ÁREA TEMÁTICA: TECNOLOGIA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL EM ADMINISTRAÇÃO

CATEGORIA: ENANGRAD Pleno

TÍTULO DO TRABALHO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO COTIDIANO ACADÊMICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Resumo

Ao mesmo tempo em que a inteligência artificial (I.A) tem ganhado espaço no cotidiano acadêmico, ela também gera preocupações éticas e dúvidas sobre a veracidade das informações e seu impacto no desenvolvimento de habilidades. Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de alunos e professores do Departamento de Administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da região Centro Oeste brasileira, sobre o uso de I.A no cotidiano acadêmico, ao explorar as experiências desses atores. Os resultados demonstram uma convergência nas percepções, tanto positivas como a otimização de tarefas operacionais e criação, quanto negativas como a relativização da propriedade intelectual e a qualidade duvidosa das respostas dadas pela I.A. Como resultados, pode-se identificar as finalidades mais demandadas, a identificação do potencial da aplicação no meio acadêmico e de quais formas alunos e professores podem interagir para alinharem boas práticas e, assim, evitar falhas de orientação formal sobre o uso da I.A em favor do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: estudo de caso; inteligência artificial; educação; administração.

As artificial intelligence (AI) has increasingly permeated daily academic life, it has simultaneously raised ethical concerns and questions regarding the accuracy of information and its impact on skill development. This study aims to analyze the perceptions of students and professors within the Department of Administration/ Business at a higher education institution in the Brazilian Midwest, concerning the use of AI in their academic routine, by exploring their experiences and reservations. The results demonstrate a convergence in perceptions: positive aspects include the optimization of operational tasks and creative processes, while negative aspects involve the relativization of intellectual property and the questionable quality of AI-generated responses. The conclusion contributes to defining the most demanded purposes for AI, identifying its potential for academic application, and determining how students and professors can interact to align best practices—thereby preventing failures in formal guidance on AI use in favor of the teaching-learning process.

Keywords: case study; artificial intelligence; education; administration.

1. INTRODUÇÃO

Ferramentas generativas de texto como o ChatGPT já são cotidianamente utilizadas por alunos do ensino superior em sua rotina de estudos (ABMES, 2024). Além de serem acessíveis, as ferramentas de I.A demonstram ser capazes de resolver testes de conhecimento específicos em áreas como Ciências Contábeis e Medicina (Homolak, 2023; Reis, 2023), assim como permitem maior flexibilidade na resolução de tarefas e personalização da aprendizagem em Administração (Nascimento e Guimarães, 2026). Porém, a novidade também gera incerteza, e o uso dessas ferramentas também traz reflexões e críticas acerca de ética profissional, direitos autorais, autonomia e veracidade dos fatos apresentados.

A partir do atual uso da tecnologia, identificou-se a necessidade de aprofundar a discussão sobre o uso de ferramentas baseadas em I.A no ensino superior da Administração. Foram definidos como objetivos centrais desta pesquisa analisar as percepções dos membros do Departamento de Administração (alunos e professores) de uma IES localizada no Centro-Oeste brasileiro sobre o uso dessas ferramentas em seus cotidianos e, também, averiguar quais orientações sobre o uso acadêmico da I.A chegam aos discentes. Para o trabalho, foi realizada uma triangulação de dados qualitativos e quantitativos, combinando as perspectivas coletadas a partir de entrevistas estruturadas e os resultados da aplicação de uma pesquisa tipo *survey,* aplicada através de um questionário estruturado online.

Dessa forma, a pesquisa complementa a crescente literatura voltada a presença de I.A no curso de Administração, além de destacar as práticas e ressalvas com o uso de I.A entre professores do curso e gerar subsídios para identificar a tendência da I.A em ADM. O método de pesquisa escolhido foi de coleta mista, iniciando com uma abordagem qualitativa através de entrevistas com docentes e discentes, complementada por uma pesquisa tipo *survey* quantitativa com os discentes do curso. A análise comparativa baseia-se na análise de conteúdo das entrevistas e na análise estatística do questionário.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra inteligência é definida como a "faculdade de aprender ou adaptar-se facilmente" (Mini Aurélio, 2010, p. 432). Essa conceituação pode ser complementada por diferentes perspectivas, como a de Jean Piaget, que a define como um conjunto de comportamentos fundamentados no conhecimento e na afetividade de um indivíduo (Blog da Psicologia da Educação, 2018). Outras contribuições, como a de Fonseca (2014) destaca a inteligência como uma função indissociável dos neurônios cerebrais e como a habilidade de "aprender a aprender". Ainda assim, as diferentes abordagens e interpretações para o conceito de inteligência (Almeida, 2002), demonstram um acordo progressivo dos autores, e não um consenso concreto.

2.1 Inteligência artificial

Na década de 1950 iniciaram-se as teorizações acerca do termo inteligência artificial (Fischer, Juliani, Belicher, 2024), incluindo a reflexão de Alan Turing sobre a inteligência de sistemas artificiais a partir do “jogo da imitação” (Turing, 1950, p. 19), a utilização do termo “inteligência artificial” por John McCarthy, em 1956, para descrever “máquinas inteligentes” (Borges, *et al*., 2021, p. 02). Desde então a

inteligência artificial é conhecida como o patamar tecnológico que possibilita máquinas realizarem tarefas que até então eram apenas realizadas por humanos (Matias, *et al*. 2023; Mecaj, 2022; Machado *et al*., 2023) com o objetivo de se tornarem cada vez mais úteis (Winston, 1984).

