre formação profissional, cognição e prática pedagógica.

A leitura ocorreu em etapas articuladas. Primeiramente, registraram-se os conceitos, problemas e recomendações centrais de cada publicação. Depois, os conteúdos foram comparados para identificar aproximações, diferenças de ênfase e relações entre oportunidades e riscos. A síntese foi organizada em três núcleos interpretativos: reconfiguração dos processos de conhecer na cibercultura; capacidades requeridas ao professor; e critérios pedagógicos, éticos e institucionais para utilização da inteligência artificial. As afirmações foram construídas por integração autoral das fontes, evitando reproduzir sua ordenação expositiva ou formulações textuais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O exame das fontes revelou que a inteligência artificial alcança o ensino por três vias inseparáveis. A primeira diz respeito às operações cognitivas envolvidas em pesquisar, escrever, argumentar e resolver problemas. A segunda incide sobre o trabalho docente, especialmente na preparação, adaptação e avaliação de atividades. A terceira corresponde às condições que tornam o uso aceitável: infraestrutura, proteção de dados, transparência,

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 19/07/2026 - **Accepted:** 29/08/2026
Vol: 08.09 - September
DOI: 10.66104/s6b60441
Pages: 1-9

participação dos educadores e acesso equitativo. Considerar somente uma dessas vias produz uma leitura incompleta. A eficiência de gerar materiais, por exemplo, perde relevância se o conteúdo contém erros, se expõe informações pessoais ou se elimina do estudante a atividade intelectual que deveria ser desenvolvida.

Os estudos voltados às tecnologias emergentes descrevem uma ampliação do repertório disponível ao professor. Dias et al. (2026) relacionam formação e práticas pedagógicas às mudanças digitais, enquanto Sousa (2025) aborda a incorporação de recursos ao cotidiano da Educação Básica. Rosa, Carvalho e Lopes (2025), por sua vez, examinam tecnologias inteligentes no processo de ensino e aprendizagem. A contribuição comum dessas produções não autoriza associar presença tecnológica e qualidade de maneira direta. Para que um recurso produza efeito pedagógico, precisa integrar uma sequência de ensino, responder a uma necessidade reconhecida e permitir acompanhamento do que o estudante efetivamente compreendeu.

Essa distinção encontra respaldo no Relatório de Monitoramento Global da Educação, que interroga os termos sob os quais a tecnologia é introduzida nas instituições educacionais (UNESCO, 2023a). O documento desloca o foco do artefato para os sujeitos, as finalidades e o contexto. Desse modo, uma mesma solução pode ampliar possibilidades em determinada escola e aprofundar exclusões em outra, conforme variem conectividade, acessibilidade, suporte técnico e preparação profissional. A questão da equidade, portanto, não se resolve com a oferta formal de uma plataforma; exige verificar quem consegue utilizá-la, com que autonomia e sob quais consequências.

Quadro 1 – Relações entre dimensões educacionais, possibilidades e condições de uso

Dimensão	Possibilidade educacional	Condição necessária	Base consultada
Cognição	Comparar explicações, formular hipóteses e testar argumentos.	Tarefas que exijam justificativa, verificação e reelaboração pelo estudante.	Kasneci et al. (2023); Souza, Almeida e Alcino (2025).
Planejamento docente	Gerar alternativas de atividades, exemplos e sequências iniciais.	Revisão do professor e alinhamento a objetivos, currículo e características da turma.	Cruz et al. (2025); Rangel (2026).
Produção de materiais	Adaptar linguagem, formato ou nível de apoio.	Checagem conceitual, identificação das fontes e análise de acessibilidade.	Sousa (2025); UNESCO (2023b).
Competência profissional	Ampliar repertório para selecionar, avaliar e combinar recursos.	Formação que integre conhecimento pedagógico, digital e ético.	Redecker (2017); UNESCO; Miao; Cukurova (2024).
Autoria e avaliação	Apoiar revisão e oferecer devolutivas preliminares.	Critérios explícitos de autoria; decisões avaliativas mantidas sob responsabilidade humana.	UNESCO (2023b); Kasneci et al. (2023).
Equidade	Oferecer diferentes formas de representação e participação.	Acesso, conectividade, acessibilidade e suporte institucional efetivos.	UNESCO (2023a).

