



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA CORDEIRO MACIEL

**APROPRIAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM TEXTO
ESCRITO HÍBRIDO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO: silenciamentos, tensionamentos, resistências e
admissibilidades**

Brasília - DF

2025

RENATA CORDEIRO MACIEL

**APROPRIAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM TEXTO
ESCRITO HÍBRIDO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO: silenciamentos, tensionamentos, resistências e
admissibilidades**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito de obtenção do título de Doutora em Educação, da linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação - ETEC, sob orientação do Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Brasília – DF

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CORDEIRO MACIEL, RENATA
APROPRIAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM TEXTO ESCRITO
HÍBRIDO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO:
silenciamentos, tensionamentos, resistências e
admissibilidades / RENATA CORDEIRO MACIEL; orientador
Carlos Alberto Lopes de Sousa. Brasília, 2025. 269 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2025.

1. Educação. 2. Inteligência Artificial generativa. 3.
Integridade acadêmica e científica. 4. Texto híbrido. 5. Pós-
Graduação em Educação. I. LOPES DE SOUSA, CARLOS ALBERTO,
orient. II. Título.

RENATA CORDEIRO MACIEL

**APROPRIAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM TEXTO
ESCRITO HÍBRIDO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO: silenciamentos, tensionamentos, resistências e
admissibilidades**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito de obtenção do título de doutora em Educação

Aprovada em: 13 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Universidade de Brasília – PPGE/UnB
Presidente da Banca (orientador)

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa – PPGE/UEPG
Membro Externo

Prof^a. Dra. Fábila Magali Santos Vieira
Universidade Estadual de Montes Claros – PPGE/Unimontes
Membro Externo

Profa. Dra. Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília – UnB/PPGE
Membro Interno

Prof^a. Dra. Andréa Cristina Versuti
Universidade de Brasília – PPGE/UnB
Membro Suplente

Brasília – DF

2025

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha amada filha Fernanda, minha maior motivação e razão de perseverança; à minha mãe querida, que acompanhou de perto cada passo desta trajetória com cuidado, carinho e amor; e à minha irmã e afilhada, que me incentivaram e ofereceram o suporte necessário para que a escrita fluísse.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, inspiração e serenidade concedidas em todos os momentos desta caminhada, sustentando-me nas horas de incerteza e guiando meus passos na busca pelo conhecimento.

Ao meu orientador, professor Carlos Lopes, pela escuta atenta, pela orientação criteriosa e pela confiança depositada no meu trabalho, conduzindo-me com rigor acadêmico e sensibilidade.

Aos meus familiares, pelo amor incondicional, pela compreensão diante das minhas ausências e renúncias, apoio que me sustentou nessa trajetória.

Aos amigos queridos, que entenderam minha entrega a este projeto, respeitaram meus silêncios e celebraram comigo cada pequena conquista.

Aos colegas do grupo de estudos *EducaSociologias*, pelas trocas enriquecedoras, pelo diálogo crítico e pelo compromisso coletivo com a reflexão educacional.

Aos colegas do Dinter, pela parceria e companheirismo que tornaram mais leve e significativo o percurso formativo.

Aos colegas da Unimontes, pelo incentivo constante, pelo apoio institucional e pela partilha de experiências que também fazem parte desta conquista.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, pelo apoio financeiro para a execução do estudo.

A cada pessoa que, de forma visível ou silenciosa, ofereceu um gesto, uma palavra ou um simples olhar de encorajamento, dedico minha gratidão. Este trabalho carrega um pouco de cada um de vocês e é, também, fruto de mãos e corações que se entrelaçaram ao longo deste percurso.

Sem ética, a inteligência degenera.

(Lúcia Santaella)

RESUMO

A rápida disseminação de ferramentas de inteligência artificial generativa baseadas em grandes modelos de linguagem (LLMs), como ChatGPT e Copilot, vem desafiando modos consolidados de produzir, avaliar e comunicar o conhecimento acadêmico, tensionando concepções de autoria, originalidade e integridade acadêmica, especialmente na Pós-Graduação Stricto Sensu. Nesse cenário, o objetivo desta tese foi analisar as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de Programas de Pós-Graduação em Educação sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos de dissertações e teses, considerando cenários prospectivos e a integridade acadêmica. Trata-se de pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e na triangulação de dados (Triviños, 1987), com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com 24 participantes, igualmente distribuídos entre pós-graduandos e docentes orientadores de duas universidades públicas brasileiras. Não se observou correlação direta entre faixa etária ou tempo de experiência docente e o posicionamento frente ao uso da IA na escrita acadêmica, o que afasta determinismos geracionais e sugere que as atitudes se vinculam sobretudo a concepções de autoria, compromisso formativo, familiaridade tecnológica e valores associados à integridade acadêmica. As percepções foram organizadas em três eixos: (1) as apropriações da IA generativa no percurso do pré-projeto à qualificação; (2) o texto híbrido na pesquisa e as tarefas que podem ser delegadas à IA ao longo da elaboração de teses e dissertações; e (3) o texto artesanal e o texto híbrido e seus prestígios diferenciados na produção do conhecimento em Educação. A análise foi ancorada em uma perspectiva crítica da tecnologia (Feenberg, 1999, 2004, 2013, 2022), articulada às discussões sobre integridade acadêmica e científica (Mainardes, 2023a,b), autoria e apropriação (Chartier, 1998, 2002, 2017), texto híbrido (Lopes; Forgas; Cerdà-Navarro, 2024) e pedagogia do prompt (Santos, 2024; Silva, 2024). O estudo identificou que a admissibilidade ao uso da IA generativa na escrita de teses e dissertações é situada, variando conforme a etapa da escrita, as concepções metodológicas e epistêmicas, além do domínio da ferramenta. Esse cenário é atravessado por silêncios e tensões éticas, formativas, pedagógicas e institucionais. Os resultados indicam que é possível adotar ferramentas de IA generativa como apoio à escrita sem reduzir o trabalho a uma lógica tecnocrática e reducionista, desde que a tecnologia atue como auxiliar da atividade humana, e não como sua substituta. Os achados ainda apontam que a presença da IA generativa na escrita acadêmica demanda atenção às dimensões éticas e formativas, particularmente no que se refere à mediação pedagógica e às condições institucionais necessárias para assegurar a integridade acadêmica e científica na Pós-Graduação em Educação.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Integridade Acadêmica e Científica; Texto Híbrido; Autoria; Pós-Graduação em Educação.

ABSTRACT

The rapid dissemination of generative artificial intelligence tools based on large language models (LLMs), such as ChatGPT and Copilot, has challenged established modes of producing, evaluating, and communicating academic knowledge, creating tensions around conceptions of authorship, originality, and academic integrity, particularly in *Stricto Sensu* Graduate Programs. In this context, the aim of this thesis was to analyze the perceptions of master's and doctoral students, as well as their supervisors, from Graduate Programs in Education regarding the appropriation of generative AI in both the process and the product of hybrid texts in dissertations and theses, considering prospective scenarios and academic integrity. This exploratory and descriptive qualitative study is grounded in the methodological principles of Content Analysis (Bardin, 2011) and data triangulation (Triviños, 1987). It draws on semi-structured interviews with 24 participants, equally divided between graduate students and faculty advisors from two Brazilian public universities. No direct correlation was found between age or years of teaching experience and participants' positions on the use of AI in academic writing. This finding rules out generational determinism and suggests that attitudes are shaped primarily by conceptions of authorship, formative commitments, technological familiarity, and values associated with academic integrity. Participants' perceptions were organized into three analytical axes: (1) the appropriations of generative AI from the pre-project stage through the qualification stage; (2) the hybrid text in research and the tasks that can be delegated to AI throughout the development of theses and dissertations; and (3) the artisanal text and the hybrid text, and their differentiated prestige in the production of knowledge in Education. The interpretation of the data was anchored in a critical perspective on technology (Feenberg, 1999, 2004, 2013, 2022), articulated with discussions on academic and scientific integrity (Mainardes, 2023a, 2023b), authorship and appropriation (Chartier, 1998, 2002, 2017), hybrid text (Lopes; Forgas; Cerdà-Navarro, 2024), and prompt pedagogy (Santos, 2024; Silva, 2024). The study identified that the admissibility of using generative AI in the writing of theses and dissertations is situated, varying according to the stage of writing, methodological and epistemic conceptions, and the researcher's mastery of the tool. This scenario is permeated by ethical, formative, pedagogical, and institutional silences and tensions. The results indicate that it is possible to adopt generative AI tools as support for academic writing without reducing the work to a technocratic or reductionist logic, provided that the technology functions as an aid to human activity rather than as its replacement. The findings also suggest that the presence of generative AI in academic writing requires attention to ethical and formative dimensions, particularly regarding pedagogical mediation and the institutional conditions necessary to ensure academic and scientific integrity in Graduate Programs in Education.

Keywords: Artificial Intelligence; Academic and Scientific Integrity; Hybrid Text; Authorship; Graduate Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

ABCP - Associação Brasileira de Ciência Política

BCIs - interfaces cérebro-computador

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GPT - *Generative Pre-Trained Transformer*

IA – Inteligência Artificial

LLMs - *Large Language Models* (Modelos de Linguagem de Grande Escala)

MIT - *Massachusetts* Institute of Technology (Instituto de Tecnologia de Massachusetts)

NPL - *Natural Language Processing* (Processamento de Linguagem Natural)

ODS4 - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que faz parte da Agenda 2030 da ONU

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RNAs - Redes Neurais Artificiais

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UnB - Universidade de Brasília

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aspectos de uso da IA na pesquisa.....	38
Figura 2 – Processo de seleção e organização do estudo de revisão sistemática de Literatura.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do modelo <i>GPT</i>	35
Gráfico 2 – Distribuição etária de acadêmicos e docentes	119
Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por bloco interpretativo quanto ao uso na IA na elaboração do resumo em português da tese ou dissertação	190
Gráfico 4: Prestígio do texto artesanal x texto híbrido: visões de docentes orientadores e pós-graduandos	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de trabalhos selecionados para a revisão sistemática de literatura	103
Quadro 2 – Distribuição dos estudos selecionados por núcleos temáticos.....	110
Quadro 3 – Panorama geral das categorias e subcategorias em correlação com os indicadores de resistência e admissibilidade condicionada ao texto híbrido em pré-projetos e projetos de pesquisa	124
Quadro 4 – Subcategorias da “Resistência” quanto ao uso da IA na elaboração de pré-projetos e projetos de pesquisa	127
Quadro 5 – Subcategorias da “Admissibilidade condicionada” em pré-projetos e projetos de pesquisa	147
Quadro 6: Panorama geral por tipo de tarefa que pode ser delegada “ou não” a IA em diferentes etapas da escrita de teses e dissertações	175
Quadro 7 – Percepção dos entrevistados quanto à adoção de ferramentas de IA generativa na revisão de literatura	184
Quadro 8 – Percepções atribuídas à delegação à IA generativa da escrita do resumo em português em teses e dissertações	191
Quadro 9 – Percepções sobre a influência da natureza da pesquisa na admissibilidade da inteligência artificial	201
Quadro 10 – Percepção dos entrevistados frente ao uso da IA na etapa de análise de dados em teses e dissertações.	205
Quadro 11 – Percepções de pós-graduandos e docentes orientadores sobre a escrita da conclusão da tese ou dissertação com apoio de IA	215
Quadro 12 – Percepções sobre a hierarquia de prestígio entre o texto artesanal e o texto híbrido	222
Quadro 13 - Percepções de docentes e discentes sobre o uso da IA generativa em teses e dissertações: riscos, medidas, barreiras e benefícios	230
Quadro 14 – Temas ausentes nas falas dos participantes: os silêncios que também comunicam	231

DECLARAÇÃO DE CONTEÚDO ORIGINAL

Eu, Renata Cordeiro Maciel, branca, brasileira, natural de Montes Claros MG, professora, doutoranda em Educação na Universidade de Brasília (UnB), vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação/PPGE, na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação/ETEC, e orientanda do Prof. Dr. Carlos Lopes, declaro que recorri a ferramentas de inteligência artificial generativa de forma pontual e restrita a funções auxiliares no processo de escrita desta tese.

Adicionalmente, utilizei a inteligência artificial generativa apenas para ajustes linguísticos pontuais, refinamento estilístico, revisão de coesão e clareza em trechos específicos, verificação de sinônimos e elaboração inicial de elementos visuais (Figura 2 e Gráfico 1), produzidos a partir de dados coletados, organizados e inseridos no prompt de comando pela autora. Não houve uso de IA para produzir conteúdo teórico, construir argumentos, desenvolver análises, interpretar dados ou elaborar qualquer seção substantiva desta tese. Todas as respostas geradas pela ferramenta foram analisadas criticamente antes de sua incorporação ao texto, preservando integralmente a autoria e a responsabilidade intelectual da pesquisa.

Além disso, contei com o apoio de uma revisora linguística especializada, cuja intervenção se restringiu ao aperfeiçoamento gramatical e ortográfico, sem qualquer intervenção na construção argumentativa, na organização textual ou nas análises desenvolvidas na tese.

Reitero, assim, que o conteúdo apresentado é autêntico e de autoria própria, fruto de elaboração crítica e apropriação consciente dos recursos utilizados. Esta declaração individual integra a iniciativa do Grupo de Estudos *EducaSociologias* (FE UnB), sob a coordenação do Prof. Dr. Carlos Lopes.

Brasília, 30 de setembro de 2025.

Renata Cordeiro Maciel

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	27
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	27
1.1 Definição e evolução histórica da Inteligência Artificial.....	27
1.2 Tipos de inteligência artificial	29
1.3 A IA Generativa e seus impactos na vida cotidiana	30
1.4 Evolução dos Modelos de Linguagem de Grande Escala (<i>LLMs</i>)	32
1.5 O <i>ChatGPT</i> e outros modelos de IA Generativa	34
1.6 A IA Generativa na produção acadêmica	37
1.6.1 Explorando o que se diz sobre algumas possibilidades da IA generativa: da geração do tema ao enfoque metodológico da pesquisa	40
1.6.2 <i>Literacia</i> digital crítica como prática emancipatória e curadoria ativa	45
1.6.3 Governança algorítmica e disputas epistêmicas: a influência das <i>Big Techs</i> na mediação do conhecimento	48
1.6.4 Por que a IA responde sem compreender: fundamentos técnicos, semânticos e limites epistêmicos	50
1.6.5 Alucinações algorítmicas, colonialismo de dados e os riscos epistêmicos da IA na ciência	53
1.6.6 Pedagogia do <i>prompt</i> : a arte de fazer perguntas	56
1.6.7 Entre o plágio inteligente e o pós-plágio: novas fronteiras da integridade acadêmica e científica	60
1.7 Ética e integridade acadêmica em tempos de IA	63
CAPÍTULO II.....	68
ABORDAGENS CRÍTICAS E CONCEITUAIS SOBRE A APROPRIAÇÃO DA TECNOLOGIA E SUAS CONEXÕES PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO HÍBRIDO NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO	68

2.1 O conceito de apropriação em Chartier e a escrita acadêmica na era da Inteligência Artificial.....	69
2.1.1 A autoria e outras formas de produção de textos no cenário das IAs Generativas.....	70
2.2 O texto híbrido	74
2.3 Entre tecnologia e academia: o construtivismo crítico como caminho reflexivo	78
2.3.1 Perspectivas teóricas para o entendimento da crítica.....	79
2.3.1.1 Perspectivas da tecnologia como encadeamento (<i>lock-in</i>)	80
2.3.1.2 Perspectiva da tecnologia como portadora de valores	82
2.3.2 O construtivismo crítico e o protagonismo dos usuários na apropriação da tecnologia..	85
2.3.2.1 A bidimensionalidade tecnológica	86
2.3.2.2 O código técnico	87
2.3.2.3 O conceito de instrumentalização	89
2.4 O capital tecnológico-informacional no contexto dos textos híbridos	90
2.4.1 Componentes e dimensões do capital tecnológico-informacional	91
2.4.2 Implicações do capital tecnológico-informacional na inclusão digital na pesquisa acadêmica.....	93
2.5 A inclusão digital e o letramento midiático como direitos civis e compromissos institucionais	96
2.6 Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>: finalidades, especificidades e desafios na pesquisa em Educação	99
CAPÍTULO III	101
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	101
3.1 Definição de estratégias de busca	102
3.2 Seleção das publicações	102
3.3 Apresentação dos estudos de revisão	105
3.3.1 Núcleo temático 1 – Potenciais e aplicações da IA na pesquisa acadêmica.....	106
3.3.2 Núcleo temático 2 – Riscos éticos, vieses e integridade acadêmica	107
3.3.3 Núcleo temático 3 – Impactos institucionais e pedagógicos.....	108
3.3.4 Núcleo temático 4 – Debates conceituais e epistemológicos.....	109

CAPÍTULO IV.....	111
ENTRE VOZES HUMANAS E ALGORITMOS: O CAMINHO METODOLÓGICO	111
4.1 Contexto de investigação.....	112
4.2 Procedimentos metodológicos.....	113
4.2.1 Entrevista semiestruturada	113
4.2.2 Organização e análise de dados	115
4.3 Aspectos éticos de investigação.....	116
CAPÍTULO V	118
A IA NA ACADEMIA NA VISÃO DE MESTRANDOS, DOUTORANDOS E	
ORIENTADORES: O QUE DIZEM E POR QUE DIZEM.....	118
5.1 Conhecimento e experiências com ferramentas de IA Generativa: contrastes entre	
docentes e discentes	120
5.2 Eixo 1 – Apropriações da IA: do pré-projeto submetido à seleção ao PPGE até o	
projeto de qualificação	123
5.2.1 Resistência.....	125
5.2.1.1 Ética e moral	128
5.2.1.2 Falta de regulamentação formal para o uso da IA.....	132
5.2.1.3 Autoria	135
5.2.1.4 Originalidade.....	136
5.2.1.5 Formação do pesquisador.....	138
5.2.1.6 Plágio	141
5.2.2 Admissibilidade condicionada em pré-projetos e projetos de pesquisa	146
5.2.2.1 Ética e moral	149
5.2.2.2 Curadoria ativa.....	150
5.2.2.3 Autoria humana em textos híbridos sob a condição da agência do pesquisador.....	154
5.2.2.4 O verniz e a legitimidade da apropriação: quando a originalidade exige mais do que	
autoria.....	161
5.2.2.5 Acompanhamento no processo de orientação	164
5.3 Eixo 2 – O texto híbrido na pesquisa e as tarefas que podem ser delegadas à IA	
generativa na elaboração de teses e dissertações	174

5.3.1 Revisão técnica e estrutural da escrita	175
5.3.2 IA como apoio à criatividade e à expansão temática na escrita acadêmica	179
5.3.3 Tradução de língua estrangeira	180
5.3.4 Apoio da IA Generativa na Revisão de Literatura	182
5.3.4.1 Aceitação situada: limites éticos e operacionais da IA na revisão	184
5.3.4.2 Rejeição formativa: a revisão de literatura como experiência insubstituível	187
5.3.4.3 Alguns tensionamentos sobre o uso da IA generativa na revisão de literatura	189
5.3.5 Elaboração do resumo em português de teses e dissertações	190
5.3.5.1 Concordância plena: delegação técnica e final	192
5.3.5.2 Concordância condicionada: apoio tecnológico com curadoria crítica e pertencimento autoral.....	193
5.3.5.3 Recusa argumentativa: resumo como autoria e formação.....	196
5.3.5.4 Alguns tensionamentos interpretativos sobre o uso da IA generativa.....	198
5.3.6 Apoio da inteligência artificial generativa à análise e interpretação de dados.....	199
5.3.6.1 A influência da natureza da pesquisa na admissibilidade da IA na análise de dados	200
5.3.6.2 Julgamento sobre a validade do uso da IA na etapa de análise de dados em teses e dissertações	205
5.3.7 A conclusão como espaço de autoria: a IA pode estar presente?.....	214
5.3.7.1 Presença de IA na conclusão como apoio técnico sob protagonismo humano	215
5.3.7.2 Conclusão sem IA: defesa de um território exclusivo da agência humana	218
5.4 Eixo 3 - O texto artesanal e o texto híbrido e seus prestígios diferenciados na produção do conhecimento em Educação	220
5.4.1 Percepção dos participantes que atribuem maior prestígio ao texto artesanal em comparação ao texto híbrido.....	222
5.4.2 Prestígio condicionado à autoria, repertório teórico, curadoria e contexto avaliativo..	224
5.4.3 Tensionamentos entre a admissibilidade da IA e os critérios simbólicos de prestígio...	227
5.5 Síntese das percepções de docentes e pós-graduandos quanto aos riscos, medidas, barreiras e benefícios sobre o uso da IA generativa em teses e dissertações	229
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS	237

APÊNDICE	252
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES)	253
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA (ACADÊMICOS)	260
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE REVISÃO LINGUÍSTICA	268

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento de transição na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e validado socialmente. As transformações tecnológicas e digitais do século XXI têm impactado não apenas as formas de comunicação e trabalho, mas também os modos de ensinar, aprender e pesquisar. Nesse cenário, o campo da educação, especialmente na educação superior, tem se tornado um espaço de tensões, desafios e reconfigurações, exigindo novos olhares sobre práticas historicamente consolidadas.