Nos últimos anos o termo inteligência artificial se popularizou e adentrou o mercado de trabalho, se tornando uma fonte de expectativas de empregadores e empregados para facilitar e otimizar o trabalho realizado (Acces Partnership, Amazon Web Services, 2023). Ao mesmo tempo, Cicurel e Nicolelis (2015) contestam a real inteligência das máquinas uma vez que não podem replicar o funcionamento do cérebro e suas respostas providas não são autorais, mas sim um recorte de conhecimentos e textos disponíveis *online.* Os autores corroboram com as contribuições de Li e Wang (2018), que destacam o papel indissociável da programação humana para as ferramentas de I.A funcionarem corretamente, sendo necessário responsabilidade tanto por parte do desenvolvedor quanto do usuário de inteligência artificial para evitar desinformação.

Idealmente, a inteligência artificial possibilitaria uma máquina organizar, interpretar e executar os dados sem os limites de uma programação prévia. Define-se máquina como um conjunto de sistemas que são capazes de identificar, analisar, processar, armazenar e transferir dados com o objetivo de transformá-los em informações (Esmeraldo, 2021).

2.2 Estratégias de ensino-aprendizagem

Para Santos (2003), o ensino-aprendizagem pode ser entendido como o processo que relaciona o ato de ensinar e aprender. O contexto no qual se inserem professores e alunos, assim como o objetivo final da instituição de ensino, influenciam a abordagem da relação ensinar e aprender, por isso o processo de ensino-aprendizagem está em constante mudança.

Para guiar o processo de ensino-aprendizagem, Santos (2003) destaca as seguintes abordagens didáticas: abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. O autor destaca que as abordagens humanistas e cognitivas insistem em um papel ativo e estimulante para o aluno, enquanto as abordagens tradicionais e comportamentalistas instituem um papel passivo para o aluno, e por fim, a abordagem sociocultural estipula uma relação horizontal entre discente e docente.

No contexto do curso de graduação em Administração, considerada uma ciência social aplicada, preza-se pela adoção de metodologias ativas de ensino. A presença dessa metodologia fica evidente na listagem dos métodos mais usuais do curso feita por Valdevino (et al. 2017): aula expositiva; aula prática de campo; trabalho em grupo; seminários; jogos de empresas; simulações; método do *role play*; método do caso.

2.3 Aplicação da I.A na Educação

Como aponta Leite (2018), aplicativos e *softwares* (englobam o que o autor denominou de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) podem ser utilizados em aulas baseadas em metodologia ativa para estimular a criatividade e autonomia. A ideia é corroborada por Tavares, Meira e Amaral (2020), que discutem

como a interação da tecnologia no ambiente educacional pode aumentar o dinamismo do ensino, onde a rapidez e amplo acesso a dados estimularia o aprendizado.

Com a ampla adesão das ferramentas de I.A, há o apelo de adaptação do ensino superior para incluí-la nos processos de ensino-aprendizagem, mas também de preservar o pensamento crítico e de mitigar as chances de plágio (Moorhouse, *et al*., 2023). Li e Wang (2018) destacam o caráter interdisciplinar da I.A nas instituições de ensino e como seu uso cotidiano transforma os acadêmicos em consumidores e desenvolvedores dessa ferramenta. Em complemento às autoras, Baniski, Queji e Biscaia (2025) argumentam que o domínio sobre ferramentas de I.A já é esperado do aluno de Administração, caso esse deseje entrar no mercado de trabalho.

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

A pesquisa é um estudo de caso de caráter descritivo e exploratório com coleta mista. Para identificar e comparar as percepções dos alunos e professores do Departamento de Administração da IES estudada, o estudo se dividiu em etapas sequenciais. A primeira etapa utilizou coleta via entrevistas estruturadas individuais que, em seguida, foram analisadas a partir da metodologia de análise de conteúdo. Na etapa seguinte, foi elaborado um questionário quantitativo estruturado aplicado via Google Forms aos discentes do curso, visando expandir a amplitude da investigação e averiguar o direcionamento institucional oferecido pelo Departamento e pela IES.

O escopo da pesquisa foi baseado em Yin (2001) e incluíram: 1) análise de dados secundários por meio de uma revisão bibliográfica de obras que abordam a inserção de ferramentas de inteligência artificial no ensino superior, mais especificamente no curso de Administração; 2) coleta de dados primários a partir de entrevista com discentes e docentes do Departamento em questão para investigar a utilização desse tipo de ferramenta; e 3) triangulação metodológica com dados quantitativos complementares coletados a partir da aplicação da *survey*.

Optou-se pela entrevista estruturada por sua maior flexibilidade em comparar as respostas obtidas e pela manutenção da neutralidade do entrevistador (Cooper e Schindler, 2016), além de coletar a subjetividade de cada resposta (Flick, 2008). A análise de conteúdo foi feita, conforme Bardin (2016) e Moraes (1999), priorizando a qualidade do conteúdo e o rigor do instrumento de coleta, alinhando-se assim, aos objetivos do trabalho. Complementarmente, optou-se pelo cruzamento com dados quantitativos como forma de enriquecer as perspectivas e ampliar a precisão do estudo de caso (Oliveira, 2024). A forma de coleta escolhida foi a aplicação de questionário online, por sua facilidade em alcançar amostras maiores de respondentes rapidamente (Gil, 2008).