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 19/07/2026 - **Accepted:** 29/08/2026
Vol: 08.09 - September
DOI: 10.66104/s6b60441
Pages: 1-9

Dimensão	Possibilidade educacional	Condição necessária	Base consultada
Participação docente	Aproximar desenvolvimento tecnológico e necessidades educacionais.	Presença de professores na escolha, experimentação e avaliação das soluções.	Zawacki-Richter et al. (2019).

Fonte: elaboração própria a partir das referências do estudo (2026).

O Quadro 1 evidencia que nenhuma possibilidade se sustenta de forma independente das condições de uso. Essa relação é particularmente visível no planejamento. Cruz et al. (2025) e Rangel (2026) tratam a inteligência artificial como apoio à atividade do professor, posição que preserva a diferença entre fornecer opções e assumir decisões educativas. Um sistema pode combinar padrões presentes em seus dados e apresentar uma sequência plausível; o professor, porém, conhece os objetivos trabalhados, as dificuldades observadas, o tempo disponível e as interações da turma. É esse conhecimento situado que permite aceitar, modificar ou descartar uma sugestão.

A competência profissional requerida, por conseguinte, não se reduz ao domínio de comandos. No DigCompEdu, a dimensão digital atravessa recursos, estratégias didáticas, avaliação e desenvolvimento dos estudantes (Redecker, 2017). Duarte et al. (2025) também aproximam inteligência artificial, formação e produção científica, indicando um campo de atualização profissional que envolve colaboração e circulação de conhecimentos. Quando a formação se restringe à apresentação de funcionalidades, o professor aprende a obter respostas, mas pode permanecer sem critérios para examinar sua procedência, reconhecer inadequações ou planejar tarefas que preservem a autoria discente.

A cognição constitui o ponto em que essa insuficiência se torna mais evidente. Souza, Almeida e Alcino (2025) direcionam atenção às consequências da inteligência artificial para os estudantes. A resposta pronta pode abreviar procedimentos que, em determinadas situações, são justamente o objeto da aprendizagem: organizar ideias, sustentar uma inferência, enfrentar uma dúvida ou revisar um erro. Isso não significa que toda assistência diminua o esforço intelectual. O efeito depende do lugar atribuído à ferramenta. Se ela encerra a atividade, tende a ocultar o percurso cognitivo; se oferece uma proposição a ser confrontada, pode estimular análise, tomada de posição e reconstrução argumentativa.

Dessa perspectiva, a autoria não deve ser tratada apenas como regra disciplinar. Ela também possui valor formativo, pois torna visíveis as escolhas, dúvidas e reformulações que constituem a aprendizagem. A orientação da UNESCO para inteligência artificial generativa recomenda atenção à supervisão humana, à privacidade, à transparência e à adequação etária (UNESCO, 2023b). Aplicados ao ensino, esses princípios demandam que estudantes saibam quando e por que utilizaram o sistema, distingam contribuição externa de elaboração própria e possam explicar o raciocínio que sustenta o produto apresentado.

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 19/07/2026 - **Accepted:** 29/08/2026
Vol: 08.09 - September
DOI: 10.66104/s6b60441
Pages: 1-9

Quadro 2 – Usos pedagógicos da inteligência artificial e responsabilidades correspondentes

Situação	Emprego possível	Ação do professor	Risco a controlar
Planejamento	Solicitar alternativas para um objetivo previamente definido.	Selecionar, reorganizar e contextualizar as propostas.	Planos genéricos ou incompatíveis com a realidade da turma.
Material didático	Produzir versões iniciais, exemplos ou adaptações linguísticas.	Conferir precisão, fontes, acessibilidade e nível de ensino.	Erros convincentes, vieses e referências inexistentes.
Pesquisa	Usar a resposta gerada como hipótese ou ponto de comparação.	Exigir consulta a fontes identificáveis e confronto de informações.	Aceitação de conteúdo sem comprovação.
Escrita	Apoiar planejamento, revisão e avaliação de alternativas textuais.	Preservar decisões autorais e solicitar justificativa das mudanças.	Substituição da elaboração do estudante.
Diferenciação	Propor apoios e percursos variados para a mesma finalidade.	Avaliar a adequação de cada adaptação e proteger dados pessoais.	Rotulação automática e exposição de informações sensíveis.
Avaliação	Organizar evidências ou produzir devolutivas preliminares.	Combinar registros, diálogo, observação e julgamento profissional.	Delegação de decisões relevantes ao algoritmo.
Formação continuada	Experimentar ferramentas e examinar casos de uso.	Promover estudo coletivo, registro e avaliação dos efeitos.	Capacitações breves concentradas apenas em comandos.