Entre os recursos emergentes que mais provocam rupturas e inquietações está a inteligência artificial com capacidade generativa, cujos efeitos se fazem presentes em áreas como medicina, economia, indústria, lazer e, de modo especial, no campo educacional. Diferentemente de plataformas como o *Google* ou a *Wikipédia*, que apenas localizam e recuperam informações previamente armazenadas em suas bases de dados, esse tipo de sistema, como o *ChatGPT*, é capaz de produzir novos textos a partir de padrões aprendidos em grandes volumes de dados, além de comandos submetidos pelos próprios usuários.

Isso significa que suas respostas não se limitam a reproduzir conteúdo já existente, mas combinam informações de modo original, simulando a criação de sentido com base nos comandos recebidos. Trata-se, portanto, de um aparato computacional que não apenas busca, mas elabora linguagem, trazendo desafios e possibilidades singulares para a sociedade.

No contexto acadêmico, compreender suas implicações tornou-se urgente, à medida que a presença de tais mecanismos tecnológicos pode alterar as dinâmicas de produção de conhecimento e de escrita científica, demandando reflexões sobre seu uso ético e responsável no ensino e, principalmente, na pesquisa. Segundo a revista *Forbes* (2023), a rápida disseminação de ferramentas como o *ChatGPT 3.5*, lançado pela *OpenAI*, em novembro de 2022, evidencia a escala global desse fenômeno. A ferramenta atingiu 100 milhões de usuários em apenas dois meses.

Esses agentes conversacionais, como o próprio *ChatGPT* e seus similares (*Bing*, *Copilot*, *Gemini*, entre outros), operam com base em modelos de linguagem de grande escala (LLMs - *Large Language Models*), que geram dados a partir de instruções fornecidas por usuários em campos de entrada textual, chamados de *prompts*. A partir desses comandos, os sistemas produzem novos conteúdos (textos, imagens, músicas ou vídeos) com linguagem semelhante à humana (Eke, 2023).

Estudos recentes (Santaella, 2023; Ramos, 2023; Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024) têm evidenciado o impacto desses modelos computacionais de geração textual nas práticas de pesquisa e produção científica, exigindo atenção à originalidade dos trabalhos e à responsabilidade do pesquisador quanto aos dados utilizados.

Esse debate já mobiliza um movimento amplo de regulamentação que vem se consolidando no plano global e nacional. Periódicos, associações científicas, editoras, universidades e órgãos multilaterais, entre eles ONU, União Europeia e Unesco, têm publicado princípios e recomendações para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa. As diretrizes da Unesco (2024), por exemplo, reafirmam o letramento midiático e informacional como direito humano fundamental, exigindo das instituições de educação superior o compromisso com o acesso equitativo e o desenvolvimento de competências críticas, especialmente na pós-graduação.

No Brasil, esse processo de responsabilização institucional tem se fortalecido por meio de códigos, guias e políticas internas elaboradas por universidades públicas e confessionais. Merece destaque o *Código de Integridade Acadêmica no Uso do ChatGPT e outras Formas de Inteligência Artificial Generativa*, publicado pela PUC Minas em 2024, por ter sido criado especificamente no âmbito de um programa de pós-graduação em Educação. Outras instituições, como a UFBA, UFMA e UFMG, também vêm formulando diretrizes e estruturas normativas para orientar o uso dessas tecnologias no ensino e na pesquisa, sinalizando a urgência de políticas institucionais comprometidas com a ética, a autoria e a formação crítica.

Dessa forma, a universidade torna-se palco de disputas entre inovação técnica e compromisso ético, abrindo caminho para um campo fértil de investigação sobre os sentidos atribuídos à autoria, à originalidade e à integridade no contexto da ciência. Frente a esse contexto de transformações tecnológicas, questionamos quais impactos a automação dos processos acadêmicos pode gerar na produção científica em Educação.

A escolha por este tema de pesquisa foi motivada pelas discussões no Grupo de Estudos *EducaSociologias*, coordenado pelo professor Carlos Lopes da UnB, ao qual me vinculei durante o doutorado. Os debates ali promovidos ampliaram minha curiosidade e despertaram meu interesse por temáticas relacionadas à escrita acadêmica e ao uso de tecnologias digitais, proporcionando contato com investigações em andamento sobre a utilização de ferramentas de inteligência artificial na produção de textos. Neste mesmo percurso, no primeiro semestre de 2023, a disciplina *Produção e Comunicação de Trabalhos*

Científicos em Educação aprofundou tais reflexões e possibilitou acesso a publicações relevantes sobre o tema.

Paralelamente, minha trajetória como professora da Unimontes há duas décadas tem me permitido acompanhar de forma próxima as transformações provocadas pelas tecnologias digitais no contexto educacional. Tenho observado, com frequência, que estudantes da graduação vêm utilizando ferramentas de inteligência artificial generativa na elaboração de seus trabalhos. Esses usos, embora ainda marcados por silêncios e desigualdades de acesso, têm se intensificado e provocado inquietações no cotidiano das práticas pedagógicas, especialmente quando há suspeitas sobre a autoria do aluno.

Conversas com outros docentes confirmam que esse cenário não é isolado, mas sim uma realidade que atravessa diferentes cursos e ambientes universitários. Compreendo, portanto, que estamos diante de uma oportunidade de reflexão e ressignificação. Trata-se de um fenômeno já presente nos espaços formativos e que exigirá, cada vez mais, escuta sensível, abertura ao diálogo e construção coletiva de caminhos que garantam uma formação ética e socialmente comprometida.

Essas vivências, tanto na UnB quanto na prática docente, despertaram em mim o desejo de aprofundar a compreensão sobre como essas tecnologias estão sendo percebidas por diferentes sujeitos da área da Educação. Por esse motivo, concentrei meu olhar especialmente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por entender que esse é um espaço estratégico na produção de conhecimento original e na formação de pesquisadores comprometidos com o rigor acadêmico e a integridade científica.

É nesse ponto que se insere a tese que orienta este estudo. Partimos do pressuposto de que a presença da inteligência artificial generativa na Pós-Graduação em Educação tensiona e reconfigura concepções tradicionais de autoria, originalidade e formação do pesquisador, produzindo percepções heterogêneas, situadas e atravessadas por disputas éticas, epistêmicas, pedagógicas e institucionais. Compreendemos que tais tensões não anulam a possibilidade de uso ético e formativo dessas tecnologias, mas exigem a mediação crítica e a agência reflexiva do pesquisador. Essa tese, construída de forma processual ao longo da análise qualitativa, orienta a investigação e será examinada à luz das percepções dos participantes.

Essa discussão se articula à compreensão de que o uso de ferramentas de inteligência artificial generativa na escrita acadêmica pode ocorrer de modo eticamente orientado, desde que tais tecnologias sejam integradas como auxiliar da atividade humana e não como substitutas dela. Essa perspectiva, que orienta o horizonte interpretativo desta tese, afasta

leituras tecnocráticas e reducionistas e reforça a centralidade da agência e da responsabilidade do pesquisador.

Diante dessa inquietação e da relevância do tema para a minha área de atuação, a questão que norteou esta tese de doutorado foi: quais as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos de dissertações e teses e por que dizem o que dizem.

O texto híbrido, de acordo com Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024) é aquele que envolve a mediação da inteligência artificial generativa como assistente textual, sem implicar coautoria, mas configurando um processo compartilhado sob curadoria ativa do autor humano.

Ao considerarmos que essa é uma discussão nova no âmbito acadêmico e da pesquisa científica, adotamos a perspectiva de cenários prospectivos, definidos como narrativas hipotéticas que exploram diferentes possibilidades de futuro, sem a intenção de prever ou prever eventos (Reche; Ramos; Vils, 2017). Essa abordagem configura-se como uma ferramenta adequada para refletir sobre situações que ainda não tenham sido vivenciadas. Desse modo, tais cenários foram apresentados aos participantes no momento das entrevistas, a fim de estimular projeções, percepções e posicionamentos sobre a admissibilidade de uso de tais ferramentas na produção de textos acadêmicos híbridos.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar quais as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos, considerando cenários prospectivos e a integridade acadêmica.

A ideia de “processo” diz respeito às etapas formativas em que ocorre a apropriação da inteligência artificial generativa. Inclui desde o momento de seleção dos candidatos à Pós-Graduação até a definição do projeto de pesquisa e a escolha do enfoque metodológico, etapas que podem influenciar ou determinar a adoção dessa tecnologia. O termo “produto” refere-se ao resultado final da pesquisa, isto é, à dissertação ou à tese, em cuja escrita a presença da IA pode gerar repercussões simbólicas e institucionais. Essas repercussões se manifestam, sobretudo, na forma como o texto é avaliado e no prestígio acadêmico atribuído ao pesquisador quando o trabalho foi elaborado com assistência desse tipo de recurso.

Antes de apresentarmos os desdobramentos desse objetivo, faz-se necessário explicar o sentido da palavra *percepção*, adotada nesta tese. Fundamentamo-nos na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), para quem a percepção não se limita à captação

sensorial ou representação objetiva da realidade, mas constitui uma forma de estar no mundo, enraizada na experiência vivida e no corpo que sente, age e interpreta.

Nesse entendimento, perceber é atribuir sentido ao que nos afeta no presente, a partir de nossas relações, práticas, contextos e afetos. Trata-se, portanto, de uma forma situada de conhecer. Assim, as percepções aqui analisadas dizem respeito aos modos pelos quais os sujeitos da pesquisa constroem sentido sobre a apropriação da IA generativa em suas trajetórias formativas e nos processos e produtos da produção de conhecimento acadêmico.

Dando continuidade, apresentamos os objetivos específicos que buscamos alcançar nesta tese:

- Compreender as percepções de pós-graduandos e orientadores, a partir de cenários prospectivos, sobre a admissibilidade ou não da utilização de IA na elaboração de pré-projetos de pesquisa submetidos à seleção para programas de pós-graduação em Educação, bem como no desenvolvimento dos projetos de qualificação para mestrado e doutorado, por meio de textos híbridos;
- Examinar, a partir de cenários prospectivos, como a apropriação da IA generativa em relação à natureza da pesquisa (qualitativa, quantitativa ou de abordagem mista), influencia sua admissibilidade na elaboração de dissertações e teses;
- Compreender, a partir de cenários prospectivos, como mestrandos, doutorandos e docentes orientadores avaliam o uso da inteligência artificial generativa nas diferentes etapas do processo de produção textual no mestrado e no doutorado, identificando as tarefas em que esse uso é considerado admissível ou não;
- Mapear, a partir de cenários prospectivos, os riscos apontados, as medidas propostas, barreiras enfrentadas e benefícios percebidos por mestrandos, doutorandos e orientadores no contexto da produção de textos híbridos, visando à preservação da integridade acadêmica; e
- Compreender os sentidos atribuídos à dissertação ou tese produzida sem intervenção da IA (texto artesanal), em comparação ao texto híbrido, no que diz respeito ao prestígio acadêmico no campo da Educação.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *A inteligência artificial no contexto da produção acadêmica*, apresenta o referencial teórico sobre a Inteligência Artificial, abordando sua

definição e evolução histórica, desde a Conferência de Dartmouth¹, em 1956, passando pelos chamados “invernos da IA²” (décadas de 1970 e 1990), até sua ascensão recente, impulsionada pelos avanços em aprendizagem profunda³ (*deep learning*) e redes neurais (Kaufman, 2020; Sichman, 2021; Santaella, 2023a). São examinadas as diferentes classificações da IA (fraca, forte e superinteligente), bem como as distinções entre IA preditiva e IA generativa (Ludermir, 2021; Röhe; Santaella, 2023). Em seguida, discutimos a evolução dos modelos de linguagem de grande escala (*Large Language Models*), como *GPT-3.5*, *GPT-4* e *GPT-5*, que viabilizam interações mais naturais e interpretações de contextos complexos. São analisadas também as principais plataformas, incluindo o *ChatGPT*, *Copilot* e sistemas similares, com destaque para suas possibilidades de uso em processos acadêmicos.

Essas aplicações, contudo, suscitam debates sobre os desafios éticos e epistêmicos que afetam diretamente a integridade acadêmica (Mainardes, 2023a, 2023b; Tedesco; Ferreira, 2023; Limongi, 2024). O capítulo contempla ainda temas como *literacia* digital crítica (Lemos, 2024; Santaella, 2023f), governança algorítmica, fundamentos técnicos e limites epistêmicos da IA generativa, riscos como as alucinações e o colonialismo de dados, além de conceitos como a pedagogia do prompt (Pimentel, 2024; White *et al.*, 2023) e as novas fronteiras da integridade acadêmica. A discussão se encerra com uma reflexão sobre responsabilidade e integridade na produção científica em tempos de Inteligência Artificial generativa.

O segundo capítulo, intitulado *Abordagens críticas e conceituais sobre a apropriação da tecnologia e suas conexões para a compreensão do texto híbrido na Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação*, apresenta pressupostos teóricos fundamentais para ampliar a discussão sobre a escrita acadêmica nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. São discutidos o conceito de apropriação em Chartier (1998, 2002, 2017), que explica como indivíduos e grupos reinterpretam e ressignificam textos em práticas culturais

¹ A Conferência de Dartmouth foi realizada nos EUA, em 1956, sob a liderança de eminentes pesquisadores – Claude Shannon, Nathaniel Rochester, Marvin Minsky e John McCarthy. “O evento reuniu um grupo de dez cientistas na crença de que trabalhando juntos por dois meses conquistariam avanços significativos; a determinação era descobrir como fazer com que as máquinas usem linguagem, abstrações de forma e conceito, e resolvam tipos de problemas do domínio humano” (Kaufman, 2020, p. 66745).

² Inverno de IA é um termo utilizado que se refere a períodos na história do desenvolvimento da inteligência artificial (IA) em que o interesse, financiamento e progresso na área diminuíram significativamente. Esses períodos são caracterizados por pessimismo e desilusão em relação ao potencial e às capacidades da IA, geralmente devido a falhas em alcançar os objetivos esperados ou promessas exageradas que não puderam ser cumpridas (Sichman, 2021).

³ A aprendizagem profunda é um subconjunto da aprendizagem de máquina que utiliza algoritmos sofisticados de redes neurais artificiais com várias camadas ocultas. Pode ser entendida como uma automação da analítica preditiva e tem sido responsável por grande parte da inovação na última década. Processa grandes volumes de dados para detectar padrões muitas vezes imperceptíveis aos humanos, imitando o funcionamento do cérebro (Santaella, 2023a).

dinâmicas, e a noção de texto híbrido de Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024), que caracteriza a interação entre pesquisador e máquina sem retirar o protagonismo do humano.

O capítulo também aborda o construtivismo crítico da tecnologia de Feenberg (1999, 2002, 2004, 2022), que rejeita a ideia de uma tecnologia neutra ou puramente técnica, destacando que o significado tecnológico é constantemente reinterpretado nos contextos sociais e históricos de seus usuários. São incorporadas ainda as contribuições de Freitas (2002, 2004) e Bocic e Galassi (2017) sobre o conceito de capital tecnológico-informacional, que problematiza as desigualdades no acesso e domínio das tecnologias digitais no meio acadêmico.

O capítulo se completa com a análise da inclusão digital como direito civil e compromisso institucional, considerando diretrizes nacionais e internacionais (Unesco, 2024; Evangelista, 2023; Santaella, 2023f; Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024) e discutindo as especificidades da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil (Warde, 1990; Kuenzer, 2005), com destaque para suas finalidades, desafios e implicações na formação crítica do pesquisador.

O terceiro capítulo, intitulado *Revisão sistemática de literatura*, apresenta um levantamento de produções publicadas entre 2018 e abril de 2025 que tratam da utilização da inteligência artificial generativa, em especial dos modelos de grande linguagem (LLMs), na pesquisa acadêmica em Educação. A busca foi conduzida no Portal de Periódicos Capes, abrangendo as bases Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, *Scopus/Elsevier*, *SciELO* e *Web of Science*. O levantamento inicial retornou 349 publicações, das quais 25 compuseram o portfólio final após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. De modo geral, os estudos selecionados ressaltam as potencialidades, como o apoio à escrita, a otimização de processos e a ampliação do acesso à informação, e também os riscos éticos e epistêmicos, relacionados à autoria, à originalidade, à confiabilidade das fontes e aos possíveis vieses algorítmicos. Essas contribuições foram sistematizadas em núcleos temáticos que subsidiam a discussão desenvolvida ao longo da pesquisa.

O quarto capítulo, intitulado *Entre vozes humanas e algoritmos: o caminho metodológico*, descreve a abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva que orientou o estudo. São apresentados o contexto da investigação, os critérios de seleção dos participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados. O estudo contou com a participação de 24 sujeitos (12 pós-graduandos e 12 orientadores), vinculados a dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de duas universidades públicas brasileiras, cujos nomes foram mantidos em sigilo. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas com base na metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2011), complementada pela triangulação

metodológica (Triviños, 1987), reforçando o rigor na conexão entre fala, contexto e interpretação.

Trazemos também os aspectos éticos, destacando o cuidado na preservação do anonimato, a devolutiva dos resultados às instituições participantes e o compromisso com a integridade acadêmica. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 6.997.346/CAAE: 81972524.3.0000.5146).

O quinto capítulo, intitulado *A IA na academia na visão de mestrandos, doutorandos e orientadores: o que dizem e por que dizem*, apresenta a análise das percepções dos participantes sobre a apropriação da inteligência artificial generativa no processo e no produto de textos híbridos, considerando cenários prospectivos e o contexto da integridade acadêmica em dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de universidades públicas. A apresentação e a discussão dos dados estão organizadas em três eixos de análise: (1) apropriações da IA, do pré-projeto submetido à seleção ao PPGE até o projeto de qualificação; (2) o texto híbrido na pesquisa e as tarefas que podem ser delegadas à IA generativa na elaboração de teses e dissertações; e (3) o texto artesanal, o texto híbrido e seus prestígios diferenciados na produção do conhecimento em Educação.

Assim, o estudo buscou ampliar a compreensão sobre um fenômeno emergente na Pós-Graduação e oferecer subsídios para que a apropriação da inteligência artificial generativa ocorra de forma ética, crítica e responsável, encerrando-se com as considerações finais que retomam a hipótese inicial, sintetizam as contribuições centrais e indicam recomendações para políticas institucionais e futuras investigações.

CAPÍTULO I

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

IAs são sim boas fontes, mas requerem bons humanos em interlocução.

Santos e Santaella (2023)

A inteligência artificial, na contemporaneidade, configura-se como um fenômeno sociotécnico multifacetado, cujos desdobramentos éticos, culturais e epistêmicos vêm tensionando práticas consolidadas de produção do conhecimento. Neste capítulo, propomos uma análise crítica de sua definição e trajetória histórica, com ênfase nas transformações recentes impulsionadas pela IA generativa. Serão discutidos os avanços dos modelos de linguagem de grande escala (LLMs), como o *ChatGPT*, e seus impactos sobre a escrita acadêmica, a autoria e os modos de produção científica.

A seção também explora os diferentes tipos de ferramentas generativas disponíveis, destacando suas aplicações no campo da pesquisa e os desafios éticos que emergem desse cenário. Com isso, buscamos compreender de que modo essas tecnologias, longe de serem neutras, reconfiguram os regimes de saber e exigem novos pactos formativos entre humanos e máquinas, como sinaliza a epígrafe deste capítulo.

1.1 Definição e evolução histórica da Inteligência Artificial

O conceito de Inteligência Artificial surgiu oficialmente na Conferência de Dartmouth, em 1956, um evento que reuniu os principais pesquisadores da época, como John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon, com o objetivo de explorar a criação de máquinas capazes de simular a inteligência humana (Kaufman, 2020; Sichman, 2021). Esse encontro é considerado um marco inaugural, delineando direções de pesquisa que seriam retomadas e tensionadas nas décadas seguintes. Desde então, o campo evoluiu de forma exponencial, impulsionado por avanços tecnológicos e por uma compreensão cada vez mais sofisticada dos processos cognitivos humanos.

A trajetória histórica dessa tecnologia é marcada por ciclos de entusiasmo e frustração, refletindo a complexidade de se tentar replicar a cognição por meio de algoritmos. Entre os principais desafios, destacam-se o processamento de grandes volumes de dados, as limitações computacionais e as questões éticas subjacentes ao desenvolvimento dessas

ferramentas (Kaufman, 2020). Compreender esse percurso histórico é fundamental para contextualizar suas capacidades atuais e as implicações que trazem para a sociedade e a produção de conhecimento.