As entrevistas contaram com 10 discentes (assinalados como DI) e 9 docentes (DO), ligados ao Departamento de Administração, e ocorreu durante o mês de janeiro de 2025. A escolha teve como critério para a seleção a diversidade de tempo de ligação com o curso. As entrevistas tiveram duração média de 20 minutos e foram gravadas com o consentimento dos participantes para garantir a integralidade dos dados. Durante cada entrevista, notas dos pontos importantes

foram tomadas e organizadas em uma tabela Excel para facilitar a pré-análise e a categorização.

O roteiro final totalizou 8 perguntas estruturadas, que abordavam percepções sobre o uso de I.A, reações de docentes e discentes, vantagens e desvantagens, e tendências da I.A no ambiente acadêmico, conforme abordagens sugeridas por Lima (2023) e Gorini (2024). Com a coleta finalizada, o material foi organizado para, então, iniciar a análise de conteúdo. A análise foi realizada com base nas gravações de áudio e nas notas registradas, sem a necessidade de transcrição integral dos discursos.

A interpretação decorrente da análise de conteúdo mostrou a necessidade de complementar a pesquisa com mais dados. Compreendeu-se, a partir de Baniski, Queji e Biscaia (2025), que uma análise quali-quanti seria ideal para avaliar os demais alunos do curso de Administração. Para a investigação, foram priorizados os seguintes tópicos: definir quais ferramentas de I.A são mais usadas pelos alunos, para quais finalidades elas são utilizadas, como o aluno busca se orientar sobre o tema e averiguar qual é a atual orientação do Departamento e da IES a respeito do tema.

O roteiro contou com 25 perguntas fechadas que mesclavam entre itens de múltipla escolha e itens de classificação de nota em escala estilo tipo Likert, de 1 a 6. Antes da aplicação, optou-se por realizar um pré-teste, como orienta Gil (2008), para avaliar a clareza do conteúdo e aplicabilidade do questionário. O resultado positivo demonstrou que a aplicação poderia prosseguir sem alterações de conteúdo, apenas correções gramaticais dos enunciados das questões.

A seleção da amostra de respondentes caracterizou-se como não probabilística por conveniência (Gil, 2008), devido a viabilidade operacional da pesquisa. O envio do questionário foi realizado via online, com o auxílio de discentes e docentes de Administração, que compartilharam com seus pares. No fim, obteve-se 36 respostas válidas, segundo os filtros pré-definidos: o respondente precisava concordar em responder o questionário, deveria ser aluno graduando do curso de Administração da IES em questão e deveria ter 18 anos ou mais. A aplicação ocorreu entre o mês de julho e agosto de 2026.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A descrição e interpretação dos resultados a seguir será baseada nas orientações de Moraes (1999) sobre análise de conteúdo.

O primeiro tópico abordado serão as percepções e reações dos entrevistados. A diferença entre as reações ficou evidente, notando-se que os alunos receberam as ferramentas de I.A com mais entusiasmo e curiosidade, enquanto os professores foram mais cautelosos e resistentes.

A percepção se justifica a partir de trechos de discentes, que acreditam que a I.A foi incorporada com maior rapidez, principalmente entre os “alunos mais novos” (DI.3) e calouros do curso de Administração, uma vez que sua geração estaria intrinsecamente ligada ao uso de telas e aplicativos móveis. Os docentes também reconhecem a maior iniciativa dos alunos em usar as ferramentas, além de seu uso ser “disseminado naturalmente” (DO.3) entre eles. Ao mesmo tempo, alguns alunos relataram reagir à I.A com desconfiança e “preconceito” (DI.4) no início, por

acreditarem que seu uso caracterizava um estudo “desleixado e incorreto” (DI.10). Ainda assim, foi consenso entre os entrevistados que o uso de I.A. é massivo entre os alunos do curso.

A reação à I.A entre os professores é vista, pelos membros do Departamento, com mais neutralidade e resistência do que entre os alunos, com variações entre entusiasmo e receio. Há aquele que “assumem a realidade, e assumem a I.A” (DI.3) se esforçando para controlá-la, como os “pesquisadores ligados a grupos de extensão e pesquisa” (DI.7) e há os professores que possuem “preconceito” (DI.3) com as respostas oferecidas pelas ferramentas.

Os professores que identificam maior resistência justificam esse “medo inicial” (DO.6) pelo “uso sem critério” (DO.4) da ferramenta, pela “descredibilidade” (DO.3) das respostas e pela “dependência” (DO.4) que pode ser gerada pelo excesso. A cautela em aderir se dá por não reconhecer as vantagens que a I.A “pode oferecer as suas aulas” (DO.7), e porque acredita ser “papel do professor” (DO.9) dominar as funções mais oferecidas pelas ferramentas como a criação de texto e o resumo de conteúdo.