Fonte: elaboração própria com base em Kasneci et al. (2023), Redecker (2017), UNESCO (2023b) e UNESCO, Miao e Cukurova (2024).

O Quadro 2 converte princípios gerais em decisões observáveis. Na pesquisa escolar, por exemplo, utilizar a resposta automática como hipótese mantém aberta a investigação; tomá-la como fonte final impede que o estudante avalie procedência e consistência. Na escrita, comparar versões pode favorecer consciência linguística, desde que a revisão não apague a voz do autor. Na avaliação, classificações ou devolutivas automáticas podem organizar indícios, mas não substituem a apreciação contextual do professor. Em todas essas situações, o ganho de tempo somente possui valor educacional quando não elimina a evidência necessária para compreender como o aluno pensou.

A participação docente no desenvolvimento e na escolha das soluções também é uma condição de qualidade. A revisão sistemática de Zawacki-Richter et al. (2019), concentrada no Ensino Superior, apontou presença limitada de educadores nas pesquisas sobre aplicações de inteligência artificial. O dado interessa além desse nível de ensino porque revela uma assimetria: sistemas voltados à educação podem ser concebidos com forte atenção ao desempenho técnico e pouca incorporação do conhecimento pedagógico produzido na prática. Incluir professores desde a experimentação permite reconhecer problemas que métricas computacionais não captam, como pertinência cultural, compreensão das instruções, participação da turma e efeitos sobre a relação pedagógica.

CC BY

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 19/07/2026 - **Accepted:** 29/08/2026
Vol: 08.09 - September
DOI: 10.66104/s6b60441
Pages: 1-9

A perspectiva de Educação 5.0 apresentada por Vieira (2025) associa avanços tecnológicos à interação e à prática docente. Essa articulação ajuda a evitar que criatividade e colaboração sejam usadas apenas como vocabulário de legitimação da inovação. Para se tornarem dimensões reais, precisam estar inscritas na tarefa: estudantes devem negociar sentidos, apresentar razões, produzir algo que não esteja contido integralmente na resposta gerada e assumir responsabilidade pelo resultado. A inteligência artificial pode integrar esse percurso, mas não ocupa o lugar das relações por meio das quais dúvidas são percebidas, argumentos são desafiados e conhecimentos ganham significado social.

A síntese interpretativa, assim, não conduz a uma escolha binária entre adesão e proibição. Ela estabelece um critério mais exigente: a tecnologia deve ser avaliada pelo tipo de atividade cognitiva que favorece, pela capacidade do professor de governar seu uso e pelas condições oferecidas aos estudantes. Quando objetivos, autoria, dados e procedimentos de verificação são explicitados, a inteligência artificial pode ampliar o repertório didático. Quando esses elementos permanecem indefinidos, a aparência de eficiência pode encobrir empobrecimento intelectual, decisões opacas e novas desigualdades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi alcançado ao demonstrar que cognição, formação docente e inteligência artificial se relacionam por meio das escolhas que organizam o ensino na cibercultura. As tecnologias generativas modificam o acesso a explicações, exemplos e produções textuais, mas não determinam, por si mesmas, a qualidade da aprendizagem. Sua contribuição depende de atividades que exijam interpretação, contraste de fontes, justificativa e reelaboração, pois são essas operações que impedem a resposta automática de ocupar o lugar do conhecimento construído.

A formação do professor aparece como elemento estruturante dessa relação. Conhecimento técnico é necessário, porém insuficiente sem critérios pedagógicos e éticos para selecionar recursos, proteger dados, reconhecer vieses, verificar afirmações e preservar a autoria. Também se mostrou indispensável a existência de condições institucionais de acesso, suporte e participação docente. Desse modo, a responsabilidade pelo ensino não pode ser deslocada para sistemas cujo funcionamento não contempla integralmente a história dos estudantes, as finalidades curriculares e a realidade social de cada escola.