Nos anos 1950 e 1960, foram formuladas as primeiras teorias e realizados experimentos fundamentais, como o Teste de Turing, proposto por Alan Turing em 1950, que visava aferir a capacidade de uma máquina exibir comportamento inteligente indistinguível do humano. Para Ludermir (2021), esse teste estabeleceu um marco inaugural para a área, ao desafiar cientistas a criar algoritmos que simulassem processos mentais humanos.

Outro experimento significativo desse período foi o programa ELIZA, desenvolvido por Joseph Weizenbaum no MIT⁴, em 1966 (Santaella, 2024; Ferrari 2024). Trata-se de um dos primeiros sistemas de processamento de linguagem natural, capaz de simular um diálogo com um psicoterapeuta utilizando padrões pré-programados baseados em palavras-chave. Embora tecnicamente limitado, causou impacto por provocar a impressão de interlocução significativa entre máquina e humano, antecipando dilemas éticos e afetivos que se tornariam recorrentes nas décadas seguintes.

Apesar desses avanços, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por sucessivos "invernos da IA", períodos de ceticismo, corte de financiamentos e retração das pesquisas. As expectativas em torno da possibilidade de emular a mente humana foram frustradas pelas limitações computacionais e conceituais da época (Sichman, 2021). Mesmo com o surgimento de linguagens de programação específicas e o desenvolvimento de protótipos promissores, os resultados estavam aquém do esperado, especialmente em áreas como processamento semântico e aprendizagem contextual.

Na década de 1990, essa frustração se intensificou, configurando um novo ciclo de desinvestimento e desconfiança no potencial da área. No entanto, a partir dos anos 2000, e especialmente na década de 2010, o campo foi revitalizado com o surgimento de novos paradigmas, como a aprendizagem profunda (*deep learning*), baseada em redes neurais artificiais. Essas estruturas computacionais mimetizam, até certo ponto, o funcionamento do cérebro humano e permitiram avanços significativos na interpretação de dados complexos (Santaella, 2023a).

O uso de redes com múltiplas camadas, a partir de 2012, superou diversas limitações técnicas que marcaram os períodos anteriores, impulsionando um novo ciclo de

⁴ O MIT mencionado refere-se ao *Massachusetts Institute of Technology*, uma das mais renomadas instituições de ensino e pesquisa em ciência e tecnologia do mundo, localizada em Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos (Ferrari, 2024).

entusiasmo, agora ancorado em resultados mais concretos (Kaufman, 2020; Sichman, 2021). Esse renascimento da área culmina, na atualidade, com a popularização da chamada Inteligência Artificial Generativa, uma categoria específica voltada à criação autônoma de novos conteúdos, como textos, imagens e códigos. Ferramentas baseadas nesse modelo, como o *ChatGPT*, lançado em novembro de 2022, passaram a ser amplamente utilizadas em múltiplos segmentos da sociedade, incluindo o meio acadêmico onde vêm desafiando paradigmas consolidados da escrita e da autoria.

1.2 Tipos de inteligência artificial

A inteligência artificial pode ser classificada de várias formas, sendo uma das mais recorrentes a distinção entre a IA fraca (*Narrow AI*) e IA forte (*General AI*). Segundo Ludermit (2021), a primeira refere-se a sistemas criados para executar tarefas específicas, como tradução de idiomas e recomendações de produtos, com base em grandes volumes de dados. Tais mecanismos operam em domínios restritos e não desenvolvem habilidades cognitivas além de sua função original, como ocorre com assistentes de voz, a exemplo da *Siri* ou *Alexa*.

Já a IA forte, conforme o mesmo autor, diz respeito a sistemas com capacidades cognitivas generalistas, comparáveis às humanas, capazes de aprender e aplicar conhecimentos em múltiplos contextos. Essa forma de tecnologia demonstra flexibilidade e adaptabilidade, características ausentes nos sistemas fracos. Sua complexidade a aproxima daquilo que McAfee e Brynjolfsson (2017) denominam tecnologia de propósito geral, isto é, inovações que, como a eletricidade ou a internet, produzem transformações estruturais em diversos setores da sociedade. Além disso, impõem desafios éticos, educacionais e políticos que extrapolam o campo técnico, exigindo abordagens reflexivas sobre autoria, formação e responsabilidade no uso dessas ferramentas.

Além das classificações entre IA fraca e IA forte, alguns autores mencionam uma terceira categoria, a chamada IA superinteligente, ainda teórica, que pressupõe um desempenho superior ao humano em todas as áreas cognitivas. Ludermit (2021) observa que, embora situada no campo das projeções, essa concepção mobiliza debates sobre controle, impacto social e riscos existenciais da autonomia algorítmica. Nos últimos anos, entretanto, novas tipologias têm sido propostas, ampliando o olhar para os modos de funcionamento e aplicação dessas tecnologias.

De modo mais recente, Röhe e Santaella (2023, p. 82) sugerem uma organização segundo os modos de operação: há sistemas que classificam dados (*machine learning*), outros

que antecipam eventos (preditivos) e os que produzem novos conteúdos (generativos). No primeiro grupo, inserem-se modelos como os que detectam fraudes bancárias; no segundo, estão ferramentas que projetam comportamentos ou riscos com base em padrões anteriores; no terceiro, destacam-se os mecanismos que criam textos, imagens ou códigos inéditos, como o *ChatGPT*, o *DALL-E* ou o *Copilot*.

Embora o *ChatGPT* seja amplamente conhecido, é importante diferenciar suas camadas: trata-se de um *chatbot*, baseado em um modelo generativo, especializado em tarefas linguísticas. Contudo, nem todo *chatbot* é generativo, e nem toda IA generativa atua sob a forma de diálogo.

A IA preditiva, por sua vez, tem se mostrado particularmente relevante na educação. Conforme Santaella (2023c), trata-se de uma abordagem que utiliza dados históricos e algoritmos estatísticos para antecipar padrões e sugerir ações. Em instituições de ensino, esse tipo de análise pode contribuir, por exemplo, para a identificação precoce de estudantes em risco de evasão (Pinheiro; Valente, 2021), o que favorece a adoção de estratégias pedagógicas e administrativas mais eficazes.

Santos *et al.* (2024) ampliam esse panorama ao destacar o uso da IA preditiva na adaptação curricular em tempo real e na formação de trilhas personalizadas, evidenciando que seu uso ético e responsável pode fortalecer as capacidades institucionais de resposta aos desafios contemporâneos da aprendizagem. Ao contrário da IA generativa, que cria novos conteúdos, a preditiva opera sobre dados já existentes, ainda que ambas possam ser complementares, como observa Santaella (2023c).

A compreensão dessas distinções é fundamental para se avaliar o papel das tecnologias na educação e na ciência. A seguir, aprofundamos a discussão sobre inteligência artificial generativa, foco central deste estudo, cuja incorporação na escrita de teses e dissertações tem suscitado debates epistemológicos, éticos e formativos no campo da Pós-Graduação em Educação.

1.3 A IA Generativa e seus impactos na vida cotidiana

A inteligência artificial generativa representa um marco inovador por sua capacidade de produzir conteúdo original a partir de vastos bancos de dados. Ao utilizar informações previamente existentes, essa tecnologia sintetiza textos, imagens, vozes, vídeos e códigos, transformando diferentes setores, especialmente o educacional. Diferentemente das

IAs preditivas, que operam com regras e algoritmos fixos, a IA generativa é projetada para criar novos conteúdos de forma autônoma. Nesse sentido, pode ser aplicada em variados domínios criativos, como a produção de textos, imagens, sons e códigos. Entre as ferramentas mais conhecidas estão as interfaces de conversação baseadas em *LLMs*, como o *ChatGPT*, e geradores de imagens como o *MidJourney* e o *DALL-E*.

A evolução histórica da IA generativa evidencia sua capacidade de aprender e aprimorar-se continuamente. Inicialmente, segundo Eke (2023), esses sistemas dependiam de algoritmos de aprendizagem de máquina convencionais, mas logo evoluíram para modelos de linguagem de grande escala (*LLMs*), treinados em amplos conjuntos de dados textuais, visuais e auditivos. Esses avanços possibilitam que tais modelos não apenas simulem a linguagem humana, mas também compreendam e produzam conteúdos complexos, como textos, imagens, músicas e códigos de software. Tais capacidades são observadas em ferramentas como o *ChatGPT*, que operam sobre sucessivas gerações de modelos da família *GPT*, os quais vêm sendo constantemente atualizados (*GPT-3*, *GPT-4*, *GPT-5* e versões subsequentes), possibilitando interações em linguagem natural para múltiplas finalidades acadêmicas, criativas e profissionais.

Um marco de grande relevância nesse avanço foi a introdução do *Transformer*, em 2017. Trata-se de uma técnica matemática que otimiza o tempo de processamento ao permitir que o treinamento algorítmico ocorra em paralelo em vários processadores (Röhe; Santaella, 2023). Essa inovação acelerou consideravelmente a capacidade das IAs generativas, tornando-as mais eficientes e poderosas, o que deu origem a ferramentas como o *ChatGPT* e seus similares.

Apesar de seu potencial transformador, a rápida disseminação desses sistemas algorítmicos criativos carrega contradições que não podem ser negligenciadas. O impacto ambiental ilustrado por Li *et al.* (2025) revela que o progresso tecnológico, ainda que inovador, demanda infraestrutura energética e hídrica intensiva, cujos custos ecológicos recaem sobre sociedades já marcadas por desigualdades no acesso a recursos básicos. Nesse sentido, a promessa de eficiência e inovação deve ser acompanhada de uma abordagem crítica que considere também a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

Essa ambivalência se estende a outros setores da sociedade, nos quais tais recursos tecnológicos têm provocado transformações profundas, ao mesmo tempo em que levanta dilemas éticos, epistêmicos e profissionais. No setor empresarial, por exemplo, a tecnologia é utilizada para otimizar campanhas de marketing, personalizar experiências dos clientes e acelerar a inovação em produtos. Com base na análise de grandes volumes de dados, ela

contribui para estratégias mais eficazes e para o aumento da fidelização de consumidores. Além disso, como destacam Röhe e Santaella (2023), permite a criação de protótipos, simulações e soluções inovadoras com maior agilidade e menor custo operacional.

Na indústria criativa, as aplicações de IA generativa evidenciam o potencial de ampliação das possibilidades estéticas, mas também reacendem debates sobre a desvalorização da autoria humana. Ferramentas que geram melodias, imagens e roteiros demonstram como a criatividade algorítmica pode complementar o trabalho humano, mas também suscitam resistências. Um caso emblemático é o posicionamento crítico de Hayao Miyazaki (2016), cofundador do *Studio Ghibli*, que considerou insultuosa a utilização de recursos algorítmicos para simular movimentos animados, destacando a importância da intencionalidade, da empatia e da experiência na criação artística. Esse episódio evidencia que, para além dos ganhos técnicos, o avanço dessas soluções computacionais na arte exige uma reflexão ética mais profunda sobre sensibilidade estética e substituição tecnológica.

No campo acadêmico, essas ferramentas tecnológicas também têm sido integradas a diferentes etapas do fazer científico. Segundo Pigola *et al.* (2023), Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) e Kasneci *et al.* (2023) essas ferramentas auxiliam na revisão de literatura, sistematização de dados, identificação de padrões e produção de textos, tanto em abordagens qualitativas quanto quantitativas. Entretanto, sua incorporação à pesquisa demanda o enfrentamento de desafios éticos, como a atribuição de autoria, a transparência dos processos e a necessidade de formação crítica para o uso consciente dessas tecnologias.

Assim, os efeitos desses sistemas algorítmicos na vida cotidiana, embora significativos, não devem ser tratados de forma unidimensional, mas como fenômenos complexos que exigem análise multidisciplinar, responsabilidade social e regulação institucional. No próximo item, exploraremos os fundamentos e o funcionamento dos modelos de linguagem de grande escala (LLMs), fundamento estrutural das ferramentas de IA generativa mais utilizadas na atualidade.

1.4 Evolução dos Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs)

A evolução dos modelos de linguagem de grande escala (*Large Language Models* - LLMs) representa um marco importante no desenvolvimento da inteligência artificial, especialmente no que se refere ao processamento da linguagem natural, ou seja, à capacidade de compreender, interpretar e gerar textos escritos ou falados próprios da comunicação humana

cotidiana. Diferentemente das linguagens formais ou de programação, a linguagem natural é permeada por ambiguidades, contextos e nuances culturais, o que a torna um dos maiores desafios para os sistemas de IA.

A transição dos sistemas simbólicos, baseados em regras rígidas de inferência lógica, para modelos probabilísticos marcou uma reconfiguração importante no campo da inteligência artificial, ampliando suas capacidades de simulação linguística e sua presença em ambientes sociais e educacionais. Ramos (2023) pontua que os modelos da família *GPT*, como o *GPT-3*, *GPT-3.5*, *GPT-4* e o mais recente *GPT-5*, constituem marcos dessa trajetória evolutiva, sendo continuamente aprimorados pela *OpenAI*.

Inicialmente, segundo a autora, os esforços em IA simbólica enfrentavam limitações significativas, sobretudo por sua rigidez e pela dificuldade em lidar com a ambiguidade e a polissemia características da linguagem humana. Com a introdução da aprendizagem profunda, os sistemas passaram a aprender diretamente com grandes volumes de dados, superando essas barreiras técnicas e gerando conteúdos que, muitas vezes, se tornam indistinguíveis daqueles produzidos por humanos.

Esse funcionamento tem implicações epistemológicas e educacionais ainda em disputa, uma vez que os LLMs não apenas reproduzem padrões, mas reorganizam conhecimentos com base em relações estatísticas, o que exige uma reflexão sobre a natureza do conteúdo gerado, sua legitimidade e sua autoria.

Nesse contexto, Beiguelman (2023) propõe a noção de “máquinas companheiras”, compreendendo essas inteligências artificiais não apenas como ferramentas, mas como agentes simbólicos que participam das práticas humanas de linguagem. Para a autora, a interação com os LLMs reconfigura as fronteiras entre sujeito e máquina, promovendo deslocamentos nos modos de autoria, de subjetivação e de produção de sentido. Assim, torna-se necessário abordar criticamente o papel dessas tecnologias na cultura, na ciência e na educação.

Do ponto de vista técnico, os modelos de linguagem são treinados para reconhecer padrões e regularidades com base em grandes volumes de dados, sendo capazes de prever palavras, estruturar argumentos e simular diferentes gêneros discursivos com fluência gramatical (Limongi; Sabbatini; Sampaio, 2024; Santaella, 2023c). A geração de textos não ocorre por compreensão semântica, mas pela identificação de padrões probabilísticos que sugerem a sequência mais provável de palavras, frases e estruturas. Ainda assim, o resultado frequentemente assume a forma de textos coesos, originais e responsivos aos comandos fornecidos, o que amplia sua inserção em atividades de escrita, ensino e pesquisa.

A importância desses avanços ultrapassa o campo técnico, pois os LLMs têm moldado novas formas de atuação, de comunicação e de mediação do conhecimento. Röhe e Santaella (2023) destacam que a capacidade desses sistemas de produzir textos naturais e envolventes traz consideráveis implicações para a pesquisa acadêmica e para a produção do saber, exigindo mediações críticas sobre seus usos. À medida que seu acesso se democratiza e sua presença se naturaliza, torna-se urgente refletir sobre seus benefícios, riscos e limites, assegurando que sua utilização esteja orientada por princípios éticos, responsabilidade social e compromisso com a formação crítica dos sujeitos.

1.5 O *ChatGPT* e outros modelos de IA Generativa

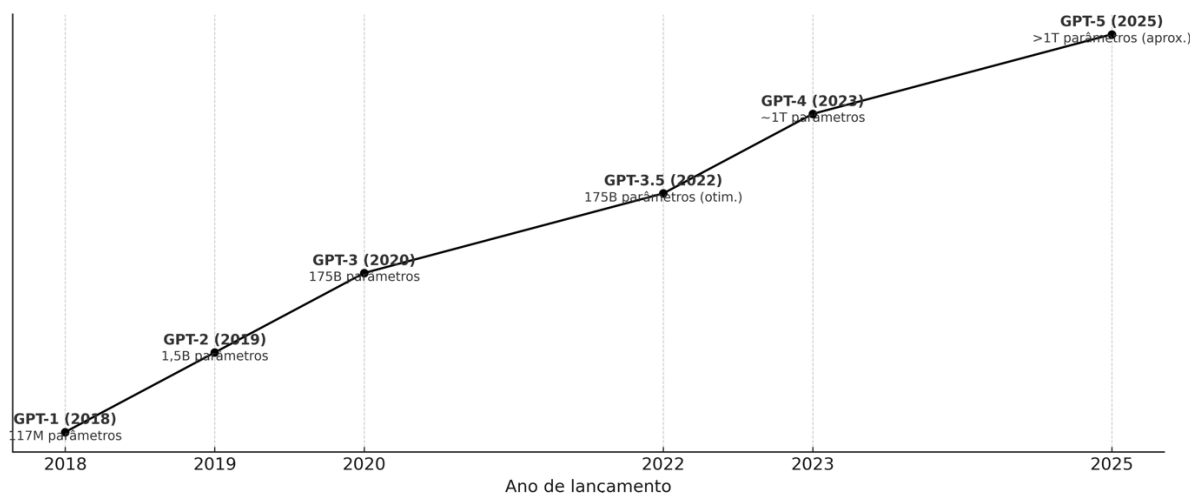
Desenvolvido pela empresa *OpenAI*, o *ChatGPT* é um dos modelos de linguagem de grande escala (LLMs) mais conhecidos da atualidade. Baseado em redes neurais profundas, sua arquitetura utiliza o mecanismo *Transformer*⁵, cujo funcionamento permitiu avanços significativos na área de Processamento de Linguagem Natural (*Natural Language Processing* – *NPL*⁶). Segundo Santaella (2023a, p. 23), “as letras *GPT* significam *Generative Pre-Trained Transformer*, Transformador Pré-Treinado Generativo, que de fato encontra na letra ‘T’ o segredo de sua magia”.

A série de modelos *GPT*, desenvolvida pela OpenAI, exemplifica o rápido avanço das tecnologias de linguagem natural. Desde o *GPT-1*, lançado em 2018, cada nova geração incorporou ganhos expressivos em escala de dados, capacidade de processamento e sofisticação contextual. O *GPT-3.5*, em 2022, representou um marco por democratizar o acesso com interfaces abertas ao grande público, enquanto versões posteriores ampliaram a precisão e a versatilidade de uso em contextos acadêmicos, criativos e profissionais. Mais do que descrever cada versão, interessa evidenciar o caráter progressivo e acumulativo dessa evolução, que ilustra a dinâmica acelerada do campo da inteligência artificial generativa.

⁵ “*Transformer* é uma arquitetura de codificação/decodificação que usa mecanismo de autoatenção ou regressão. Ele é elegantemente treinado e um conjunto de dados de texto não rotulado, uma técnica que potencializa o aperfeiçoamento do algoritmo com treinos sem intervenção direta humana, quer dizer, sem usar base comparativa com rótulos classificatórios colocados por humanos. Basicamente, corresponde a retirar algumas palavras de texto encontrados na internet e treinar o programa para acertar a palavra que falta” (Santaella, 2023, p. 22).

⁶ A *NPL* (*Natural Language Processing*) ou processamento de linguagem natural se refere ao desenvolvimento da capacidade das máquinas em entender a linguagem dos humanos e, por conseguinte, fazer devolutivas (*outputs*) que façam sentido de acordo com as solicitações (*input*) iniciais (Sampaio *et al.*, 2024b).

Gráfico 1 – Evolução do Modelo GPT



Fonte: Gráfico elaborado com assistência do *ChatGPT 5* a partir de dados inseridos pela autora no *prompt* de comando da ferramenta, em agosto de 2024⁷.

Esse movimento rompeu a exclusividade técnica dos sistemas baseados em IA, antes restritos a programadores e especialistas, e impulsionou sua presença em múltiplas esferas sociais. Como destacam Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024, p. 13), “essas ferramentas caíram diretamente no colo de qualquer ser humano [...] que passou a ver tarefas que lhe custavam tempo, sendo realizadas rapidamente por um sistema solícito e prestativo”.

O *ChatGPT* foi treinado para reconhecer padrões linguísticos a partir de grandes conjuntos de textos públicos e licenciados. Essa modelagem estatística possibilita que ele produza, muitas vezes, respostas sintaticamente corretas e localmente coerentes, capazes de simular interações humanas e de se aproximar de diferentes estilos de escrita.

Essa coerência formal, porém, não implica necessariamente veracidade semântica ou validade epistêmica. O sistema não assegura a fidedignidade das informações geradas, podendo apresentar imprecisões ou até enunciados inventados. Sua aparente adaptação ao interlocutor e manutenção de diálogos contínuos também encontram limites, pois a resposta depende da formulação dos comandos e da quantidade de informações que o modelo consegue considerar em cada interação, o que não equivale à compreensão humana.