As finalidades buscadas nas ferramentas entre ambos os grupos são semelhantes, fazendo com que as ferramentas de I.A mais citadas fossem as mesmas: o ChatGPT da Open AI e o Google Gemini. Sua versatilidade em oferecer funções de produção de textos, formatação de documentos, tradução de idioma e sugestão de ideais, as tornam muito úteis para o cotidiano de estudo acadêmico. Outro aplicativo que se destaca é o Notebook LM, citado em ambos os grupos (DI.1, DI.3, DO.2 e DI.9), que permite seu usuário identificar artigos científicos do tema de seu interesse, além de criar textos e “podcasts” (DO.2) sobre o conteúdo visitado.

Ao abordar funcionalidades que gostariam de usufruir, ambos citaram algoritmos com buscas mais transparentes, para que possam ter conhecimento sobre quais fontes estão sendo utilizadas para gerarem as respostas ofertadas, e bases de dados atualizadas constantemente, para que atualidades e pesquisas recentes sejam sempre incluídas nas respostas.

Citações feitas por alunos como ferramentas que poderiam agir como “tutores particulares” (DI.4) e algoritmos voltados para a exploração do conteúdo acadêmico (DI.2) abordaram o contexto do auxílio dentro da sala de aula, para resolver questões e ajudar em pesquisa. Já entre o grupo dos docentes houve mais diversidade no contexto das citações como, por exemplo: “agregador de ferramentas” (DO.1), que mira na facilitação da usabilidade das ferramentas e a potencialização de seu alcance; “debate entre o usuário e o algoritmo” (DO.2) para fomentar a reflexão; “resolver questões de prova com parâmetros pré-estabelecidos” e “antecipar dúvidas dos alunos” (DO.1 e DO.5) no âmbito de auxílio na condução de aulas.

Para os docentes, as vantagens mais citadas foram referentes ao acesso a uma “biblioteca ampla” (DO.1, DO.7 e DO.9) de fontes, utilização de I.A para “criação de slides” (DO.1, DO7 e DO.8) e conteúdo de aula e poder usar a I.A como suporte para que o professor “foque no conteúdo” (DO.5 e DO.6) ao invés de perder tempo com tarefas operacionais. Mais especificamente, citaram as ferramentas de I.A como auxiliadoras no processo de “acelerar a criatividade” (DO.3) pela redução do tempo gasto em atividades operacionais por “ganho de tempo dedicado à análise” (DO.5).

Benefícios citados na literatura como o dinamismo nas aulas (Tavares, Meira e Amaral, 2020) e a personalização da jornada de aprendizado do aluno (Nalbant, 2021. Li e Wang, 2018) também foram identificados com a coleta de dados desta pesquisa. A inteligência artificial permite “integrar sistemas como Excel e Power Bi” (citação do participante DI.3), estimula a interdisciplinaridade através do auxílio em “compilar projeções financeiras e (...) criar códigos de programação” (DI.2), auxilia na personalização da jornada do aluno como no depoimento DI.10 ao afirmar que ferramentas de I.A “me ajudam a focar, pois tenho TDAH” e prepara o aluno de administração a otimizar o tempo e atividades, inclusive, conciliando faculdade e trabalho/ estágio.

A maior abertura à inovação faz com que o uso de ferramentas em sala de aula torne o aprendizado mais dinâmico, como na interação do docente DO.1 que relatou que “os casos criados pelo ChatGPT funcionam bem na aula”, na interação do DO.2 que “recomenda nas aulas o uso de I.A com parcimônia e visão crítica” e o DO.6 que “incentiva muitos os alunos a usarem a I.A”.

O entusiasmo, no entanto, não mascara as consequências do uso excessivo de I.A em sala de aula para os alunos. Os mesmos demonstraram conhecer o impacto que soluções imediatas podem causar no raciocínio e senso crítico, como por exemplo na seguinte citação: “o pensamento crítico está sendo prejudicado, até mesmo em debates cujo objetivo é expressar sua opinião, alguns alunos se apoiam no uso de I.A” (DI.6).

Durante a entrevista a maioria dos relatos de professores e alunos alertam para impactos no raciocínio crítico, para eles o uso sem critério inibe o “desenvolvimento do pensamento crítico” (DO.8) e limita “a capacidade cognitiva” (DI.8). Outros problemas como a recorrência de “referências falsas” (DO.3 e DO.4) e “plágio de propriedade intelectual” (DI.7), também foram reconhecidas como prejudiciais.

Há citações também que destacam a necessidade constante de esforço por parte do professor para se atualizar em comparação com a I.A para que o mesmo não chegue a um nível de “analfabetismo digital” (DO.1) que o impeça de ter “propriedade na detenção do conhecimento” (DO.9).

Porém, houve o destaque para a “perda de criatividade da academia” (DO.2) e o “comodismo da sociedade” (DI.6) como alertas para uma possível perda da capacidade analítica. Além do reconhecimento de que o professor precisará “requalificar” (DO.7) suas funções e diferenciais pois compartilhará seu papel de educador com as ferramentas que irão “simular o comportamento (do professor)” (DI.1).

A necessidade de escrever comandos eficientes é um dos elos mais fortes entre as percepções de alunos e professores, porque ambos os grupos reconhecem a necessidade de aprender e a ensinar essa habilidade: “é necessário adestrar a ferramenta, com *prompts* bem específicos” (DI.4); “é melhor aprender a utilizar do que combater, buscar dominar” (DO.8).