Conclui-se que a inteligência artificial pode apoiar práticas de ensino quando permanece submetida ao julgamento profissional e às finalidades da educação. O desafio não consiste em competir com a velocidade das máquinas, mas em assegurar que seu uso amplie, em vez de abreviar, o trabalho de pensar. Na extensa rede da cibercultura, a tecnologia oferece caminhos; ainda cabe ao professor reconhecer quais deles conduzem à aprendizagem humana.

REFERÊNCIAS

CC BY

ISSN 2674-8584

Received: 19/07/2026 - **Accepted:** 29/08/2026
Vol: 08.09 - September
DOI: 10.66104/s6b60441
Pages: 1-9

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 31 ago. 2026.

CRUZ, Haroldo Nascimento da; DIAS, Marco Aurelio Oliveira; LIMA, Michael Fernandes de; MARQUES, Antonia Zilma; SOUSA, Francilino Paulo de. Inteligência artificial e educação: tecnologia como aliada, professor como essencial. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 7, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i7.86. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/86. Acesso em: 1 set. 2026.

DIAS, Marco Aurélio Oliveira; VALENTE, Luciana Faria; TEIXEIRA, Eunice Soares; FELTRIN, Larissa de Araújo; ARAÚJO, Maria Catarina Ananias de. A tecnologia da informação e comunicação: formação docente e práticas pedagógicas nas transformações digitais da educação. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 3, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i3.285. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/285. Acesso em: 1 set. 2026.

DUARTE, Eduardo Dias; AOKI, Rosemeire Ferreira dos Santos; NASCIMENTO, Silvana Gomes; RAVICCINI, Samanta Regina Sales Pianta; SALDANHA, Roseane de Souza; DAMASCENO, Edilson. Rede de produção científica e formação docente: a inteligência artificial como base de inovação educacional. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 6, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i6.83. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/83. Acesso em: 1 set. 2026.

KASNECI, Enkelejda et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, v. 103, art. 102274, 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

RANGEL, Ana Beatriz de Oliveira. A inteligência artificial como apoio ao professor: impactos e contribuições para o ensino na Educação Básica. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 3, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i3.284. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/284. Acesso em: 1 set. 2026.

REDECKER, Christine. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: https://doi.org/10.2760/159770.

ROSA, Cristiana Aparecida; CARVALHO, Elisângela dos Santos Rosa; LOPES, Joana Darc. Tecnologias inteligentes no processo de ensino e aprendizagem. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–13, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i1.10. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/10. Acesso em: 1 set. 2026.

SOUSA, Francilino Paulo de. Tecnologias emergentes: integração dos recursos digitais às práticas pedagógicas na Educação Básica. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 18, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i18.243. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/243. Acesso em: 1 set. 2026.

CC BY

ISSN 2674-8584

Received: 19/07/2026 - **Accepted:** 29/08/2026
Vol: 08.09 - September
DOI: 10.66104/s6b60441
Pages: 1-9

SOUZA, Victor Ricardo Afonso de; ALMEIDA, Gabriela Marega Bittencourt; ALCINO, Aerta Mendes de Oliveira. O que a inteligência artificial está fazendo com nossos alunos (e ninguém está pronto). Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 2, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i2.21. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/21. Acesso em: 1 set. 2026.

UNESCO. Global education monitoring report 2023: technology in education: a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023a. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/technology. Acesso em: 31 ago. 2026.

UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 31 ago. 2026.

UNESCO; MIAO, Fengchun; CUKUROVA, Mutlu. AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104. Acesso em: 31 ago. 2026.

VIEIRA, Sérgio Silvestre. Educação 5.0 e a prática docente: ganhos, possibilidades e resultados: interface educacional e os avanços tecnológicos na Revolução 5.0. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 13, 2025. DOI: 10.64326/educao.v13i1.148. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/148. Acesso em: 1 set. 2026.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; MARÍN, Victoria I.; BOND, Melissa; GOUVERNEUR, Franziska. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, v. 16, art. 39, 2019. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

CC BY