Além disso, como observam Röhe e Santaella (2023a), a eficácia desses sistemas em simular interações humanas não é neutra: levanta questões sobre autoria, intencionalidade e responsabilidade epistêmica. O desafio ético e epistêmico está em discernir quando essas

⁷ Esclarecemos que as informações inseridas nos *prompts* de comando basearam-se em informações fornecidas pela autora, com base nos estudos de Eke (2024), Santaella (2023a) e do site da própria *OpenAi*, empresa desenvolvedora do *ChatGPT*.

interações representam verdadeiras mediações cognitivas e quando apenas operam como mimetismos de sentido.

As aplicações práticas desses sistemas são amplas. Na educação, funcionam como apoio à escrita, oferecendo sugestões de estruturação de ideias, correções gramaticais e estilísticas. No setor de atendimento ao cliente, automatizam respostas e otimizam o suporte técnico. No campo do marketing, criam conteúdos personalizados e campanhas automatizadas. E, na pesquisa científica, são utilizados para revisar literatura, estruturar argumentos e, em alguns casos, redigir trechos de artigos. No entanto, tais usos exigem um posicionamento crítico. Conforme alertam Röhe e Santaella (2023a), é essencial garantir que a originalidade e a integridade acadêmica não sejam comprometidas pela delegação excessiva de tarefas intelectuais aos sistemas algorítmicos.

Podemos considerar que a ampliação do acesso à ferramenta, impulsionada por sua disponibilização gratuita ao público em geral, ainda que com versões pagas mais robustas e por uma interface amigável, constitui um aspecto determinante no modo como essas tecnologias passaram a impactar a sociedade. Antes de seu lançamento, apenas programadores e especialistas em tecnologia interagiam diretamente com esse tipo de sistema e compreendiam seus potenciais. Com o *ChatGPT*, o acesso a essas tecnologias foi amplamente democratizado, permitindo que qualquer usuário realizasse tarefas antes restritas a especialistas, como destacam Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024).

Outros modelos de IA generativa também têm ganhado notoriedade. O DALL-E, por exemplo, é capaz de criar imagens a partir de descrições textuais, o que amplia suas aplicações no design e nas práticas visuais. Contudo, como pontua Telles (2023, p. 7), “a lógica da produção de imagens por IA ignora uma dimensão fundamental da criação: a experiência estética e política de mundo que a atravessa”. A crítica recai sobre a ausência de vivência e intencionalidade nos produtos criados por esses sistemas, evidenciando os limites da criatividade automatizada.

Essa reflexão é partilhada por Beiguelman (2023), que propõe um deslocamento do foco tecnocêntrico para práticas de coautoria sensível entre humanos e máquinas. Trata-se de uma perspectiva que rejeita o encantamento acrítico com a tecnologia e convoca o pesquisador a preservar os sentidos humanos da criação, as dimensões éticas da autoria e os compromissos com o bem comum.

De modo geral, os modelos de IA generativa, como *ChatGPT*, *DALL-E*, *Bard*, *Bing* e *Copilot*, constituem ferramentas potentes com múltiplas aplicações. Contudo, seu uso

demanda curadoria ativa e responsabilidade formativa, sob risco de esvaziamento epistêmico das práticas de conhecimento.

O termo curadoria tem origem no latim *curare*, que significa cuidar, zelar ou assumir responsabilidade (Cunha, 2007). No campo da produção acadêmica mediada por inteligência artificial, a expressão curadoria ativa designa a postura crítica, consciente e interventiva do pesquisador diante dos conteúdos gerados por essas ferramentas. Dessa perspectiva, a prática envolve não apenas a formulação precisa dos comandos (*prompts*), mas também a revisão, a filtragem e a reinterpretação dos resultados, assegurando que o conhecimento seja construído de forma ética, autoral e epistemicamente qualificada.

Como destacam Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), ela requer formação, acompanhamento e responsabilidade, a fim de evitar usos acríticos que comprometam a integridade da produção científica. Esse conceito será aprofundado no item 1.6.2, em diálogo com autores que discutem literacia digital crítica, mediação humana e reconfiguração da autoria na era da IA generativa. O desafio posto à pós-graduação não é apenas o de regulamentar tecnicamente tais recursos, mas também de compreendê-los como artefatos sociotécnicos que reconfiguram profundamente as práticas discursivas, cognitivas e formativas na contemporaneidade.

1.6 A IA Generativa na produção acadêmica

A introdução da inteligência artificial generativa na academia, sobretudo na produção e comunicação científica, tem gerado debates intensos. Como afirma Spinak (2023, s/p), ferramentas como *ChatGPT*, *Bard*, *Bing* e *Copilot* “estão transformando rapidamente o cenário científico e não há retorno. Isso gera um novo cenário que exigirá um novo olhar e quebras de paradigmas”. Essas tecnologias, baseadas em modelos de linguagem de grande escala (LLMs), vêm sendo empregadas para automatizar tarefas que vão da análise de dados à elaboração de textos acadêmicos.

Conforme já mencionado, o uso da IA estende-se por diferentes setores. No campo científico, Zohery (2023) identifica sua atuação em etapas como a concepção da pesquisa, a redação, a revisão e a publicação acadêmica.

Figura 1 – Aspectos de uso da IA na pesquisa



Fonte: Ramos, 2023 (s/p).

Conforme a Figura 1, Ramos (2023), com base em Zohery (2024), destaca múltiplas potencialidades da IA generativa no processo investigativo. No entanto, seu uso acrítico levanta preocupações. Trindade e Oliveira (2024) alertam que o uso apressado e irrefletido dessas ferramentas compromete a qualidade dos trabalhos, afetando a robustez argumentativa e a profundidade analítica.

Para além das controvérsias sobre autoria⁸ e propriedade intelectual, emergem riscos relacionados à confiabilidade dos conteúdos gerados. Os LLMs operam com base em dados históricos, frequentemente marcados por vieses sociais e estruturais. Esses padrões, ao serem reproduzidos, perpetuam discriminações já consolidadas. Silveira (2021) alerta que algoritmos aprendem a partir de regularidades que refletem desigualdades raciais, de gênero e de classe, o que pode resultar em racismo algorítmico.

Essa crítica se conecta à hipótese do colonialismo de dados, segundo a qual grandes corporações tecnológicas capturam fluxos massivos de dados pessoais e institucionais sem

⁸ A discussão sobre autoria e suas transformações diante das novas tecnologias será aprofundada no subtópico 2.1.1 – *A autoria e outras formas de produção de textos no cenário das IAs generativas*. Embasamos em Chartier (2002), que amplia o entendimento da autoria para além da produção textual, considerando também a circulação, apropriação e interpretação dos textos

transparência ou consentimento. Esses dados, tratados como ativos estratégicos, são transformados em instrumentos de vigilância e dominação, replicando lógicas coloniais.

O debate sobre IA generativa, portanto, demanda uma abordagem que ultrapasse a dimensão funcional ou tecnocrática. É necessário problematizar seus impactos epistêmicos e políticos, bem como reivindicar formas de soberania algorítmica que garantam às comunidades o controle sobre os dados e sua interpretação. Para Silveira (2021), esse posicionamento implica também uma crítica às estruturas de poder que sustentam esses sistemas, exigindo políticas públicas, regulamentações democráticas e mediação humana ativa diante da colonialidade digital.

Outra preocupação relevante é o fortalecimento do chamado “efeito Mateus”⁹, fenômeno no qual autores já consolidados seguem acumulando visibilidade, enquanto pesquisadores emergentes enfrentam barreiras de reconhecimento. Isso ocorre porque os algoritmos tendem a priorizar fontes amplamente citadas, o que dificulta a circulação de novas ideias e compromete a diversidade epistêmica.

Além disso, o uso excessivo de respostas prontas pode inibir o pensamento crítico e a criatividade, gerando dependência tecnológica (Bail, 2024). Diante disso, torna-se urgente o investimento em programas formativos voltados à literacia crítica digital (ver item 1.6.2), capazes de desenvolver competências reflexivas e discernimento ético no uso dessas tecnologias.

As plataformas de IA foram concebidas como mediadoras da capacidade humana, não como substitutas. Fyfe (2022) caracteriza esse processo de híbrido, o que se aproxima do conceito de copiloto proposto por Sampaio *et al.* (2024b), segundo o qual ferramentas como *ChatGPT* funcionam como assistentes que sugerem, reformulam ou expandem trechos com base nas instruções do autor. Trata-se, portanto, de uma coprodução textual em tempo real, cuja responsabilidade final permanece com o pesquisador humano.

Sampaio *et al.* (2024a) também analisaram o uso de *chatbots* em pesquisas qualitativas. Os resultados indicam que, embora essas ferramentas possam automatizar tarefas como transcrição e codificação inicial, a intervenção humana é essencial para garantir a validade dos dados. Além disso, a construção de comandos eficazes (prompts) é determinante para a obtenção de respostas relevantes.

⁹ A expressão "Efeito Mateus" faz referência a uma passagem bíblica do Evangelho de Mateus (25:29): "Porque a todo o que tem, mais será dado, e terá em abundância; mas ao que não tem, até o que tem lhe será tirado." No contexto acadêmico, o "Efeito Mateus" descreve uma dinâmica em que autores já estabelecidos e renomados continuam a receber mais reconhecimento e citações, enquanto pesquisadores emergentes enfrentam dificuldades para ganhar visibilidade e crédito em suas áreas (Kasneci *et al.*, 2023).

É preciso cuidado para que o uso de IA não se torne uma espécie de terceirização da análise, que nos permite produzir ainda mais estudos e artigos. Ora, uma parte significativa de uma análise qualitativa está em ler, reler, anotar, destacar, codificar, decodificar, aglutinar e separar códigos. (Sampaio *et al.*, 2024a, p. 22).

Essa perspectiva reforça o papel ativo do pesquisador na construção interpretativa dos dados. Há camadas de significado e nuances contextuais que escapam à lógica computacional e exigem escuta sensível, intuição teórica e criticidade. A mediação humana é indispensável não apenas para identificar erros ou enviesamentos, mas também para garantir a profundidade e a relevância dos achados.

Mais do que uma questão técnica, a difusão desses sistemas reconfigura as relações entre conhecimento, linguagem e poder, convocando a ciência a repensar suas formas de produção e legitimação. As próximas seções aprofundam essa discussão a partir de fenômenos como alucinações algorítmicas, curadoria crítica, racismo algorítmico, pós-plágio e outras categorias emergentes. Paralelamente, apresentam-se estratégias de resistência e apropriação crítica como a pedagogia do prompt, a governança algorítmica e a curadoria ativa, que visam a uma reconfiguração ética e epistêmica da ciência no contexto digital.

1.6.1 Explorando o que se diz sobre algumas possibilidades da IA generativa: da geração do tema ao enfoque metodológico da pesquisa

A crescente aplicação de ferramentas de inteligência artificial generativa na produção científica tem transformado o processo de escrita acadêmica. Essas ferramentas são particularmente eficazes no gerenciamento, análise e síntese de grandes volumes de dados, aspecto fundamental para a construção de uma revisão de literatura consistente.

Plataformas de IA como *Litmaps*¹⁰ e *Connected Papers*¹¹ permitem aos pesquisadores explorar a literatura disponível de maneira visual e interativa. Segundo Ramos (2023), essas ferramentas criam mapas de conhecimento que mostram as conexões entre diferentes artigos e temas, facilitando a identificação das principais contribuições e lacunas no

¹⁰ O *Litmaps* é útil para criar um mapa inicial a partir de um artigo conhecido e de interesse, visualizando artigos conectados para encontrar os seminais mais antigos, ajudando a entender a linha do tempo da pesquisa. Após identificar artigos pioneiros, criar mapas iniciais, permite ainda explorar a amplitude da pesquisa derivada, proporcionando uma visão geral rápida da literatura relacionada ao artigo original (Ramos, 2023, s/p).

¹¹ O *Connected Papers* é uma plataforma de IA patrocinada pela *Azure* da *Microsoft*. A ferramenta permite inserir um identificador do artigo, como DOI, título, ou URL de bases de dados para, em seguida, gerar um gráfico baseado na análise de cerca de 50.000 artigos do *Semantic Scholar*, selecionando as conexões mais fortes com o artigo de origem.

campo de estudo. Dessa maneira, a capacidade de visualizar a evolução de um campo de pesquisa e suas interconexões dá condições para a compreensão mais clara do tema, ajudando os pesquisadores a se situarem em um contexto maior.

Outra ferramenta muito conhecida para revisão de literatura é a plataforma *Ellicit*. Ela é utilizada para identificar informações-chave em trabalhos, como participantes, análises de dados, principais descobertas e limitações, o que reduz o tempo necessário para avaliar um estudo. Além disso, de acordo com Ramos (2023), ela lê a bibliografia e gera *links* para cada referência, facilitando o acesso e o download dos artigos citados nos estudos e possibilitando uma avaliação abrangente da literatura.

Outra possibilidade oferecida pela IA é a geração de hipóteses e a definição de objetivos específicos, contribuindo para a clareza e o foco do tema de estudo (Trindade; Oliveira, 2024). Nesse contexto, Araújo (2016) menciona dois programas de IA voltados para a geração automatizada de hipóteses científicas: o *KnIT* e o *brainSCANr*. O *KnIT*, desenvolvido por Olivier Lichtarge e Scott Spangler, é capaz de analisar a literatura científica e propor hipóteses a serem testadas empiricamente. Por exemplo, ao examinar 186.879 artigos sobre um determinado tipo de proteína, o algoritmo gerou 64 hipóteses, das quais 9 foram posteriormente confirmadas como verdadeiras. Esses resultados demonstram o potencial da IA em fornecer projeções confiáveis e identificar novas direções de pesquisa com base em grandes volumes de dados existentes.

O *brainSCANr*, desenvolvido por Bradley Voytek e Jessica Voytek, funciona de maneira semelhante, mas foca na neurociência. O programa analisa milhões de artigos para encontrar correlações e questões que ainda não foram exploradas na literatura científica. Essas áreas inexploradas são apresentadas como hipóteses potenciais para serem testadas por pesquisadores humanos. Araújo (2016) argumenta que esses programas exemplificam como a IA pode auxiliar na formulação de novas hipóteses, tarefa tradicionalmente vista como um domínio exclusivamente humano. A aceitação e eficácia dessas ferramentas sugerem que a inteligência artificial pode se tornar parte do processo científico, expandir as capacidades dos pesquisadores e acelerar o ritmo das descobertas científicas.

Ferramentas como *Resoomer* e *Scholarcy* realizam síntese automatizada de conteúdo, além de executarem uma leitura rápida e eficiente dos principais pontos de artigos acadêmicos. De acordo com Ramos (2023), essas plataformas identificam as ideias principais e os fatos importantes dos documentos, economizando tempo e esforço dos pesquisadores. A geração automática de resumos ajuda a identificar rapidamente os artigos mais relevantes e a compilar trabalhos que compõem uma revisão narrativa de literatura de forma mais rápida e

eficaz. Esses avanços tecnológicos transformam a experiência de tarefas de pesquisa acadêmica, tornando-a mais rápida, fácil e produtiva, e podem trazer contribuições para uma base teórica consistente e bem fundamentada.

Trindade e Oliveira (2024) pontuam que o uso de ferramentas de IA na escrita e edição de textos acadêmicos tem contribuído para aprimorar a clareza e a qualidade da produção científica. Segundo os autores, o *GPT-3* e seus sucessores auxiliam pesquisadores na redação de trechos complexos, reescrita de parágrafos e até mesmo na tradução de textos para diferentes idiomas. Esse suporte permite que os pesquisadores foquem no conteúdo, enquanto a ferramenta facilita questões gramaticais e estilísticas, garantindo que suas ideias sejam transmitidas de forma clara e precisa.

Embora esses autores enfatizem os benefícios das ferramentas de IA generativa na clareza e qualidade dos textos acadêmicos, é necessário problematizar os riscos associados ao seu uso recorrente. Um dos principais desafios é a possibilidade de que essa assistência tecnológica estimule uma dependência excessiva (Bail, 2024), reduzindo o engajamento crítico do pesquisador com a linguagem e com os próprios argumentos. A comodidade oferecida pelos sistemas pode levar à perda de competências autorais fundamentais, como a capacidade de formular, revisar e sustentar ideias de forma autônoma.

Nesse sentido, a advertência de Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024, p. 33), de que “é importante que este processo sempre tenha uma lógica de aprendizado e nunca de dependência”, corrobora a preocupação com os riscos de uma utilização passiva de sistemas computacionais. Essa perspectiva reforça a necessidade de que a interação com sistemas generativos seja orientada por um posicionamento ético e reflexivo, no qual o pesquisador mantenha sua agência intelectual. Preservar a autoria e a originalidade, portanto, não se resume a reconhecer os benefícios da IA: implica promover uma formação crítica capaz de sustentar a autonomia criativa e a responsabilidade acadêmica frente às novas mediações tecnológicas.

No que diz respeito à tradução automática de textos científicos, Spinak (2023b, s/p) salienta que “o uso de inteligência artificial é um avanço irreversível na publicação científica, amplamente aceito por sociedades científicas.” Essa afirmação baseia-se em uma análise de estado da arte que avaliou ferramentas multilíngues como *GPT-3.5*, *DeepL*, *Google Translate*, *OpenNMT*, *Microsoft Translator* e *Marian NMT*, indicando resultados satisfatórios quanto à confiabilidade dessas plataformas na tradução de conteúdos técnicos e científicos.

Corroborando essa avaliação, Sampaio *et al.* (2024b, p. 12) observam que “diferentemente do *Google* tradutor e similares, as *LLMs* parecem ser capazes de entregar expressões mais fidedignas, mais similares às nativas e especialmente mais próximas do tom e

estrutura de materiais acadêmicos.” Tais avanços têm impulsionado o uso de ferramentas como o *Reverso*, cuja principal contribuição está em oferecer traduções contextualizadas com base em exemplos reais extraídos de textos técnicos, científicos e jornalísticos. Essa abordagem favorece não apenas a fidelidade lexical, mas também a adequação estilística, contribuindo para traduções mais precisas e alinhadas às convenções da escrita científica.

De um lado, a IA generativa se apresenta como um recurso relevante para reduzir as barreiras linguísticas historicamente impostas no acesso à produção científica internacional. Ao permitir que pesquisadores de diferentes nacionalidades compreendam textos originalmente escritos em línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, ainda hegemônico nas publicações acadêmicas, essas ferramentas potencializam o intercâmbio de saberes e ampliam a participação de comunidades acadêmicas periféricas nos circuitos globais de produção e divulgação do conhecimento. Trata-se, portanto, de um movimento com implicações democráticas, que contribui para a inclusão epistemológica de grupos historicamente marginalizados pela limitação de domínio linguístico.

Por outro lado, Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), afirmam que o uso dessas tecnologias exige cautela. Apesar de sua capacidade de gerar traduções mais naturais e academicamente compatíveis, é imprescindível que os textos sejam submetidos à revisão humana criteriosa. A ausência dessa curadoria crítica pode resultar em imprecisões conceituais, omissões relevantes ou mesmo distorções de sentido, comprometendo a integridade do conteúdo traduzido. A democratização do acesso, nesse caso, não pode se confundir com a desresponsabilização do autor, sob pena de converter-se em banalização do conhecimento científico e novos riscos à sua credibilidade.

Além disso, temos ainda a utilização da IA na edição automatizada e revisão de textos. Ferramentas como *Grammarly* e *Hemingway Editor* utilizam algoritmos de aprendizado de máquina para identificar e corrigir erros gramaticais, ortográficos e de estilo, bem como para sugerir melhorias na estrutura e na fluência do texto. De acordo com Huang e Tan (2023), essas ferramentas não só ajudam a evitar erros comuns, mas também educam os escritores sobre boas práticas de escrita, promovendo um desenvolvimento contínuo de habilidades. Nessa perspectiva, a combinação de assistência na redação, tradução e edição automatizada torna a produção acadêmica mais eficiente, precisa e acessível, beneficiando tanto autores quanto leitores.

No entanto, é preciso cautela, pois a entrega do estilo de escrita à IA levanta questionamentos sobre a preservação da identidade autoral e o desenvolvimento das habilidades criativas do autor, elementos que ela não pode replicar plenamente. Embora sistemas

generativos como o *ChatGPT* possam aprimorar a fluidez e clareza, é importante ponderar se essa dependência prejudica o aprendizado e a autonomia criativa do pesquisador. Esse fator é essencial, principalmente ao se pensar em um contexto acadêmico de formação para a pesquisa, que não comprometa a autenticidade e o crescimento do autor.

A aplicação da inteligência artificial nos procedimentos metodológicos e na análise de dados tem interferido significativamente na forma como a pesquisa acadêmica é conduzida. Sampaio *et al.* (2024a) pontuam que as máquinas “inteligentes” podem ser empregadas, por exemplo, na identificação e seleção de participantes para estudos qualitativos e quantitativos, facilitando a obtenção de amostras representativas e reduzindo o viés de seleção. Ferramentas automatizadas analisam grandes volumes de dados demográficos e comportamentais para identificar candidatos que melhor atendem aos critérios da pesquisa, agilizando um processo tradicionalmente demorado e oneroso.