4.2 Análise quantitativa

O relato e interpretação dos resultados a seguir será baseada nas orientações de Gil (2008) sobre análise quantitativa descritiva. Os dados obtidos

serão avaliados com o intuito de identificar tendências e percepções, atuando como indicadores de uma realidade aproximada no contexto do Departamento de Administração da IES.

A amostra corresponde majoritariamente a alunos do 9º semestre em diante, representando 27,8%. A distribuição entre os demais semestres ocorre em índices próximos, entre 8% e 11%, distribuídos entre todos os semestres do 1º ao 8º. A média de idade entre os participantes é de 23,7 anos.

Ao serem perguntados se utilizam ferramentas de I.A para fins acadêmicos, os respondentes poderiam escolher entre quatro opções: “Sim, com frequência”, “Sim, ocasionalmente”, “Raramente utilizo” e “Nunca utilizo”. As respostas sugerem que a percepção coletada nas entrevistas estava correta, o uso de I.A pelos alunos é majoritário, pois 91.7% utiliza pelo menos ocasionalmente. Apenas 2.8% relatou nunca utilizar, enquanto 5.6% usa raramente.

Para avaliar quais ferramentas são mais utilizadas, foi perguntado aos 35 respondentes que relataram usar I.A, quais aplicativos são mais utilizados em seu cotidiano acadêmico. As opções de resposta foram moldadas a partir das plataformas citadas nas entrevistas da etapa qualitativa. O respondente poderia escolher mais de uma plataforma, e o resultado encontrado foi: Chat GPT (que obteve 88.6% de menções), Gemini (71.4% de menções), Claude (40% de menções), Notebook LM (37.1%), Gamma.ai (11.4%), Copilot (8.6%), Consensus (0%), Research Rabbit (0%), The Ai Scientist (0%), Jenni Ai (0%), e Outras (8.6%).

Assim como identificado na etapa qualitativa, há um domínio das plataformas geradoras de texto, Chat GPT, Gemini, Notebook LM e Claude. Chama atenção a baixa adesão a plataformas específicas para o mundo acadêmico, como Research Rabbit e The AI Scientist.

O interesse por essas plataformas se justifica pelas finalidades mais demandadas pelos alunos. Os respondentes indicaram, por meio de uma questão múltipla escolha, para quais fins utilizavam I.A no seu cotidiano e, para quais destes, receberam orientação formal dos professores de ADM. A tabela a seguir compila as finalidades apresentadas aos respondentes, o grau de utilização medido através da porcentagem de vezes que foi citada nas respostas e a porcentagem de recebimento de orientação formal:

Tabela 1

Finalidade	Utilização pelos alunos	Orientação dada pelos docentes	Disparidade
Resumir textos ou artigos acadêmicos	82,9%	28,6%	**54,3%**
Formatar artigos (regras ABNT, limite de palavras, etc)	69,2%	37,1%	**32,1%**
Sugerir temas de pesquisa	37,1%	11,4%	25,7%
Analisar dados de pesquisa	37,1%	20%	17,1%
Criar slides e apresentações	45,7%	14,3%	**31,4%**
Escrever textos acadêmicos	37,1%	14,3%	22,8%
Programar e criar prompts	29,2%	20%	9,2%

Gerar ideias (brainstorming)	68,6%	31,4%	**37,2%**
Traduzir idiomas de textos	22,9%	22,9%	0%
Corrigir tarefas e textos	68,6%	22,9%	**45,7%**
Organizar cronogramas e estudos	22,9%	8,6%	14,3%

Fonte: Criação própria

Das finalidades mais populares, “Resumir de textos ou artigos acadêmicos”, “Formatar artigos (regras ABNT)”, “Gerar ideias (brainstorming)” e “Criar slides e apresentações”, são as que condizem com as identificadas nas entrevistas. As finalidades “Corrigir tarefas” e “Traduzir idioma dos textos”, não demonstraram ser tão populares entre os alunos quanto aparentavam ser nas entrevistas.

Foram destacadas as finalidades com maior disparidade, medida calculada a partir da diferença entre as taxas de uso e orientação e busca indicar quais finalidades tem orientação proporcional ao seu uso. As finalidades mais populares também são as com maiores disparidades, indicando que são muito mais utilizadas do que recebem orientação formal.

As menores disparidades indicam maior alinhamento entre professores e alunos, vão desde os usos mais técnicos, como “Analisar dados de pesquisa” e “Programar e criar prompts”, aos mais subjetivos ao estilo de cada indivíduo, como “Organizar cronogramas e estudos”. Destaque para a finalidade de “Traduzir idioma de textos”, que recebeu o exato mesmo número de votos, fazendo com que sua disparidade seja 0%.

Também desejou-se, a partir da visão do discente, investigar quais benefícios e malefícios do uso acadêmico de I.A são mais reconhecidos pelos membros do Departamento em geral, representados por professores, colegas de extensão, grupos de pesquisa e alunos. Primeiro, foram investigadas quantas vantagens foram mencionadas nas respostas:

Tabela 2

Vantagens e benefícios	Visão geral do Departamento
Auxílio na elaboração, formatação e resumo de textos complexos	61,1%
Organização e planejamento de trabalhos	58,3%
Geração de ideias, argumentos e contrapontos sobre textos	44,4%
Otimização de processos burocráticos e administrativos	44,4%
Realização de buscas avançadas em bases de dados	38,9%
Criação de artifícios visuais como slides, vídeos e apresentações	38,9%
Personalização de estudos e avaliações pessoais e coletivas	27,8%

Fonte: Criação própria

O “Auxílio na elaboração, formatação e resumo de textos complexos” é a principal vantagem e envolve duas principais das finalidades (Tabela 1), “Resumir textos ou artigos acadêmicos” e “Formatar artigos (regras ABNT, limite de palavras, etc)”, mas ao mesmo tempo, possui uma baixa presença de orientação formal.