Contudo, mais do que automatizar etapas operacionais, a incorporação da IA nos métodos de pesquisa suscita discussões relevantes sobre a qualidade da análise e o papel da mediação humana. Como argumentam Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), embora esses sistemas possam colaborar na identificação de padrões e na categorização de informações, especialmente em investigações qualitativas, a centralidade do pesquisador como intérprete não pode ser deslocada. Os autores alertam que os modelos generativos não possuem sensibilidade teórica nem compreensão contextual, o que os impede de captar nuances, ambivalências e implicações sociais dos dados. Assim, a supervisão humana permanece indispensável para garantir que a análise preserve o rigor interpretativo, o compromisso ético com os sujeitos da pesquisa e a fidelidade aos objetivos científicos do estudo.

Esses estudiosos ainda ressaltam que, no âmbito experimental, esses aparatos contribuem para o *design* e a execução de experimentos que são utilizados para criar grupos de controle de maneira mais precisa a fim de simular cenários experimentais complexos. Isso não apenas pode aumentar a precisão desses procedimentos, mas também permitir a realização de estudos que seriam logisticamente impossíveis de outra forma. Isso porque a capacidade de simulação de tais recursos permitem que os pesquisadores testem múltiplas hipóteses de forma simultânea, economizando tempo e recursos.

Na tarefa de análise de dados, conforme afirmam Trindade e Oliveira (2024), ferramentas de IA gerenciam, analisam e resumem grandes volumes de dados de maneira eficiente, identificando tendências e correlações relevantes que poderiam passar despercebidas em análises tradicionais. Sobre esse aspecto, técnicas de aprendizado de máquina aplicadas à análise de dados podem potencializar uma exploração mais profunda dos conjuntos de dados,

revelando padrões complexos e *insights* que enriquecem a interpretação dos resultados de pesquisa, contudo, sem tirar de cena a figura do pesquisador.

A IA também pode estar presente na revisão e validação de pesquisas, por meio de ferramentas de análise textual automatizada que ajudam a identificar erros, inconsistências e lacunas em manuscritos. Assim, Huang e Tan (2023) afirmam que essas ferramentas podem contribuir para uma revisão crítica e integridade dos estudos. Além disso, temos ainda a geração de figuras, tabelas e infográficos por plataformas que podem contribuir para a apresentação e a compreensão dos dados, facilitando a comunicação científica.

1.6.2 *Literacia digital crítica como prática emancipatória e curadoria ativa*

A *literacia crítica*, nas palavras de Giroux (1997), é um conjunto de práticas culturais e pedagógicas que não apenas capacitam os sujeitos a ler o mundo, mas também a intervir nele. Inspirado pelo pensamento de Paulo Freire, Giroux concebe a educação como prática de liberdade, em que a leitura crítica da realidade se vincula à capacidade de transformá-la. Essa perspectiva ultrapassa a ideia de letramento como simples decodificação técnica, defendendo uma formação que permita aos sujeitos questionar mensagens culturais, estruturas de poder e mecanismos de exclusão presentes na produção e circulação do conhecimento.

Autores como Kellner e Share (2007) atualizam as bases de Giroux ao discutirem a *media literacy* e, mais recentemente, a *digital critical literacy*, defendendo que a **literacia digital crítica** deve capacitar os sujeitos para reconhecer os vieses algorítmicos, avaliar criticamente conteúdos digitais (textos, imagens, dados) e produzir conhecimento com autonomia e responsabilidade frente às tecnologias.

No campo brasileiro, essa abordagem é aprofundada por autores que compreendem a literacia digital crítica como uma prática de leitura e produção reflexiva no ambiente digital, articulando dimensões ideológicas, políticas e formativas. Oliveira e Giacomazzo (2017) propõem três categorias analíticas centrais: representação ideológica (como os discursos digitais estruturam visões de mundo), posicionamento ideológico (como o leitor se situa criticamente diante de mensagens) e produção ideológica (como o sujeito se engaja na criação de conteúdos que desafiem ou repliquem hegemonias).

Rojo (2008), por sua vez, destaca a importância de desenvolver nos sujeitos a capacidade de apropriação crítica dos discursos e de atuação discursiva no mundo, especialmente quando os gêneros passam a circular em suportes digitais e multimodais. Para a autora, a leitura e a escrita exigem a construção de sentidos situada e ativa, o que implica

compreender as relações de poder, ideologia e linguagem presentes nas práticas sociais de letramento. Assim, essa literacia ultrapassa a funcionalidade técnica, constituindo-se como um processo de apropriação sociotécnica crítica.

Diante dessas contribuições, fica evidente que a literacia digital crítica não apenas amplia a compreensão sobre os discursos que circulam nos meios digitais, mas também se mostra essencial para preparar os sujeitos a lidarem com as mediações tecnológicas contemporâneas, que cada vez mais envolvem algoritmos opacos e automatizados. Essa capacidade crítica torna-se especialmente relevante em um cenário em que as tecnologias de inteligência artificial passam a interferir diretamente nos modos de acesso, seleção e validação do conhecimento.

Em contextos mediados por inteligência artificial, os algoritmos não apenas entregam informações, eles as organizam, hierarquizam e moldam, influenciando de forma significativa o que pesquisamos, acessamos e legitimamos como fonte de conhecimento. Esse processo, denominado **curadoria algorítmica** (Gillespie, 2018), refere-se à seleção e distribuição automatizada de conteúdos por sistemas computacionais, com base em critérios como engajamento, relevância preditiva, comportamento anterior do usuário e perfis de consumo.

Segundo o autor, não é o ser humano que escolhe diretamente o que ver ou acessar, mas sim sistemas opacos que atuam como filtros de visibilidade e relevância. Esse tipo de curadoria pode moldar o campo de possibilidades do conhecimento e interferir nas práticas de busca, leitura e validação acadêmica. Nesse cenário, questionamentos como “e quando o feed vira fonte?” tornam-se provocadores, ao expor o risco de tomarmos como legítimo aquilo que nos é apresentado por lógicas algorítmicas que operam sem transparência ou critérios científicos explícitos.

Diante desses riscos, torna-se necessário propor outra forma de curadoria: orientada por critérios éticos, epistêmicos e criticamente fundamentada, ancorada na capacidade do pesquisador de reconhecer as mediações algorítmicas e de intervir conscientemente sobre elas. Mais do que aceitar passivamente as respostas oferecidas pelos sistemas de IA, essa postura implica reafirmar a agência humana no processo de produção do conhecimento, atribuindo ao pesquisador o papel ativo de mediador, intérprete e curador dos sentidos produzidos. Trata-se de deslocar o foco da submissão às lógicas automatizadas para a construção de uma prática investigativa reflexiva, capaz de enfrentar os desafios colocados pela inteligência artificial generativa sem abrir mão da responsabilidade científica e da integridade acadêmica.

No campo educacional, especialmente na pesquisa científica, essa perspectiva é aprofundada por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), ao argumentarem que a curadoria de respostas de IA não deve ser compreendida apenas como filtragem técnica, mas como um gesto epistemológico e ético. O pesquisador deve exercer vigilância crítica sobre os sentidos produzidos, interrogando os vieses e limitações da máquina. Para os autores, essa curadoria exige conhecimento prévio robusto, discernimento sobre os limites e possibilidades dos modelos generativos e consciência das implicações éticas envolvidas.

Não podemos deixar de mencionar outros dois conceitos que merecem atenção especial nessa discussão: a *engenharia de prompt* e a *pedagogia do prompt*. A engenharia de prompt refere-se a uma prática técnico-operacional voltada à otimização das interações com sistemas de IA, centrada na elaboração de comandos eficazes para obtenção de respostas mais precisas (White *et al.*, 2023; Pimentel, 2024). Em resumo, ajuda o usuário a obter maior eficácia dos retornos que são gerados pela máquina.

A pedagogia do prompt, conforme discutida por Silva (2024) e Santos (2024), inspira-se nas concepções de Freire e Faundez (1985) ao propor uma abordagem crítica para o uso das IAs generativas na produção do conhecimento científico. Essa perspectiva enfatiza a mediação ativa do sujeito na construção de sentidos e na leitura problematizadora dos conteúdos gerados por *chatbots*. Em contraste com a abordagem predominantemente técnica da engenharia de prompt, a pedagogia do prompt possui um caráter formativo e pedagógico, buscando estimular o pensamento reflexivo, a autoria e a responsabilidade ética nos processos mediados por essas tecnologias. Ambos os conceitos serão aprofundados no item 1.6.6, que discutirá suas implicações para a formação de pesquisadores em tempos de inteligência artificial generativa.

Essa postura analítica é reforçada por Livingstone (2004), ao defender que a educação midiática deve capacitar os sujeitos a avaliar criticamente os fluxos informacionais em ambientes interativos e digitais. Isso implica compreender os mecanismos que organizam e priorizam as respostas geradas por sistemas generativos, bem como avaliar sua pertinência, procedência e limitações epistemológicas. Em vez de delegar a função epistêmica à máquina, o pesquisador deve assumir uma posição ativa de validação e responsabilização, reafirmando o lugar do humano como sujeito ético e produtor de conhecimento.

Dessa forma, a formação de pesquisadores no contexto da inteligência artificial generativa deve incorporar competências de curadoria digital que favoreçam uma atuação crítica e autônoma frente aos ambientes acadêmicos mediados por algoritmos. A literacia digital crítica, nesse cenário, constitui-se como um eixo formativo essencial, pois integra domínio

técnico, consciência epistêmica e responsabilidade ética, fortalecendo o protagonismo do pesquisador na construção do conhecimento.

Embora o avanço das tecnologias automatizadas na pesquisa científica amplie possibilidades metodológicas e operacionais, também impõe desafios que exigem atenção rigorosa. Entre os principais riscos, destacam-se a assimilação acrítica de informações, a diluição da autoria individual diante de produções algorítmicas e o enfraquecimento da reflexão epistemológica nas práticas investigativas. Como discutido no item 1.6, fenômenos como o *efeito Mateus* ilustram como os modelos generativos podem acentuar assimetrias na visibilidade acadêmica, aprofundando desigualdades entre pesquisadores experientes e aqueles em processo de formação.

Nesse cenário, a ausência de competências críticas para mediar o uso dessas tecnologias fragiliza a formação intelectual e ética dos pós-graduandos, tornando urgente a inserção da literacia digital crítica como componente formativo nos currículos da pós-graduação. Ao desenvolver capacidades conceituais e metodológicas para avaliar a procedência e a confiabilidade das informações geradas por sistemas algorítmicos, essa literacia fortalece a autonomia intelectual do pesquisador.

Incorporar a *literacia* digital crítica à formação de pós-graduandos, portanto, não é apenas uma recomendação pedagógica, é uma exigência ética e epistêmica diante da complexidade dos sistemas generativos, garantindo que o pesquisador permaneça sujeito do conhecimento e não apenas consumidor de respostas algorítmicas.

1.6.3 Governança algorítmica e disputas epistêmicas: a influência das *Big Techs* na mediação do conhecimento

A ascensão das tecnologias baseadas em inteligência artificial, especialmente aquelas operadas por grandes corporações, tem reconfigurado profundamente as dinâmicas de produção, acesso e validação do conhecimento. Esse processo não pode ser compreendido apenas a partir do prisma técnico ou pedagógico. Ele mobiliza disputas políticas, econômicas e epistêmicas que incidem diretamente sobre os modos de pesquisar, ensinar e produzir ciência.

Nesse contexto, Silveira (2021) introduz o conceito de governo dos algoritmos para designar o poder crescente exercido por sistemas computacionais sobre a vida social, inclusive sobre a produção do saber. Na visão do autor, a inteligência artificial generativa, alimentada por grandes volumes de dados e operada por modelos opacos, atua como instrumento de regulação e normalização da informação, determinando o que se torna visível, relevante e

confiável. Esses sistemas, em sua maioria, pertencem a conglomerados tecnológicos como *OpenAI*, *Google*, *Microsoft* e *Meta*, empresas que operam sem transparência pública e sem regulação institucional clara.

Essa análise converge com a crítica de Ferrari (2024), que denuncia o avanço de uma colonialidade digital, expressão que articula a concentração algorítmica das vozes visíveis nas redes à reprodução de lógicas históricas de silenciamento epistêmico e assimetrias de poder. Para a pesquisadora, os sistemas de inteligência artificial generativa funcionam como dispositivos de mediação e controle do discurso, reforçando valores e normas definidos por poucas corporações com alcance global. "A colonialidade está ali no conjunto de valores e normas que regem os algoritmos de recomendação, na escolha de quais vozes são amplificadas, quais narrativas são suprimidas e quais dados são considerados relevantes" (Ferrari, 2024, p. 104).

Essa crítica é aprofundada pela autora ao descrever esses sistemas como estruturas algorítmicas marcadas pela opacidade, em que os dados de treinamento, os critérios de resposta e os mecanismos de ranqueamento são controlados por um número restrito de empresas, sem transparência ou possibilidade de auditoria pública. Na sua análise, tal condição gera desconfiança e impede que pesquisadores e jornalistas compreendam as engrenagens que sustentam o seu funcionamento de tais modelos.

Na academia, isso se manifesta pela crescente influência de sistemas que organizam dados com base em padrões algorítmicos capazes de reforçar desigualdades. Está em curso uma espécie de epistemologia algorítmica, na qual os algoritmos atuam como mediadores invisíveis das práticas de leitura, escrita e validação científica, deslocando o protagonismo de instituições históricas da ciência como universidades, agências de fomento e periódicos para arquiteturas privadas de dados e software. Ferrari (2023) adverte que, ao serem controlados por um pequeno grupo de empresas, os mecanismos de inteligência artificial generativos tendem a reforçar hegemonias narrativas e silenciar vozes periféricas, comprometendo a diversidade informacional e o pluralismo cognitivo.

Diante desse cenário, torna-se urgente ampliar o debate sobre a governança da inteligência artificial para além das esferas legal e técnica, incorporando também perspectivas éticas e epistêmicas. A concentração de poder sob o controle das grandes empresas de tecnologia representa um risco estrutural à soberania informacional de instituições científicas e educativas, que passam a depender de ferramentas privadas para pesquisar, escrever e ensinar.

Para além da *literacia digital crítica* individual, é necessário desenvolver formas coletivas e institucionais de regulação que assegurem transparência, auditabilidade, justiça

informacional e diversidade epistêmica. Como afirma Silveira (2021, p. 59), "os algoritmos não são neutros: eles carregam as visões de mundo e os interesses daqueles que os desenvolvem, financiam e operam".

O governo dos algoritmos, assim, não se limita a ameaças à privacidade ou à neutralidade da informação. Ele representa um desafio estrutural à democracia informacional e à própria concepção de conhecimento como bem público. Nesse contexto, a universidade e os programas de pós-graduação assumem um papel estratégico, cabendo a essas instituições formar pesquisadores capazes de compreender os mecanismos opacos da mediação algorítmica e de resistir às lógicas de homogeneização epistêmica que comprometem a pluralidade de saberes na ciência contemporânea.

Conforme reforça Ferrari (2024), é imprescindível preparar sujeitos críticos, entre jornalistas, pesquisadores, professores e estudantes, que saibam identificar os vieses embutidos nos sistemas de inteligência artificial, interrogar seus critérios e exercer uma mediação humana ativa no ecossistema informacional. Tal mediação é essencial para enfrentar os riscos da colonialidade digital e garantir a circulação de narrativas múltiplas no ambiente acadêmico e científico.

Educar para o uso crítico da inteligência artificial, portanto, exige desvelar as estruturas de poder que moldam os sistemas generativos, questionar seus efeitos sobre a diversidade epistêmica e disputar o direito à pluralidade de saberes. Neste cenário, a universidade assume um papel central como guardião da democracia informacional, responsável por formar sujeitos capazes de resistir às lógicas de silenciamento algorítmico e afirmar o conhecimento como bem comum.

1.6.4 Por que a IA responde sem compreender: fundamentos técnicos, semânticos e limites epistêmicos

Como discutido na seção anterior, o governo dos algoritmos operado pelas grandes corporações tecnológicas impõe desafios significativos à autonomia epistêmica de pesquisadores e instituições acadêmicas. Para que o pesquisador possa exercer uma curadoria crítica e responsável, é essencial compreender os fundamentos técnicos que estruturam o funcionamento das inteligências artificiais generativas e os limites do sentido que elas produzem.

A atuação do pesquisador não pode ser delegada à máquina. Como observa a Unesco (2024), o uso de ferramentas de inteligência artificial na pesquisa e no ensino deve ser

regulado por princípios de responsabilidade, transparência e supervisão humana. A *literacia* digital crítica, nesse sentido, torna-se elemento estruturante de uma formação ética e epistemológica robusta, que assegura o lugar do humano na produção científica mesmo em tempos de automação.

Essa exigência de uma curadoria ativa e responsável se justifica, em grande parte, pelo modo como a inteligência artificial generativa opera. Embora seja capaz de gerar textos coerentes e até mesmo sofisticados, ela não compreende o conteúdo que produz. Como explica Luz (2025), a inteligência artificial simula o entendimento sem, de fato, entender. Trata-se, portanto, de um paradoxo que desafia a intuição, mas que está no cerne do funcionamento desses sistemas.

Essa crítica foi desenvolvida de forma contundente por Bender *et al.* (2021), ao definirem esses sistemas como *stochastic parrots* (papagaios estocásticos¹²), que apenas replicam padrões probabilísticos de fala sem qualquer compreensão semântica ou consciência do conteúdo gerado.

A inteligência artificial não pensa, não sente, nem possui consciência sobre o mundo ou sobre os efeitos de suas respostas. Como explicam Goodfellow, Bengio e Courville (2016), funciona a partir de representações matemáticas e probabilísticas da linguagem, projetadas para estimar a probabilidade de sequências de palavras e simular coerência textual com base em padrões aprendidos. Ao ser treinada com bilhões de exemplos, a IA aprende que certas palavras costumam aparecer juntas, que frases seguem determinadas estruturas e que perguntas são geralmente seguidas de respostas. Assim, ela não compreende conceitos como ‘capital’ ou ‘França’, mas reconhece que ‘Paris’ tende a surgir como resposta à expressão ‘capital da França’.

Segundo Luz (2025) esse funcionamento se ancora em estruturas matemáticas chamadas *embeddings*, ou representações vetoriais que organizam palavras conforme seus contextos de uso. Em outras palavras, a inteligência artificial transforma unidades de linguagem em números, posicionando-as em um espaço vetorial no qual termos com usos semelhantes estão próximos entre si. Termos como documento, arquivo e registro aparecem agrupados não por um entendimento de sentido, mas por recorrência frequente em contextos similares nos textos analisados. A semântica, nesse modelo, é estatística e não conceitual.

¹² Sistemas estocásticos referem-se a processos que incorporam algum grau de aleatoriedade ou incerteza, sendo baseados em distribuições de probabilidade para gerar resultados. (Goodfellow; Bengio; Courville, 2016). Esse conceito é amplamente utilizado nas áreas de estatística, ciência da computação e inteligência artificial.

Esse funcionamento técnico encontra respaldo na literatura especializada em aprendizado profundo, que descreve os modelos generativos como sistemas estocásticos baseados em distribuições de probabilidade, operando por meio de representações vetoriais que atribuem pesos estatísticos às palavras conforme seus contextos de uso. Tais modelos são treinados para prever a sequência mais provável de palavras com base em dados anteriores, sem qualquer compreensão semântica real (Goodfellow; Bengio; Courville, 2016).

A própria noção de sentido, nesses sistemas, é contingente. Conforme explica Luz (2025), cada modelo é treinado com conjuntos de dados diferentes e, por isso, constrói uma semântica própria, isto é, um vocabulário contextual e relacional específico, que precisa ser auditado, compreendido e, muitas vezes, corrigido.

Nesse cenário, ganha destaque o papel do reconhecimento de entidades como pessoas, instituições, eventos ou lugares, que funcionam como âncoras de sentido para os enunciados. Quando a inteligência artificial identifica que *Ditadura Militar* é um evento histórico ou que *Arquivo Nacional* é uma instituição, ela se aproxima, ainda que sem compreender, das práticas tradicionais de catalogação e classificação feitas por profissionais da informação. Esse tipo de associação estatística é um exemplo de como os sistemas de IA geram o que Floridi (2019) chama de *âncoras semânticas contextuais*, ou seja, pontos de referência que atribuem coerência superficial às respostas, ainda que desvinculados de qualquer compreensão conceitual ou inferência crítica.