A personalização e organização dos estudos, apesar de serem reconhecidas como vantagens, foram pouco representadas nas finalidades da Tabela 1, com 14,3% de representação, indicando um desalinhamento entre o que os alunos reconhecem e realmente utilizam. Por outro lado, os tópicos “Geração de ideias” e “Criação de artifícios visuais” possuem representações próximas entre as duas tabelas, sugerindo uma maior relevância.

Em seguida, observaram-se quais as desvantagens mais reconhecidas pelos membros do Departamento em geral:

Tabela 3

Desvantagens e malefícios	Visão geral do Departamento
Disseminação de informações falsas e tendenciosas	75%
Cometer fraude acadêmica, não declarando o uso de I.A nas atividades	69,4%
Comprometimento do raciocínio lógico e tomada de decisão	69,4%
Violação do direito intelectual e plágio	63,9%
Violação da privacidade digital e LGPD	27,8%

Fonte: Criação própria

Ao serem questionados sobre as desvantagens, os respondentes poderiam escolher mais de uma resposta e adicionar opções diferentes das listadas. Ainda assim, nota-se que os itens da Tabela 3 possuem índices de representação maiores que os da Tabela 2, sugerindo maior consenso entre as respostas que se concentram nos itens listados. A mesma justificativa não se aplica ao item a respeito da violação a LGPD, que possui uma porcentagem de menção muito abaixo das demais.

Uma vez estabelecidos os principais benefícios e malefícios do uso acadêmico da I.A, desejou-se definir quais as principais fontes de orientação dos alunos, além dos professores. Para isso, os autores propuseram aos participantes que classificassem em notas em uma escala tipo Likert de 1 a 6, onde 1 é o grau mais baixo e 6 o mais alto, o nível de frequência que recebiam orientações dos emissores. Na tabela a seguir serão cada um dos emissores abordados e suas respectivas medidas estatísticas:

Tabela 4

	Docentes de ADM	Guias governamentais oficiais	Redes sociais ou fóruns online	Colegas de ADM	Colegas de outros cursos	Guias oficiais da IES	Outras instituições de ensino

Média	2,22	1,86	3,72	3,39	2,94	1,75	2,03
Mediana	2	1	4	3	2,5	1	1
Desvio padrão	1,33	1,55	1,67	1,66	1,74	1,34	1,50

Fonte: Criação própria

Apesar do desvio padrão alto, os dados sugerem que as “Redes sociais” e “Colegas de ADM” são os meios de orientação mais buscados pelos alunos, devido a sua média alta de notas recebidas, corroboradas com suas respectivas medianas, que indicam uma dispersão de respostas que tende a concordar com a importância desses canais. A orientação via “Colegas de outros cursos” é buscada com menos intensidade que as duas anteriores, além de possuir uma média e mediana menores. Seu desvio padrão alto de 1,74 mostra que a dispersão de notas é consideravelmente alta, indicando uma falta de consenso entre os respondentes.

Por outro lado, as categorias restantes possuem um desvio padrão menor, mostrando que há mais consenso na dispersão das notas. Dentre elas, “Guias governamentais oficiais” e “Guias oficiais da IES”, são os canais menos buscados. Pelas demandas específicas dos alunos e seu alto grau de uso de ferramentas de I.A, a média de 2,22 para os “Docentes de ADM” é preocupante por afirmar que realmente há uma disparidade entre uso e orientação, indicando que os professores não estão acompanhando a demanda dos alunos.

Por fim, desejou-se avaliar fatores encontrados nas entrevistas e referencial teórico:

Tabela 5

	Aumento da motivação do aluno em aula	Estímulo na interação docente/ discente	Resolução de tarefas do Departamento de ADM	Aulas mais dinâmicas	Aumento de concentração do aluno
Média	3,08	3,11	4,44	3,44	3,44
Mediana	3	3	5	3,5	3
Desvio padrão	1,42	1,47	1,38	1,21	1,54

Fonte: Criação própria

Em comparação com a Tabela 4, a alteração do desvio padrão dos itens é menor, indicando mais consenso na classificação de notas, possibilitando uma análise mais precisa. O principal fator comprovado é a “Resolução de tarefas do Departamento de ADM”, a utilidade de ferramentas de I.A para resolver questões burocráticas e manuais se comprovou, tanto pela média e mediana altas, quanto pelo desvio padrão baixo.

Destaque também para a percepção de “Aulas mais dinâmicas” que, assim como previsto por Tavares, Meira e Amaral (2020), tem uma participação considerável nas respostas. Compreende-se que é um fator que tenderá a crescer,

devido ao seu forte consenso geral, medido através do seu baixo desvio padrão e mediana acima da nota 3.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ficou claro o quanto a faculdade reflete as mudanças que ocorrem na sociedade, e em uma sociedade experienciando inovações tecnológicas disruptivas é de se esperar que o mesmo ocorra no ambiente acadêmico. Os resultados desta pesquisa corroboram com Nascimento e Guimarães (2026), ao identificar uma tendência de crescimento na demanda por profissionais atualizados sobre I.A. Essa demanda parece ser sentida pelos alunos e por professores do curso de ADM.