Essa simulação convincente pode induzir o leitor à falsa impressão de que há compreensão por parte da máquina, reforça a urgência de uma atuação de curadoria humana. Como já argumentado por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), a necessidade de tal curadoria não é meramente técnica, mas um gesto epistemológico e ético, que exige vigilância crítica sobre os sentidos produzidos. O pesquisador deve estar atento aos vieses, às lacunas e às possíveis alucinações, nome atribuído aos erros factuais ou conceituais cometidos pelos sistemas de inteligência artificial, cujas implicações serão discutidas mais detalhadamente no item seguinte. Cabe ao pesquisador, portanto, assumir a responsabilidade final pelo conhecimento gerado.

Tedesco e Ferreira (2023) ampliam essa discussão ao alertar que, embora a IA traga ganhos em eficiência, seu uso pode gerar consequências indesejadas, como a diluição da autoria, a produção automatizada sem responsabilização e a reprodução de dados enviesados. Para os autores, a qualidade dos resultados gerados depende diretamente dos dados nos quais a IA foi treinada. Se esses dados contiverem preconceitos ou distorções, ela pode perpetuar ou

até amplificar esses problemas em seus *outputs*¹³. Quando o pesquisador insere comandos baseados em informações incompletas, enviesadas ou incorretas, a IA tende a reproduzir ou amplificar essas distorções. Isso pode comprometer a confiabilidade das conclusões e reforçar estereótipos ou falsas verdades com aparência de precisão científica.

Por isso, o uso dessas ferramentas deve ser sempre acompanhado de crítica, validação humana e responsabilidade epistemológica. Quando os dados de entrada carregam preconceitos, lacunas ou distorções, há o risco de que os sistemas algorítmicos de geração textual os propaguem, afetando a legitimidade do conhecimento produzido.

Entender que a inteligência artificial não compreende o conteúdo que produz, mas apenas o simula, é um passo fundamental para que o pesquisador preserve sua autonomia crítica e responsabilidade intelectual no processo de escrita acadêmica assistida. A curadoria humana, nesse contexto, ultrapassa o nível técnico e assume o papel de salvaguarda epistêmica e ética, indispensável ao uso responsável da IA na pós-graduação e na produção científica.

Conhecer os mecanismos pelos quais os modelos generativos operam estatisticamente sobre a linguagem, simulando coerência sem alcançar compreensão conceitual, é essencial para que o pesquisador atue com consciência e discernimento. Contudo, esse domínio técnico e cognitivo é insuficiente se não estiver articulado a uma reflexão ética mais ampla, sobretudo quando tais tecnologias passam a compor práticas sensíveis como a elaboração de teses, dissertações e artigos científicos. Nessa perspectiva, o debate sobre integridade acadêmica adquire nova centralidade, exigindo que as instituições revisem seus princípios, políticas e práticas diante dos desafios e ambivalências impostos pela inteligência artificial.

1.6.5 Alucinações algorítmicas, colonialismo de dados e os riscos epistêmicos da IA na ciência

Conforme já introduzido no início desta seção, a inteligência artificial generativa carrega implicações profundas que extrapolam as questões técnicas e operacionais. Entre elas, destacam-se os riscos epistêmicos associados ao racismo algorítmico e ao colonialismo de dados, que estruturam a maneira como os sistemas generativos operam e produzem respostas. Tais aspectos evidenciam que os impactos da IA na ciência ultrapassam os limites da

¹³ *Outputs* são os resultados produzidos por um sistema após processar entradas (*inputs*).

produtividade e da eficiência, atingindo diretamente os fundamentos do conhecimento, da autoria e da legitimidade dos processos de produção científica.

Um dos efeitos mais sensíveis desse cenário é a fragilização da confiabilidade das pesquisas mediadas por inteligência artificial, que não se restringe à atribuição imprecisa de autoria ou à revisão superficial de conteúdos, mas envolve um conjunto mais complexo de perturbações epistêmicas. Entre elas, destaca-se o fenômeno das alucinações algorítmicas, caracterizado pela geração de informações falsas ou inexatas por modelos como o *ChatGPT*, mesmo quando estes operam com fluência e coerência textual. Conforme analisa Lemos (2024), trata-se de uma forma particular de erro epistêmico pois a IA não apenas erra, mas inventa dados aparentemente corretos, fabricando fatos, autores e referências inexistentes. O problema não é apenas de precisão, mas de simulação de autoridade discursiva sem responsabilização.

Algumas abordagens contemporâneas sugerem que esses "erros" podem servir como ponto de partida para reflexão crítica, descoberta ou investigação epistemológica, ao revelarem aspectos muitas vezes ocultos nesse tipo de sistema de geração textual, como vieses epistêmicos, lacunas de representação ou prioridades tecnológicas. Por exemplo, Lemos (2024) propõe que, em vez de serem tratadas apenas como disfunções, as falhas geradas por modelos de linguagem podem indicar caminhos de análise, ao expor a rede de agenciamentos e as mediações invisíveis que moldam os objetos digitais.

Embora o fenômeno das “alucinações algorítmicas” costume ser descrito como erro grave, por gerar informações falsas com aparência de verdade, algumas abordagens críticas sugerem que o próprio conceito merece ser problematizado. Como provoca Beiguelman (2023, p. 78), “a humanização das máquinas, como a própria noção de ‘alucinação’ denota, é uma das maiores armadilhas da inteligência artificial para a crítica”, pois desvia o olhar das mediações técnicas e políticas que operam nesses sistemas.

A autora argumenta que o vocabulário das IAs reflete um paradigma centrado no *Homo sapiens* e reforça a hegemonia de certos modos de inteligência, como o textual, racional e ocidental, em detrimento de formas não humanas ou mais que humanas de cognição. Nesse sentido, ao invés de reforçar a ideia de que alucinar é um desvio, Beiguelman (2023) tensiona a própria estrutura conceitual que sustenta esse diagnóstico, abrindo espaço para refletir sobre os filtros ideológicos e linguísticos presentes nos sistemas generativos.

Tal fenômeno se agrava quando consideramos os vieses presentes nos dados com os quais os modelos são treinados. Esses vieses não são neutros, tampouco aleatórios: derivam de desigualdades históricas, culturais e políticas, que são replicadas, e por vezes amplificadas nas respostas da IA. Como destaca Silveira (2021), esses sistemas podem reproduzir padrões

de exclusão e discriminação, promovendo o chamado racismo algorítmico, em que classificações, recomendações ou invisibilizações automatizadas reforçam hierarquias raciais ou epistemológicas já existentes. Tais efeitos não são colaterais, mas estruturantes do modo como a IA opera: seu “conhecimento” não é construído de modo democrático, mas extraído de corpora desiguais, onde algumas vozes são mais representadas do que outras.

Essa discussão se insere em um debate de campo mais amplo de análise crítica, sobre o que Silveira (2021) denomina *colonialismo de dados*, um processo em que dados produzidos por populações inteiras são apropriados por grandes corporações tecnológicas, sem consentimento, transparência ou redistribuição de valor. Ao explorar essa hipótese, o autor mostra como o funcionamento desses aparatos tecnológicos implica uma concentração epistêmica, na qual as possibilidades de conhecimento são mediadas por algoritmos opacos, projetados para refletir os interesses das plataformas que os controlam. Esse processo compromete não apenas a confiabilidade dos resultados, mas também a soberania cognitiva de instituições científicas e comunidades acadêmicas, que passam a depender de sistemas opacos e potencialmente excludentes.

Portanto, é preciso compreender que os riscos da IA na ciência não se restringem à produtividade, à eficiência ou à originalidade. Eles dizem respeito à produção do próprio conhecimento, à redistribuição do poder epistêmico e à integridade das condições em que se dá o ato de conhecer. Como alertam Kasneci *et al.* (2023), algoritmos que priorizam autores já estabelecidos contribuem para a invisibilização de pesquisadores emergentes, dificultando o pluralismo e a renovação do campo científico. De forma convergente, Ferrari (2024) afirma que os sistemas generativos, ao atuarem como mediadores invisíveis da informação, instauram um novo regime de controle do discurso, cujas consequências para a diversidade epistêmica ainda estão sendo compreendidas.

Diante disso, a crítica ao uso de IA na produção acadêmica não pode ser restrita aos aspectos operacionais. É necessário mobilizar uma ética informacional ampliada, que integre os debates sobre soberania algorítmica, colonialidade digital e justiça epistêmica, reafirmando o papel da universidade na defesa da diversidade de saberes e na mediação crítica das tecnologias que impactam os modos de produzir e validar conhecimento.

Dessa forma, a discussão sobre os usos da inteligência artificial generativa na produção acadêmica abrange múltiplas dimensões éticas, políticas, técnicas e epistêmicas. O fortalecimento do *efeito Mateus*, ao ampliar disparidades de visibilidade entre pesquisadores, dialoga com o racismo algorítmico e o colonialismo de dados, que operam de modo estrutural na reprodução de desigualdades por meio de sistemas treinados com bases enviesadas.

Esses fenômenos exigem a atuação ativa do pesquisador na curadoria das informações, como sujeito responsável por avaliar, filtrar e contextualizar os conteúdos produzidos por IA. Tal responsabilidade se torna ainda mais urgente diante da constatação de que os modelos generativos não compreendem o sentido de suas respostas, operando com base em semânticas estatísticas e simulações discursivas que podem produzir alucinações com aparência de veracidade.

Considerando tal conjuntura, a defesa da integridade e da diversidade de perspectivas na ciência passa necessariamente pela formação crítica dos sujeitos, pela regulação democrática dos sistemas e pela reafirmação do humano como agente central da produção de conhecimento. Esses desafios epistêmicos, estruturais e políticos que atravessam a produção do conhecimento na era da IA nos conduzem, inevitavelmente, à necessidade de refletir sobre os fundamentos éticos e as práticas de integridade acadêmica e científica, que trataremos no item 1.7.

1.6.6 Pedagogia do *prompt*: a arte de fazer perguntas

Dando continuidade às reflexões desenvolvidas até aqui sobre os modos de operação e os impactos da inteligência artificial generativa, este item propõe um deslocamento para o campo pedagógico, com ênfase na formação crítica dos sujeitos que interagem com tais tecnologias. Trata-se agora de discutir a *Pedagogia do Prompt* como uma abordagem formativa que reconhece os desafios epistemológicos, éticos e políticos colocados pela IA generativa na produção do conhecimento. Mais do que uma técnica para obter respostas eficazes, o *prompt* pode se tornar uma ferramenta de provocação crítica, desde que articulado a um projeto educativo comprometido com a autoria, a mediação humana e a integridade científica.

A proposta de *pedagogia do prompt*, conforme Silva (2024), surge como uma resposta formativa e crítica ao uso crescente desse tipo de inteligências artificiais na produção de conhecimento. É uma abordagem pedagógica que se sustenta em fundamentos epistemológicos e políticos, priorizando a dinâmica crítica de interação, a inquietação investigativa, a originalidade e autoria responsável. Diferentemente da proposta de formação da chamada *engenharia de prompt* (White *et al.*, 2023; Pimentel, 2024), voltada para a criação de comandos eficazes com fins de otimização técnica.

As duas abordagens são importantes, enquanto uma se preocupa com o domínio técnico para elaborar bons *prompts* e receber os resultados esperados, a outra preocupa-se com a dimensão crítica para interpretar os resultados e transformá-los em conhecimento válido e

ético. Neste estudo daremos ênfase à segunda abordagem, em razão de seu caráter formativo e de seu alinhamento com os princípios de uma educação crítica.

Pimentel (2024) ao explicar sobre a engenharia de *prompt*, de caráter instrucional, contribui para ampliar o entendimento dos limites operacionais desses mecanismos generativos. O autor enfatiza que esses sistemas não pensam, não julgam e não atribuem sentido, apenas combinam palavras com base em estatísticas. Por isso, é preciso compreender a IA como instrumento e não como sujeito, sendo o humano o único capaz de decidir, validar, julgar e assumir os efeitos do que é produzido.

Silva (2024) complementa essa informação ao destacar que tais sistemas operam com base em algoritmos estatísticos, ou seja, transforma tudo em números e probabilidades. A interação com essas tecnologias, portanto, não envolve uma inteligência consciente, mas sim uma simulação do que parece ser um diálogo. Trata-se, portanto, de uma interatividade calculada, sem escuta ativa nem construção conjunta de sentidos, o que a distingue radicalmente do diálogo genuíno entre consciências, como pressupõe a pedagogia freireana. Dessa forma, ele ressalta a natureza conversacional das plataformas, como o *ChatGPT* e similares, que permitem interação limitada, de caráter não dialógico, uma vez que a dialogia¹⁴ só é possível entre inteligências humanas nos processos comunicativos mediados por consciência e alteridade¹⁵.

A partir desse entendimento, esse autor propõe compreender essa relação como um processo de cocriação interativa: embora a IA seja capaz de gerar respostas a partir de comandos humanos e padrões linguísticos, é o sujeito humano quem interpreta, constrói significados, realiza análises críticas e toma decisões ao longo do percurso formativo.

Agora que esclarecemos alguns fundamentos importantes sobre o funcionamento das ferramentas generativas de IA, vamos nos debruçar sobre a *pedagogia do prompt*. Inspirada nas concepções freireanas de educação, especialmente na obra *Por uma pedagogia da pergunta* que traz um diálogo entre Paulo Freire e Antônio Faundez, onde argumentam que a formulação de boas perguntas é mais formativa que a simples obtenção de respostas.

Freire e Faundez (1985) defendem que ensinar a perguntar é uma das tarefas centrais da educação libertadora. Perguntar, nesse sentido, não se restringe a uma técnica de comunicação, mas expressa uma postura ética e epistemológica diante do mundo. Para os

¹⁴ Dialogia, segundo Bakhtin (2008), é a interação entre vozes autônomas e conscientes, na qual cada enunciado se constitui na resposta a outros enunciados anteriores e antecipa respostas futuras.

¹⁵ Alteridade é a capacidade de reconhecer, acolher e se relacionar com o outro em sua diferença, como um sujeito autônomo, dotado de voz, consciência e legitimidade. O conceito remete à ideia de que o “outro” não é um espelho de si mesmo, mas um interlocutor singular, cuja existência e perspectiva devem ser respeitadas no processo dialógico (Bakhtin (2008).

autores, o ato de perguntar emerge da curiosidade, da inconformidade diante do estabelecido e da busca por compreender o mundo para transformá-lo. Essa concepção se contrapõe frontalmente ao modelo tradicional de ensino pautado em respostas prontas e verdades absolutas, valorizando o inacabamento humano, a escuta ativa e o diálogo como processos formativos.

Retomar essa perspectiva em tempos de IA generativa é reconhecer que a educação precisa resgatar o valor do perguntar como experiência fundante do pensamento crítico. No contexto da pedagogia do *prompt*, isso implica deslocar o foco da eficiência técnica dos comandos para a qualidade ética, reflexiva e investigativa das perguntas formuladas aos sistemas algorítmicos. O sistema de geração textual pode ser provocado por um *prompt*, mas é a densidade epistemológica dessa provocação que define a potência formativa da interação. Assim, o que está em jogo não é apenas o domínio de uma nova linguagem computacional, mas a capacidade de elaborar perguntas que rompem com a lógica da repetição e produzam deslocamentos de sentido, conforme propunha Freire. À medida que o usuário formula perguntas mais consistentes, as respostas geradas por essas tecnologias instigam novas indagações, aprofundando o processo investigativo, desde que esse sujeito tenha repertório teórico e compromisso ético para avaliar criticamente o que é produzido.

Corroborando com essa ideia, Santos (2024) afirma que o *prompt*, quando pensado para além de seu aspecto técnico, torna-se um instrumento de provocação crítica, capaz de instaurar um processo de cocriação e de leitura problematizadora das respostas geradas pela IA. Não se trata de aceitar os resultados gerados pela máquina de maneira acrítica, mas de dialogar com eles, refinar as questões, explorar novas possibilidades e reconhecer os limites do que é produzido.

Essa perspectiva atribui ao sujeito humano a responsabilidade pela mediação crítica da interação com a IA. A interatividade, nesse caso, não se reduz ao ato de interagir com o sistema, mas pressupõe a capacidade de tensionar, discordar e redirecionar o processo de criação textual, reafirmando o papel do pesquisador como protagonista da construção do conhecimento. Segundo Silva (2024), essa prática não apenas amplia o repertório conceitual e metodológico do estudante, como também fortalece a dimensão ética da formação científica.

Dessa forma, a produção com ferramentas baseadas em inteligência artificial só adquire valor educativo quando inserida em um projeto pedagógico que reconhece a centralidade da mediação humana e da autoria situada. Isso exige formação docente que não apenas ensine a operar esses recursos computacionais, mas que prepare para decidir como, quando e por que utilizá-los (Santos, 2024). Um dos pontos centrais de sua argumentação é a

ênfase na necessidade de o usuário possuir embasamento teórico consistente, condição imprescindível para identificar erros, vieses e alucinações nos conteúdos gerados por modelos de linguagem. Sem essa fundamentação, a interação torna-se passiva, comprometendo a criticidade e o sentido formativo do processo.

Aplicada à formação de pesquisadores, essa abordagem propõe que o uso da IA não seja um atalho para a produção de textos, mas uma oportunidade para ampliar o campo de argumentação, aprofundar reflexões e experimentar novos modos de pensar. Trata-se de formar sujeitos que, ao interagirem com a tecnologia, não deleguem à máquina o protagonismo da escrita, mas façam dela uma interlocutora algorítmica, útil para expandir horizontes, não para substituir o pensamento.

A pedagogia do prompt, assim compreendida, exige a articulação entre repertório acadêmico, literacia crítica digital e compromisso ético. Essa tríade formativa está intrinsecamente relacionada à preservação da integridade acadêmica e científica, entendida como o compromisso com a honestidade, a responsabilidade e a transparência na produção e comunicação do conhecimento. Mais do que evitar plágio ou fraude, trata-se de formar pesquisadores capazes de tomar decisões conscientes sobre os usos da IA, reconhecendo os limites dessa tecnologia e assumindo a autoria situada de seus textos.

Contudo, esse tipo de formação não pode se sustentar apenas em escolhas individuais ou iniciativas isoladas. É imprescindível que as instituições de educação superior implementem políticas institucionais específicas para assegurar a efetivação da integridade acadêmica e científica diante dos desafios trazidos pelo uso crescente de tecnologias baseadas em inteligência artificial. Diversos autores como Mainardes (2023a, b), Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), Santaella (2023c) e Santos (2024), além de organismos internacionais como a Unesco (2024), alertam para a urgência da criação de normativas claras, ações formativas e códigos de conduta que orientem o uso ético dessas ferramentas nos contextos acadêmicos. Sem esse suporte institucional, corre-se o risco de que a formação crítica permaneça restrita a nichos e não se consolide como prática democrática frente à tecnologia, como propõe Feenberg (2013c, 2022).

A *pedagogia do prompt*, nesse sentido, convida a uma reconfiguração dos modos de aprender e produzir conhecimento na pós-graduação, reconhecendo que, em tempos de IA generativa, a formação científica não pode prescindir da pergunta inteligente, da análise crítica e da mediação consciente por parte do pesquisador humano.

No contexto da formação na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o uso da inteligência artificial exige discernimento epistemológico por parte de mestrandos e doutorandos, cuja

autonomia implica um compromisso ainda maior com a seleção, a análise crítica e a apropriação consciente dos conteúdos produzidos por algoritmos. Essa é uma responsabilidade ampliada, pois, ao elaborar seus trabalhos, o pesquisador em formação não atende apenas a demandas acadêmicas. No caso específico da área da Educação sua produção intelectual contribui com diagnósticos e proposições voltadas à leitura crítica e à transformação das complexas realidades educacionais brasileiras.

1.6.7 Entre o plágio inteligente e o pós-plágio: novas fronteiras da integridade acadêmica e científica

O avanço das tecnologias de inteligência artificial generativa tem transformado profundamente os modos de produção textual, introduzindo novas possibilidades, mas também novos desafios éticos para a integridade acadêmica e científica. Entre os riscos emergentes, destaca-se o chamado plágio inteligente, conceito cunhado por Muñoz-Cantero e Espiñeira-Bellón (2024), que se refere à geração automática de textos por IA com aparência de originalidade, mas sem o devido reconhecimento das fontes.

Trata-se de uma forma de apropriação indevida que compromete princípios fundamentais da autoria e da honestidade científica. Diferente do plágio tradicional, caracterizado pela cópia literal de textos ou pela omissão de fontes, o plágio inteligente assume contornos mais sutis e difíceis de detectar, pois envolve o uso de ferramentas automatizadas, como tradutores, parafraseadores e modelos de linguagem que reconfiguram ideias alheias em estruturas aparentemente inéditas. Nesse contexto, a aparência de novidade não substitui a responsabilidade epistêmica sobre o conteúdo produzido.

Spinak (2015) já alertava, antes da popularização dos sistemas de IA generativa, para a existência de estratégias destinadas a burlar os softwares de detecção de plágio, como a reordenação de frases, uso de sinônimos e traduções sucessivas entre idiomas. Essas práticas, descritas como quase artesanais, visavam escapar da detecção automática sem alterar significativamente o conteúdo original. Com o advento dos modelos de linguagem de larga escala, como o *ChatGPT*, essas estratégias ganharam uma camada de automatização e sofisticação. O texto gerado por IA pode apresentar coerência, fluência e estrutura inédita, mas ainda assim mascarar ideias e formulações que pertencem a outras pessoas ou fontes, sem o devido reconhecimento.

Esse tipo de plágio é especialmente preocupante porque desafia os métodos tradicionais de detecção, baseados em padrões de similaridade textual. Como os sistemas

generativos de linguagem natural não reproduzem diretamente os textos de seus dados de treinamento, mas sim geram novas formulações a partir de padrões estatísticos, é improvável que ferramentas como *Turnitin*, *CopySpider* ou similares consigam rastrear essas apropriações. A dificuldade de verificação não elimina a ocorrência da má conduta, mas a torna mais opaca e difícil de ser regulada.

A isso se soma o risco de apropriação não intencional, como destacam Liao e Vaughan

[...] interagir com modelos de linguagem com um modelo mental falho pode levar a usos indevidos, inseguros, dependência excessiva ou insuficiente, engano, ameaças à privacidade e à segurança, e outros danos baseados na interação (2023, p.5 *tradução nossa*).

Pesquisadores ou estudantes que não compreendem a lógica dos modelos de linguagem podem acreditar que estão produzindo algo original, quando, na verdade, estão apenas reconfigurando conhecimentos preexistentes sem a devida atribuição. Essa situação se torna ainda mais delicada quando as ferramentas de IA geram textos com aparência inédita, mas que reelaboram, de modo opaco, formulações já existentes, mascarando sua origem. Um caso emblemático descrito por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024, p. 11, *grifo dos autores*) ilustra com clareza esse problema:

Após o escândalo do plágio revelado justamente no momento da defesa de doutorado, a investigação aprofundada descobriu o que havia acontecido. O candidato havia utilizado geração automática de texto. Porém, não percebera que aquelas ideias muito específicas ‘tinham dono’. Mas de alguma forma, a Inteligência Artificial havia aprendido.

Segundo os autores, a banca examinadora identificou semelhanças conceituais e estilísticas entre os trechos apresentados e textos não referenciados, caracterizando uma forma de apropriação indevida. Embora não tenha havido má-fé deliberada por parte do doutorando, o episódio expôs os riscos de uma ilusão de originalidade, típica dos sistemas de IA generativa que produzem conteúdo a partir de dados reais sem explicitar suas fontes. Trata-se de uma zona cinzenta entre desconhecimento técnico e violação ética, que evidencia a urgência de se repensar as fronteiras da autoria e os critérios de originalidade na pesquisa acadêmica.

Essas situações nos conduzem ao que Eaton (2023) denomina era do *pós-plágio*, um novo cenário em que as fronteiras tradicionais da autoria, da originalidade e da integridade acadêmica tornam-se cada vez mais tênues diante da inserção massiva de tecnologias avançadas no cotidiano da produção do conhecimento. Para a autora,

[...] pós-plágio refere-se a uma era da sociedade humana em que tecnologias avançadas, incluindo inteligência artificial e neurotecnologia, como as interfaces cérebro-computador (BCIs), tornam-se parte normal da vida, incluindo a forma como ensinamos, aprendemos e interagimos cotidianamente” (Eaton, 2023, p. 1, *tradução nossa*).

Nesse contexto, a integridade acadêmica deixa de se restringir à proibição de cópias diretas e passa a exigir transparência quanto aos meios e ferramentas utilizados na criação textual. A produção acadêmica mediada por inteligência artificial demanda que o pesquisador atue como curador ativo, exercendo uma leitura crítica sobre o material gerado, reconhecendo possíveis fontes e atribuindo os devidos créditos, mesmo quando o conteúdo aparenta originalidade.

Esse cenário evidencia a importância de compreendermos a autoria como uma construção situada, que envolve decisões conscientes sobre o uso das tecnologias e a atribuição de sentido ao texto produzido. Tal concepção reforça a centralidade da mediação humana e do engajamento ético como critérios indispensáveis à legitimidade da produção acadêmica em tempos de IA generativa. Essa perspectiva também dialoga com a proposta de pedagogia do prompt, ao reconhecer que o protagonismo autoral reside na capacidade de interpretar, julgar e assumir criticamente os efeitos do que é produzido, mesmo quando mediado por algoritmos.

Quando essa mediação falha ou é omitida, a confiança na produção científica se fragiliza e a integridade da autoria é colocada em risco, revelando as tensões éticas da escrita híbrida entre humanos e máquinas. Esse entendimento também exige ações concretas.

Nesse sentido, a discussão sobre o plágio inteligente deve ser acompanhada por ações educativas e institucionais. A formação ética e crítica para lidar com a inteligência artificial generativa, como recomenda a Unesco (2024), deve incluir reflexões sobre autoria, originalidade e responsabilidade intelectual. Protocolos como a declaração formal de emprego dessas ferramentas, o acompanhamento orientativo e a delimitação precisa das contribuições realizadas com ou sem assistência tecnológica são medidas que contribuem para mitigar riscos e fortalecer uma cultura de integridade (Sampaio; Sabbatini e Limongi, 2024).

No limite, o plágio inteligente não é apenas um problema técnico ou jurídico, mas um desafio formativo: exige de pesquisadores e instituições a capacidade de lidar com as complexidades da produção de conhecimento em tempos de inteligência artificial.

1.7 Ética e integridade acadêmica em tempos de IA

A emergência da inteligência artificial generativa no meio acadêmico introduziu uma nova camada de complexidade às discussões sobre a ética na produção do conhecimento. Ferramentas capazes de gerar textos, reformular argumentos e propor análises desafiam valores historicamente associados à pesquisa científica, como autoria, originalidade e responsabilidade intelectual. Nesse novo contexto, ética e integridade emergem como eixos críticos, especialmente diante da possibilidade de que teses e dissertações sejam elaboradas com o auxílio de sistemas baseados em modelos linguísticos de larga escala, como o *ChatGPT*.

Os conceitos de ética e integridade na pesquisa não apresentam uma terminologia unívoca ou consensual. Para alguns teóricos, a ética é compreendida como um componente da integridade; para outros, a integridade é concebida como um princípio mais amplo, que a inclui (Steneck, 2006; Kravjar, 2018; Parry, 2017). Embora essas distinções existam, o que se evidencia como ponto de convergência entre as abordagens é a concepção da integridade como condição fundamental para assegurar o rigor e a confiabilidade da produção científica.

É nessa perspectiva que se inscreve a reflexão de Mainardes (2023a, 2023b), referência central neste trabalho, ao propor uma articulação entre ética e integridade, compreendidas como noções distintas, mas interligadas, cuja associação fortalece os compromissos da pesquisa com a responsabilidade, a transparência e a confiança acadêmica. Assim, sua discussão não segue uma linha deontológica universalista¹⁶, ancorada em uma ética racional e normativa, fundamentada em princípios universais de convivência moral, conforme defendido por Cortina (2000), mas se alinha com o foco institucional, relacional e formativo.

Para embasar suas reflexões, ele retoma as contribuições do norte-americano Nicholas Steneck (2006), cuja concepção de conduta responsável em pesquisa enfatiza valores como honestidade, responsabilidade e objetividade, pilares da integridade científica. Para Steneck (2006), a ética em pesquisa refere-se ao comportamento do pesquisador sob a ótica de princípios morais, enquanto a integridade diz respeito aos padrões profissionais. A conduta responsável, nesse sentido, constitui o ponto de interseção entre essas duas dimensões.

Embora reconheça essa distinção (ética como dimensão moral mais ampla; integridade como campo normativo-prático), Mainardes propõe abordá-las de forma articulada, justamente para captar a complexidade das práticas e valores no campo acadêmico e científico.

¹⁶ A ética na perspectiva deontológica universalista fundamenta-se em princípios morais universais e racionais, concebidos como normas válidas para todos os sujeitos, independentemente dos contextos culturais ou institucionais (Cortina, 2000).

A partir dessa base conceitual, ele propõe uma distinção entre integridade científica e integridade acadêmica, ampliando o debate para além do pesquisador individual ao incorporar práticas institucionais, relações pedagógicas e dimensões da gestão universitária.

A integridade científica, segundo o autor, diz respeito à honestidade, responsabilidade e transparência nas atividades de pesquisa, abrangendo todas as etapas do trabalho científico, da elaboração do projeto à divulgação dos resultados. Já a integridade acadêmica refere-se a um campo mais amplo, relacionado ao conjunto de práticas institucionais que envolvem docentes, discentes e gestores, incluindo o respeito às normas, a justiça nas avaliações e a promoção de relações éticas no cotidiano universitário.

Diante dos desafios impostos pelos sistemas generativos que se inserem nos ambientes universitários, essa diferenciação torna-se relevante para compreender que os dilemas éticos contemporâneos impactam não apenas a produção do conhecimento, mas também os modos de ensinar, aprender e gerir. Promover a integridade exige um compromisso ativo que vá além do combate a fraudes ou plágios: ela demanda a construção de uma cultura institucional ética, ancorada em formação crítica, políticas institucionais claras e responsabilidade coletiva (Mainardes, 2023a).

A presença dessas tecnologias nos processos de produção científica desafia os modos tradicionais de garantir autoria, originalidade e responsabilização. Nesse contexto, é preciso indagar: que sentido têm as normatizações institucionais se não forem acompanhadas por processos formativos críticos? Como garantir a efetividade dessas diretrizes sem instâncias responsáveis por sua aplicação e sem dispositivos concretos de supervisão? E, sobretudo: é legítimo confiar na detecção automatizada do uso de IA como instrumento decisivo para assegurar a integridade acadêmica?

Essas indagações têm sido tensionadas por diversos pesquisadores. Santos (2024) afirma que “as políticas de formação docente devem incluir a compreensão crítica sobre as tecnologias e os dispositivos de mediação algorítmica. Sem isso, qualquer regulação se esvazia”. De forma complementar, Santaella (2024) argumenta que “mais do que seguir regras, precisamos formar inteligências capazes de interrogar os próprios critérios das regras”. Já Franco, Viegas e Rohe (2024) alertam para os riscos de diretrizes elaboradas sem a escuta da comunidade acadêmica, defendendo que tais políticas devem dialogar com os princípios da justiça social e epistêmica.

A Unesco (2024), por sua vez, reforça a importância da agência humana em todas as etapas decisivas do processo de pesquisa e recomenda que instituições promovam formação específica sobre: engenharia de *prompts*, uso ético da IA e estratégias de identificação de plágio,

como forma de reduzir as assimetrias de conhecimento. Tal recomendação adquire ainda mais relevância diante do risco crescente de apagamento da agência humana nos processos de produção do conhecimento, especialmente quando conteúdos captados em redes sociais, organizados por algoritmos de personalização, passam a ocupar o lugar de fontes epistêmicas. Quando conteúdos automatizados de plataformas digitais assumem o papel de referência, há um rebaixamento da autoria à mera curadoria automatizada, deslocando o sujeito da produção científica e enfraquecendo sua capacidade crítica e investigativa.

Essas contribuições convergem com as diretrizes propostas por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), que defendem a construção de uma governança ética institucional que combine normas claras, curadoria humana, formação continuada e transparência nas práticas acadêmicas. Entre os elementos que compõem esse esforço de governança, destaca-se a atenção às ferramentas utilizadas para garantir a integridade acadêmica, como os detectores automatizados de uso de IA.

No entanto, os mesmos autores advertem que confiar exclusivamente nesses sistemas, como *Turnitin* e *GPTZero*, pode ser problemático, pois tais tecnologias ainda apresentam limitações significativas, como a ocorrência de falsos positivos, vieses linguísticos e vulnerabilidade a manipulações. Detectores tendem a falhar, especialmente com textos produzidos por autores não nativos ou quando o conteúdo é apenas parcialmente revisado com auxílio da IA, dificultando a distinção entre escrita humana assistida e geração automatizada integral.

Diante dessas limitações, torna-se urgente a criação de comitês avaliativos interdisciplinares, capazes de realizar análises situadas, justas e pedagogicamente orientadas em casos de possível uso indevido da IA, conforme sugerem Cotton, Cotton e Shipway (2024). Em vez de se apoiar exclusivamente em soluções tecnológicas, esses comitês devem considerar o contexto da produção textual, promover o esclarecimento ético entre os envolvidos e assegurar que os princípios da integridade acadêmica não sejam reduzidos a métricas algorítmicas.

Assim, compreendemos que a formulação de políticas institucionais, por mais rigorosas que sejam, apenas produzirá efeitos concretos se estiver articulada a um projeto formativo comprometido com a autonomia, a corresponsabilidade e o fortalecimento de práticas acadêmicas críticas, éticas e inclusivas. Sem isso, o risco é que a regulação se transforme em instrumento de vigilância tecnocrática, desprovido de discernimento pedagógico e sensibilidade ética diante da complexidade do cenário atual.

Além disso, há um outro conjunto de riscos, relacionados à opacidade no uso da IA e à ausência de critérios claros para avaliar os textos híbridos. Nesse sentido, pesquisadores como Pimentel, Azevedo e Carvalho (2023); Mercado e Rêgo (2023); Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) defendem a necessidade de garantir a transparência quando textos forem elaborados com apoio de IA generativa. Afirmam que é fundamental explicitar em que medida e em quais etapas a IA foi utilizada.

Tal transparência implica não apenas informar que a tecnologia foi utilizada, mas também tornar públicos os comandos (prompts) empregados e os resultados obtidos, de modo a favorecer a replicabilidade da pesquisa. É importante considerar que essas ferramentas operam com certo grau de aleatoriedade, ou seja, podem produzir respostas diferentes mesmo quando se insere o mesmo comando. Essa característica, conhecida como processo estocástico¹⁷, significa que o modelo toma decisões com base em probabilidades, o que dificulta a reprodução exata dos resultados. Por isso, é essencial que os pesquisadores divulguem e discutam essas variações, explicitem possíveis vieses nos conteúdos gerados e apresentem as estratégias de mitigação adotadas, de modo a garantir a fidedignidade dos dados e a integridade do processo científico (União Europeia, 2025)¹⁸.

Dado que tais modelos de linguagem passam por atualizações constantes, torna-se essencial registrar as datas exatas das interações com essas ferramentas, especialmente em contextos de pesquisa. Esse cuidado favorece a transparência metodológica, permitindo não apenas o rastreamento das versões utilizadas, mas também uma avaliação mais precisa sobre a influência da IA nos resultados obtidos. Tal postura contribui para reforçar a confiança na produção científica, além de ampliar a compreensão sobre os limites e potencialidades desses sistemas no processo de investigação acadêmica (Sampaio; Sabbatini e Limongi, 2024).

Essa preocupação com a transparência tem sido progressivamente incorporada por periódicos científicos, que passaram a exigir declarações formais sobre o uso de IA nos manuscritos submetidos. Editores vêm solicitando que os autores informem, no momento da submissão, se utilizaram ferramentas de IA generativa, bem como de que forma e em que extensão esse uso ocorreu. O objetivo dessas medidas é assegurar a transparência do processo,

¹⁷ Estocástico refere-se a processos que incorporam alguma forma de aleatoriedade ou incerteza, ou seja, os modelos de IA generativa, como o *ChatGPT* podem gerar respostas diferentes a partir do mesmo comando, devido à natureza probabilística e não-determinística desses sistemas. (Goodfellow; Bengio; Courville, 2016)

¹⁸ Este documento é o *Living Guidelines on the Responsible Use of Generative AI in Research* (Diretrizes vivas sobre o uso responsável de IA generativa na pesquisa), elaboradas pela Comissão Europeia via ERA Forum Stakeholders (DG RTD). Publicadas em abril de 2024 e atualizadas em abril de 2025, essas diretrizes servem como referência complementar ao Regulamento da União Europeia sobre Inteligência Artificial (AI Act), destacando boas práticas éticas para pesquisadores (União Europeia, 2025).

reforçar a responsabilização autoral e preservar os padrões de integridade na produção acadêmica (Soares; Franco, 2023; Santaella, 2023; Limongi, 2024).

Por fim, de modo conclusivo, como destaca Mainardes (2023b), enfrentar os desafios éticos impostos pela inteligência artificial generativa exige mais do que a criação de normas técnicas. Implica o fortalecimento de políticas formativas e espaços institucionais de diálogo capazes de fomentar uma cultura de integridade crítica, situada e comprometida com o conhecimento como bem público. Isso implica reconhecer que o uso da IA na produção científica exige diretrizes claras, formação contínua e compromisso coletivo com a ética, de modo que a inovação tecnológica caminhe ao lado da responsabilidade acadêmica.

CAPÍTULO II

ABORDAGENS CRÍTICAS E CONCEITUAIS SOBRE A APROPRIAÇÃO DA TECNOLOGIA E SUAS CONEXÕES PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO HÍBRIDO NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Não há leitura inocente, tampouco neutra: todo texto é
reinscrito por quem o lê.

Chartier (2002)

Este capítulo reúne diferentes contribuições teóricas, ancoradas em uma perspectiva epistemológica pluralista (Mainardes, 2018), que não apenas reconhece, mas valoriza o entrelaçamento entre distintas tradições teóricas como estratégia metodológica. Tal escolha revela-se fundamental diante da complexidade do objeto de estudo, que envolve dimensões culturais, técnicas, institucionais, políticas e epistêmicas. Por esse motivo, a pesquisa adota a lógica da teorização combinada¹⁹, uma abordagem que supera a simples justaposição de autores ao promover o diálogo crítico entre diferentes aportes conceituais. Essa articulação permite compreender os múltiplos sentidos atribuídos à apropriação da IA generativa na produção científica acadêmica.

Com o objetivo de analisar quais as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação sobre a apropriação da IA generativa na assistência à escrita de teses e dissertações, no contexto da integridade acadêmica, esta pesquisa dialoga com os conceitos de apropriação e autoria, tal como formulados por Chartier (1990, 2002, 2017). Para o autor, indivíduos e grupos sociais reinterpretam e ressignificam textos e práticas culturais, adaptando-os a diferentes contextos e finalidades.

¹⁹ Teorização combinada é o esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes perspectivas teóricas, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise. Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica. (Mainardes, 2018, p. 6-7)

2.1 O conceito de apropriação em Chartier e a escrita acadêmica na era da Inteligência Artificial

Roger Chartier é um historiador francês, especialista em história cultural, com ênfase na história do livro, da leitura e das práticas de escrita. Nascido em Lyon, em 1945, destacou-se por seus estudos sobre a materialidade dos textos e a interação entre leitores e obras, investigando como essas relações moldam práticas culturais e sociais. Neste tópico, é mobilizado o conceito de apropriação, tal como formulado por Chartier, por sua relevância para compreender os modos de integração de ferramentas de inteligência artificial nos processos de escrita acadêmica, segundo a percepção de mestrandos, doutorandos e orientadores da área da Educação, foco desta pesquisa.

Essa abordagem amplia o olhar analítico sobre como as ferramentas de inteligência artificial são interpretadas e utilizadas em variados contextos institucionais, evidenciando tensões entre aceitação e resistência no campo acadêmico. Segundo Chartier (2002), a forma como um texto (ou uma tecnologia) é apropriado por um leitor ou usuário interfere diretamente em sua interpretação e uso. No contexto universitário, esse processo pode provocar transformações nas metodologias de pesquisa, nas práticas de escrita e nos critérios de avaliação por pares, sinalizando alterações nas normas vigentes de produção do conhecimento.

Em outro momento de sua obra, Chartier (1998a) define apropriação como o processo pelo qual grupos sociais se relacionam com objetos culturais, textos, discursos ou práticas, atribuindo-lhes novos sentidos e usos a partir de suas condições históricas e contextuais. Essa operação não é neutra nem passiva: trata-se de uma dinâmica ativa de ressignificação, em que sujeitos e coletividades projetam sobre os objetos culturais suas experiências, valores e perspectivas, reinterpretando-os segundo suas necessidades e interesses.

Os significados atribuídos a um mesmo objeto variam conforme o tempo, o espaço e o grupo social envolvido. Práticas culturais são, portanto, continuamente recriadas, e os sentidos emergem da interação com os referenciais históricos, sociais e políticos que informam cada contexto de recepção. Para compreender esse processo em profundidade, é necessário considerar as condições materiais e simbólicas que moldam os modos de apropriação de diferentes públicos.

Como afirma o autor em outro texto, “compreender, na sua historicidade, as apropriações que se apoderam das configurações textuais exige o rompimento com o conceito de sujeito universal e abstrato tal como utilizam a fenomenologia e, apesar das aparências, a

estética da recepção” (Chartier, 1988b, p. 24-25). Isso significa reconhecer que cada gesto de apropriação é singular, pois está ancorado nas práticas sociais e experiências coletivas que o tornam possível.