A pesquisa sugere que o uso de ferramentas de I.A é majoritário entre os alunos, que reconhecem o entusiasmo entre seus pares em adotar tecnologias novas e em recomendar para seus colegas de curso. Entende-se, corroborando com Baniski, Queji e Biscaia (2025), que a otimização de tarefas é o principal motivo por trás da utilização de I.A, uma vez que as principais vantagens reconhecidas pelos membros do Departamento são o auxílio na elaboração de textos, organização de trabalhos, geração de ideias e realização de processos burocráticos. Para realizar essas funções, são escolhidas principalmente as plataformas: Chat GPT, Gemini, Claude e Notebook LM.

Nos dados obtidos, os meios mais populares entre os alunos para se orientarem sobre o uso acadêmico da I.A são os fóruns online, redes sociais e recomendações feitas pelos seus colegas de curso. Considerando que as entrevistas demonstraram alta concordância entre discentes e docentes, tanto no reconhecimento do potencial, quanto nos riscos da I.A, faz-se o alerta a respeito do acompanhamento feito pelos docentes e pela instituição de ensino responsável aos alunos, uma vez que ambas demonstram ter um índice baixo de percepção de orientação formal.

As etapas quanti e quali permitiram identificar uma tendência de consenso entre o reconhecimento de desvantagens no uso de I.A, principalmente a respeito da disseminação de informações falsas e comprometimento do raciocínio lógico, que foram intensamente frisadas nas entrevistas e obtiveram altos índices de reconhecimento. Percebeu-se que as demais desvantagens citadas nas entrevistas também demonstraram ser consenso, como a propensão a fraude acadêmica e violações ao direito intelectual e a LGPD.

Por se tratar de um estudo exploratório (Gil, 2008), o tamanho reduzido da amostra quantitativa não comprometeu o objetivo de mapear percepções e sondar tendências. Ainda assim, essa dimensão amostral é identificada como a principal limitação dessa pesquisa, pois restringiu a representatividade estatística e limitou a generalização dos dados para representar a totalidade de alunos de ADM da IES estudada. Sugere-se então, a ampliação do escopo de respondentes e a coleta via questionário também voltada ao corpo docente do curso, contemplando a totalidade do Departamento.

REFERÊNCIAS

ACCESS PARTNERSHIP; AMAZON WEB SERVICES. **Acelerando habilidades de IA Preparando a força de trabalho para os empregos do futuro.** 2023. Disponível

em:
https://assets.aboutamazon.com/65/79/b1922f06407396747782dde639ac/aws-accelerating-ai-skills-in-brazil-pt.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

ALMEIDA, Leandro S. As Aptidões na Definição e Avaliação da Inteligência: O concurso da análise fatorial**. Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, p. 5-17, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/tW4f4zGVKtPKD6W5V6K6xrp/?lang=pt. Acesso em: 01 set. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR**. IA na Educação**. atual. 2024. ABMES. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/ABMES_IA_NA_EDUCACAO_SUPERIOR.pdf. Acesso em: 07 dez. 2024.

BANISKI, Gislaine Martinelli; QUEJI, Lívio Marcel; BISCAIA, Rubia Carla Maier. A utilização da inteligência artificial pelos alunos do curso de Administração: implicações para a formação e atuação profissional In: FABRINI, Adriana; et al. (Org.). **Gestão Estratégica**. Ponta Grossa: ZH4; UEPG – Depto. de Administração, 2025. v.2; E-book.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo / Laurence Bardin**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Almedina, Brasil. Edições 70, 2016.

BORGES, Aline F.S., *et al.* The strategic use of artificial intelligence in the digital era: Systematic literature review and future research directions. **International Journal of Information Management**, v. 57, p. 102225, 2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/. Acesso em: 25 jun. 2025.

CICUREL, Ronald; NICOLELIS, Miguel. **The Relativistic Brain: How it works and why it is not stimulable by a Turing Machine**. Kios Press, 2015.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. **Métodos de pesquisa em administração**. 12 ed. Porto Alegre, Brasil: AMGH, 2016. E-book. ISBN 9788580555738. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788580555738/. Acesso em: 11 jan. 2025.

ESMERALDO, Guilherme. **Fundamentos e Práticas em Arquitetura e Organização de Computadores, Estudo de Caso com o Simulador CompSim**. v. 1, Iguatu, Brasil: Quipá Editora, 2021. 418 p.

FISCHER, Carlos; JULIANI, Douglas; BLEICHER, Sabrina. “Possibilidades de Uso do ChatGPT nas Práticas Pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): uma Revisão Sistemática de Literatura”. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 37, p. 41-51, 2024. Disponível em: https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/3034. Acesso em: 25 jun. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre, Brasil: ArtMed, 2008. E-book. p.148. ISBN 9788536318523. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536318523/. Acesso em: 11 jan. 2025.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Revista Psicopedagogia**, n. 31, p. 236-253, 2014. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, Brasil: Atlas, 2008.

GORINI, Cláudia. **Ensinar na era tecnológica: educação médica, big data, inteligência artificial e aspectos éticos.** 2024. 65 f. Tese (Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2024.

HOMOLAK, Jan. Opportunities and risks of ChatGPT in medicine, science, and academic publishing: a modern Promethean dilemma**. Croatian Medical Journal,** v. 64, n. 1, p. 1-3, fev. 2023. DOI: https://doi.org/10.3325/cmj.2023.64.1. Acesso em: 3 dez. 2024.

LEITE, Bruno. Aprendizatem Tecnológica Ativa. **Revista Internacional de Educação Superior,** São Paulo, v.4 n.3, p. 580–609, 2018. DOI: 10.20396/riesup.v4i3.8652160. Acesso em: 3 dez. 2024.

LI, Sijing; WANG, Lan. Artificial Intelligence Education Ethical Problems and Solutions. **IEEE.** Trabalho apresentado ao International Conference on Computer Science and Education 13th, Colombo, Sri Lanka, 2018. DOI: 10.1109/ICCSE.2018.8468773. Acesso em: 03 dez. 2025.

LIMA, Júlia. Como o ChatGPT afeta a educação e o desenvolvimento universitário. **Revista Técnica de Tendências em Comunicação Empresarial**, n. 3, 2023. DOI: https://doi.org/10.34630/tth.vi3.5020. Acesso em: 3 dez. 2024.

MACHADO, José. *et al*. A inovação tecnológica e os desafios representados pela Inteligência Artificial**. Revista Thema**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 151–168, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370035778_inovacao_tecnologica_e_os_desafios_representados_pela_Inteligencia_Artificial. Acesso em:14 nov. 2024.

MATIAS, Luiz. *et al.* Explorando o Potencial do ChatGPT na Educação: Perspectivas e Desafios. In: **Information Systems in Latin America**, 9., 2023, nov. 09. **Proceedings […].** AIS Electronic Library, 2023. Disponível em: https://aisel.aisnet.org/isla2023/9/. Acesso em: 14 nov. 2024.

MECAJ, Stela E. Artificial Intelligence and Legal Challenges. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 20, n. 34, p. 180–196, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6338/633875004009/html/. Acesso em: 03 dez. 2024.

INTELIGÊNCIA. In: MINI Aurélio: o dicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8 ed. Curitiba, 2010; p. 432.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37. Porto Alegre, Brasil, 1999.

MOORHOUSE, Benjamin Luke; YEO, Marie Alina; WAN, Yuwei. Generative AI tools and assessment: Guidelines of the world's top-ranking universities**. Computers and Education Open**, v. 5, n. 15, p. 100151, dez. 2023. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557323000290. Acesso em: 03 dez. 2024.

NALBANT, K. G. The Importance of Artificial Intelligence in Education: A short review. **Journal of Review in Science and Engineering**, ago. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358634571_The_Importance_of_Artificial_Intelligence_in_Education_A_short_review. Acesso em: 14 dez. 2024.

NASCIMENTO, Bárbara Maria Vieira do; GUIMARÃES, Jairo de Carvalho. A influência da inteligência artificial no desenvolvimento acadêmico de estudantes e docentes do curso de administração. Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), v. 8, n. 1, jul. 2026. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/25081. Acesso em: 01 jul. 2026.

PIAGET, Jean**.** Definição de Inteligência. [Entrevista cedida a] Rádio Suíça "Romande". Tradução Vicente Marçal. In**: Blog da Psicologia da Educação**, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/definicao-de-inteligencia/. Acesso em: 14, dez., 2024.

REIS, Ana Clara de Melo. **A Inteligência Artificial é capaz de obter aprovação nos exames de suficiência e qualificação técnica do CFC?** Orientador: José Francisco Moreira Pessanha. 2023. 35 f. Tese (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS, André Luiz de Oliveira. O estudo de caso e os métodos mistos: Utilização de técnicas quantitativas em complementaridade à pesquisa qualitativa. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 10, 2024. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/. Acesso em: jul. 2026.

SANTOS, Roberto Vatan dos. "Jogos de empresas" Aplicados ao Processo de Ensino e Aprendizem em Contabilidade. **Revista de Contabilidade & Finanças**, São Paulo, n. 14, p. 78-95, 2003. Disponível em: Fahttps://www.scielo.br/j/rcf/a/ZM8vSMVmnpwYBjh7kj95RVm/. Acesso em: 03 dez. 2024.

TAVARES, Luis Antonio; MEIRA, Matheus Carvalho; AMARAL, Sergio Ferreira do. Inteligência Artificial na Educação: Survey. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p.48699-48714, 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13539. Acesso em: 03 dez. 2024.

TURING, Alan. **Computing Machinery and Intelligence**. n. 49, p. 433-460. Oxford, Inglaterra: Mind Association, 1950.

VALDEVINO, Antonio Messias, *et al*. Caso para ensino como metodologia ativa em administração**. Pensamento Contemporâneo em Administração**, v.11, n. 3, p. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11332. Acesso em: 03 dez. 2024.

WINSTON, Patrick; PRENDERGAST, Karen. (ed**.). The AI Business: Commercial Uses of Artificial Intelligence.** Cambridge, Estados Unidos: MIT Press,1984.

YIN, Robert Kuo. **Estudo de Caso, Planejamento e Métodos / Robert K. Yin.** Tradução Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre, Brasil: Bookman. 2001.