Vale frisar, contudo, que a crítica de Chartier (1988b) dirige-se a certa concepção de fenomenologia que trata o sujeito como abstrato e universal, o que não corresponde a toda a tradição fenomenológica. É o caso, por exemplo, de Merleau-Ponty (1999), cuja abordagem da percepção se enraíza na experiência vivida, no corpo que sente, age e interpreta. Assim, nesta tese, a concepção de apropriação de Chartier é articulada à noção de percepção de Merleau-Ponty, no sentido de pensar os usos da IA generativa na pesquisa acadêmica como práticas situadas, encarnadas e mediadas por condições históricas e sociais.

À medida que os contextos sociais se transformam, as formas de apropriação também evoluem, o que permite a reavaliação contínua dos objetos culturais. Eles podem ganhar ou perder relevância, dependendo dos sentidos que lhes são atribuídos em diferentes momentos e espaços de uso. É nesse movimento que a noção de apropriação, conforme trabalhada por Chartier (1998a,b) se mostra especialmente fecunda para compreender como a inteligência artificial é integrada ou recusada no fazer científico atual.

2.1.1 A autoria e outras formas de produção de textos no cenário das IAs Generativas

Tradicionalmente, a autoria tem sido concebida como expressão singular de um sujeito criador, marcada pela originalidade, pela intencionalidade e pelo compromisso com o que se publica. No campo científico, essa visão foi amplificada pela modernidade, consolidando o autor como fiador da validade epistêmica e da integridade do conhecimento produzido. Essa perspectiva é enfatizada por Steneck (2006), para quem a autoria na pesquisa científica não se resume ao reconhecimento por uma publicação, mas implica responsabilidade pública e ética pelos achados e interpretações apresentados. Para ser considerado autor, é preciso ter contribuído substancialmente para a investigação e ser capaz de responder por sua parte no conteúdo divulgado.

Essa concepção tradicional, ancorada na centralidade do sujeito humano e na noção de autoria responsável, entra em tensão com os novos modos de produção textual mediados por sistemas de inteligência artificial. Embora capazes de gerar textos complexos e formalmente coerentes, essas tecnologias não compartilham da consciência, da historicidade nem da responsabilidade ética que sustentam a autoria acadêmica. A emergência das IAs generativas, que simulam enunciação autônoma, desafia essas fronteiras e desloca o lugar do autor para

zonas híbridas e instáveis, nas quais se embaralham as funções de autoria, de ferramenta e de curadoria.

A evolução das tecnologias digitais e o avanço da inteligência artificial têm desafiado as concepções tradicionais de autoria, especialmente no campo da escrita acadêmica. Nesse contexto, a ideia de autoria se desdobra em novas dimensões, exigindo uma reflexão que leve em conta não apenas o ato de criação, mas também as transformações na circulação e apropriação dos textos.

Entre os referenciais que contribuem para essa reflexão, destacamos a abordagem de Chartier (2002), que analisa a autoria em sua dimensão histórica e material. Em sua perspectiva, o autor não se limita à figura de origem do texto, mas se inscreve em um processo dinâmico de construção simbólica, envolvendo o controle sobre os significados, as formas de difusão e a mediação dos leitores com a obra.

Ao integrar essa abordagem, é possível compreender como a presença da inteligência artificial altera o papel do autor e desafia as fronteiras estabelecidas entre criação humana e mediação técnica. A autoria deixa de ser compreendida como propriedade individual e passa a ser entendida como uma função relacional, atravessada pelas condições materiais da escrita, pelos modos de produção e pelos gestos interpretativos dos leitores.

Além disso, o próprio Chartier (2002) destaca que o crescimento exponencial da oferta textual, impulsionado pelas novas tecnologias, exige dos leitores competências avançadas de leitura crítica. As experiências de leitura tornam-se mais complexas e multimodais, incorporando elementos visuais, sonoros e interativos, o que amplia os sentidos construídos e reforça a necessidade de repensar os modos de engajamento com os textos em ambientes digitais.

Nesse ponto, a análise de Chartier (2002) pode ser enriquecida pela incorporação do conceito de multiletramentos, proposto pelo *New London Group* (2021), que compreende a leitura e a escrita como práticas plurais, multimodais e atravessadas por diferentes culturas e linguagens. Em um cenário marcado pela globalização e pela intensificação das mídias digitais, os sujeitos são desafiados a dominar não apenas o código alfabético, mas múltiplos sistemas simbólicos e modos de significação.

Essa perspectiva converge com a noção de apropriação em Chartier, ao enfatizar que os sentidos atribuídos aos textos são construídos de forma situada e dinâmica, a partir das interações entre leitores, suportes e contextos. Tanto para Chartier quanto para os teóricos dos multiletramentos, a formação para a leitura crítica requer atenção pedagógica à diversidade de linguagens, gêneros e formatos que compõem o ecossistema comunicativo contemporâneo.

Rojo (2008, p. 586) também reforça essa visão ao defender que o letramento escolar, ao lidar com múltiplos gêneros discursivos, “possa promover práticas de leitura e escrita mais críticas, capazes de ajudar o aluno a participar de práticas sociais significativas que envolvem o uso da linguagem em diferentes esferas.”

Diante dessas transformações, as noções tradicionais de autoria e leitura tornam-se tensionadas, convocando uma revisão nas práticas acadêmicas, editoriais e educativas. Cabe às instituições de ensino o papel de mediar essas mudanças, promovendo o desenvolvimento de leitores críticos, conscientes e capazes de navegar com responsabilidade pelos ambientes digitais.

A ampliação da oferta textual proporcionada pelas tecnologias digitais, comparável, em certa medida, à revolução promovida pela imprensa, multiplica exponencialmente o volume de informações disponíveis. Essa proliferação exige dos leitores novas competências para selecionar, analisar e compreender textos em múltiplas plataformas. Práticas como a leitura hipertextual, a navegação multimodal e a interação com interfaces digitais instauram novas formas de engajamento, que demandam habilidades específicas para lidar com a complexidade dos discursos contemporâneos.

Chartier (2002, p. 7) identifica três grandes transformações impostas pela era digital às nossas relações com a cultura escrita: “1) transformações das práticas de leitura; 2) novas modalidades de publicação; e 3) redefinição da identidade e da propriedade das obras”. Para o autor, essa revolução tecnológica não apenas modifica os suportes da escrita, mas reconfigura os modos de produção e circulação dos textos. Ele observa que o leitor contemporâneo é conduzido a romper com “todas as heranças que o plasmaram, [...] o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição” (Chartier, 2002, p. 23-24).

Nesse contexto, a escrita adquire uma dinâmica interativa, permitindo reorganizações instantâneas, edição contínua e formas de leitura não lineares, como a navegação por hiperlinks e a articulação com conteúdos multimídia. Essas possibilidades ampliam os modos de acesso, interpretação e circulação textual, deslocando os sentidos tradicionais da autoria.

A digitalização, segundo o autor, rompe o vínculo entre o texto e sua materialidade física, instaurando composições efêmeras, flexíveis e passíveis de constante reapropriação: “Ao romper o antigo laço entre o texto e o objeto, entre cada discurso e sua materialidade própria, a revolução digital obriga a uma radical revisão dos gestos e das noções que associamos à escrita”

(Chartier, 2017, p. 19). Nesse novo regime de textualidade, os leitores não apenas decodificam, mas também intervêm nos textos, reposicionando-se como cocriadores.

Como resultado, essas práticas desafiam noções clássicas de autoria e de propriedade intelectual. A maleabilidade dos textos digitais, somada à ausência de fixidez autoral e à possibilidade de edição permanente exige uma revisão das práticas culturais e institucionais ligadas à escrita. Isso inclui não apenas os critérios de autenticidade e autoridade textual, mas também a construção de novas formas de cidadania digital, baseadas na responsabilidade compartilhada pela produção e circulação dos saberes.

A crescente capacidade da inteligência artificial generativa de criar e reorganizar textos de forma semelhante à escrita humana levanta preocupações relevantes quanto à diluição da originalidade, aspecto central da concepção clássica de produção científica. No ambiente acadêmico, essa possibilidade gera incertezas sobre o controle do sentido e do estatuto da autoria nos textos produzidos. Surge, assim, uma pergunta provocadora: será que a IA pode ser considerada uma terceira instância na escrita de teses e dissertações?

Essa indagação nos convida a refletir se, mesmo não sendo autora no sentido estrito, a IA pode ocupar discursivamente o lugar de um enunciador, afetando a percepção da autoria e o valor epistêmico do texto. Como discutido anteriormente, a inserção desses sistemas no campo acadêmico promove novos modos de produção discursiva que tensionam categorias tradicionais, como autoria, intencionalidade e voz.

Ainda que não sejam sujeitos de linguagem, os mecanismos generativos atuam textualmente de modo a simular enunciações autônomas, criando a impressão de posicionamento discursivo e consciência autoral. No entanto, do ponto de vista da análise do discurso e da filosofia da linguagem, o enunciador não se reduz à produção formal de um texto. Trata-se de uma instância histórica, social e ideológica, constituída na relação com formações discursivas específicas.

Como afirma Orlandi (2005, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”, o que implica que a constituição do sujeito do discurso está ancorada em processos simbólicos que escapam às operações técnicas da IA. Por não estar inserida em formações ideológicas nem deter uma subjetividade histórica, a máquina de escrita automatizada não pode, ontologicamente, ocupar a posição de enunciador. O que ela realiza é a simulação de um dizer, efeito técnico que pode ser confundido com autoria, mas que não se sustenta sob a perspectiva discursiva.

No entanto, do ponto de vista da percepção textual, a inteligência artificial generativa frequentemente produz efeitos de sentido que simulam uma presença autoral. A

máquina parece construir argumentos, fazer escolhas léxicas e expressar juízos, deslocando para o leitor a impressão de que há um enunciador inscrito no texto, ainda que tal enunciação seja simulada. Conforme discutido por Silva (2024) na seção 1.6.6 desta tese, trata-se de um fenômeno que poderíamos chamar de enunciação sem sujeito, ou melhor, de um sujeito técnico que opera com base em padrões sintáticos e probabilidades linguísticas aprendidas nos dados.

Essa ambiguidade é ampliada na análise de Chartier (2002), ao afirmar que as tecnologias digitais reconfiguram o lugar do autor e os gestos da escrita, exigindo uma revisão crítica das noções de autoria e leitura. Se, historicamente, o autor foi concebido como origem e garantia de sentido (Foucault, 2001), no cenário das IAs generativas observa-se uma deslocação da autoria para zonas híbridas, em que o humano atua como curador e a máquina assume a função de instrumento com aparência de voz própria.

Nesse contexto, compreender o papel da IA na escrita acadêmica requer afastar a ideia de sujeito do discurso e aproximá-la da noção de instância discursiva delegada. A legitimidade e o valor epistêmico do que é gerado por esses sistemas não residem na máquina, mas na mediação crítica realizada pelo autor humano. É esse processo de curadoria ativa que confere ou não validade ao enunciado automatizado no campo científico, reposicionando a autoria como um ato de interpretação e responsabilização, e não apenas de produção textual.

A partir das reflexões de Chartier sobre as transformações da cultura escrita na era digital, é possível avançar para o debate sobre a noção de texto escrito híbrido, conforme formulada por Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024), que considera a interação entre pesquisador e máquina como parte constitutiva do processo de escrita. Essa concepção dialoga com os estudos sobre cocriação humano-máquina (Santos; Santaella, 2023; Silva, 2024) e com a proposta de uma pedagogia da pergunta (Silva, 2024; Santos, 2024), que desloca o foco da resposta pronta para a construção reflexiva do conhecimento. Esses aportes permitirão aprofundar a compreensão das novas dinâmicas de elaboração de textos no contexto das dissertações e teses na Pós-Graduação.

2.2 O texto híbrido

No contexto da produção acadêmica, a concepção de texto híbrido, tal como proposta por Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024), constitui uma perspectiva central para este estudo. Em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, os princípios de integridade, originalidade e autoria são pilares da formação científica. A escrita compartilhada entre

humanos e IA generativa desafia essas concepções tradicionais e instaura debates sobre ética e responsabilidade na pesquisa, exigindo uma reflexão crítica sobre os limites e possibilidades da mediação tecnológica no processo autoral.

O texto híbrido entende a escrita acadêmica como um processo de coprodução entre o agente humano e a inteligência artificial generativa. Nessa perspectiva, o foco desloca-se da ideia de texto como produto acabado para a noção de escrita como construção dialógica e contínua. A IA atua como assistente de linguagem, oferecendo sugestões e estruturas iniciais, mas sem suprimir o protagonismo do pesquisador. Como afirmam os autores, “por meio da IA, cria-se uma base da escrita para o sujeito ir editando, ajustando o texto, configurando-o ao seu estilo, adicionando outros conteúdos, como algo de criação própria” (Lopes; Forgas; Cerdà-Navarro, 2024, p. 12).

Na prática acadêmica, o texto híbrido consolida-se como um formato de colaboração assimétrica, em que a IA auxilia sem assumir protagonismo autoral. Seu uso pode incluir tarefas como revisão linguística, reformulação de trechos, organização de ideias e estruturação do texto, sempre preservando a criatividade, a intencionalidade e a responsabilidade autoral do pesquisador.

Embora o texto híbrido seja o foco desta investigação, é importante reconhecer que ele coexiste com outras formas de escrita acadêmica, mediadas ou não por tecnologias de linguagem. Nesse sentido, Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024) propõem uma tipologia composta por três categorias principais²⁰, definidas com base no grau de intervenção humana e na forma de uso da inteligência artificial:

- **Texto padrão:** produzido inteiramente por IA, sem interferência humana, caracterizado por um estilo genérico, baseado em padrões recorrentes extraídos de grandes bases de dados.
- **Texto artesanal:** elaborado exclusivamente por um autor humano, sem assistência de sistemas automatizados. Valoriza-se aqui a originalidade, a autoria individual e o processo reflexivo.
- **Texto híbrido:** construído a partir de uma base inicial gerada por IA, que é editada, reformulada e expandida pelo pesquisador. Trata-se de uma produção colaborativa,

²⁰ Além desses três tipos, Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024) mencionam ainda o **texto de referencial próprio**, no qual a IA atua sobre o material previamente elaborado pelo autor. Esse tipo situa-se entre o artesanal e o híbrido, mas os autores enfatizam como centrais apenas as três tipologias principais.

em que a ferramenta tecnológica atua como apoio, sem suprimir o protagonismo do autor humano.

A repercussão do texto híbrido nos processos de apropriação da leitura autônoma, crítica e criativa está diretamente relacionada aos impactos que essa modalidade exerce sobre a escrita artesanal. De acordo com Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024, p. 17), essa forma de escrita “traz em si o estatuto do seu autor, [...] caracterizado como de fruição original do próprio autor, também com intertextualidades, com a marca identitária de um estilo de escrita próprio.”

Os mesmos autores ressaltam que o texto híbrido não deve ser confundido com práticas que delegam a sistemas generativos de linguagem textual a responsabilidade criativa, pois sua proposta exige a manutenção da autoria humana em todas as etapas do processo. Nessa perspectiva, o texto híbrido representa um ponto de equilíbrio entre inovação tecnológica e rigor acadêmico, contribuindo para a autenticidade da produção científica e para a adesão aos princípios éticos e metodológicos que regem a pesquisa em educação.

A produção de textos híbridos pode ser compreendida como um processo de cocriação, não no sentido de uma autoria compartilhada com a máquina, mas como uma prática que exige do autor humano curadoria ativa, posicionamento crítico e responsabilidade ética sobre os sentidos gerados. Como afirmam Santos e Santaella (2023, p. 40), ao refletirem sobre a aplicação da inteligência artificial em projetos formativos, “as IAs são sim boas fontes, mas requerem bons humanos em interlocução.” Essa perspectiva aponta para uma dinâmica autoral em que a inteligência artificial opera como catalisadora de ideias e não como substituta da agência humana. Trata-se, portanto, de uma escrita que convoca o sujeito a exercer controle, sensibilidade e discernimento sobre as contribuições tecnológicas, preservando a integridade do conhecimento produzido.

A essa discussão se soma a proposta de Pimentel, Azevedo e Carvalho (2023), que analisam de que maneira ferramentas como o *ChatGPT* estão transformando as práticas de produção textual. Nesse modelo, a construção do texto é fruto de uma colaboração direta entre humanos e sistemas automatizados, em que a IA não apenas auxilia tecnicamente, mas contribui de maneira significativa para a formulação do conteúdo.

[...] iniciamos uma nova era em que a autoria se tornou híbrida humana/o-IA, em que as obras serão cocriadas, coproduzidas com a inteligência artificial criativa. Por exemplo, nós humanas/os podemos ter a ideia de um texto (ou imagem, ou música etc.) e demandarmos que o *ChatGPT* (ou outra inteligência artificial criativa) crie algo sobre aquela ideia, em seguida, em função do resultado produzido, podemos editar a obra ou fazer novos pedidos, seja para a IA produzir variações da obra, revisões ou mesmo uma nova produção, e o resultado será novamente (re)considerado por nós,

editado-revisado-reformulado, num processo de produções e (re)formulações em parceria, de trocas e atuações em conjunto (Pimentel; Azevedo; Carvalho, 2023, n.p).

Os autores destacam que a colaboração entre humanos e sistemas de inteligência artificial amplia significativamente as possibilidades criativas, ao permitir a produção de textos que combinam a intuição e a experiência humanas com a capacidade computacional de geração de linguagem. No entanto, reconhecem também os desafios éticos e legais envolvidos nesse processo, especialmente quanto à necessidade de explicitar as contribuições de cada parte e definir claramente as implicações em termos de direitos autorais.

Nesse sentido, Mercado e Rêgo (2023, p. 54) alertam que textos escritos com assistência de IA “exigem mais responsabilidade do autor: deve estar explícita de que maneira [...] e quais dados gerados por sistemas computacionais foram utilizados [...]”.

O uso da inteligência artificial na produção científica tem tornado as formas de plágio mais complexas, uma vez que a apropriação indevida de conteúdos pode assumir configurações sofisticadas, dificultando, ou mesmo inviabilizando, sua detecção por softwares convencionais de verificação. Tais desafios remetem à necessidade de revisar os critérios de originalidade na produção científica, uma vez que a IA opera com base em grandes volumes de dados disponíveis, podendo gerar conteúdos que, embora formalmente novos, não representam necessariamente uma elaboração inédita. Isso levanta preocupações sobre a legitimidade da autoria e o papel efetivo do pesquisador no processo. Além disso, a questão da responsabilidade torna-se central: se parte do conteúdo é gerado por uma máquina, é preciso refletir sobre quem responde por eventuais equívocos, informações incorretas ou plágio involuntário.

A presença crescente da inteligência artificial na produção acadêmica exige uma reflexão aprofundada sobre os limites da autoria humana e as novas formas de criação colaborativa. Esse cenário demanda políticas institucionais que equilibrem a inovação tecnológica com a preservação da ética, da originalidade e da integridade na pesquisa científica.

Diante do exposto, é importante distinguir o conceito de texto híbrido, ancorado na ideia de assistência técnica, em que sistemas generativos ocupam um papel secundário, de autoria híbrida, que sugere uma coautoria mais robusta, conferindo à tecnologia um certo grau de autonomia criativa.

Nesse contexto, surge uma questão fundamental: *será possível, para um pesquisador da Pós-Graduação, delimitar com clareza o que é de sua autoria e o que foi gerado com o apoio da IA em um texto híbrido?* Refletir sobre essa demarcação é essencial para evitar ambiguidades conceituais que comprometam a compreensão e a avaliação do trabalho acadêmico.

Essa questão torna-se central neste capítulo, que se dedica a compreender o texto híbrido como uma modalidade de escrita apoiada por tecnologias generativas, sem que isso implique na abdicação do protagonismo humano. Tal enfoque está diretamente relacionado aos debates sobre ética, autoria, originalidade e responsabilidade, pilares da integridade acadêmica e científica. Ao mesmo tempo, as novas dinâmicas de criação ampliam as fronteiras entre escrever e cocriar, exigindo regulamentações claras e atualizadas que garantam a autenticidade do conhecimento produzido.

Com base nessas reflexões, avançamos agora para a concepção de construtivismo crítico, proposta por Andrew Feenberg (2022), cuja perspectiva, assim como a de Chartier (2002), atribui papel ativo aos sujeitos. Enquanto o primeiro trata da apropriação cultural de textos e práticas, o outro argumenta que as tecnologias não possuem um significado intrínseco, podendo ser ressignificadas e reconfiguradas segundo os contextos históricos, sociais e ideológicos de seus usuários.

2.3 Entre tecnologia e academia: o construtivismo crítico como caminho reflexivo

Buscamos, no pensamento de Andrew Feenberg, um embasamento teórico para uma leitura crítica das percepções de pós-graduandos e docentes orientadores sobre a apropriação da inteligência artificial generativa na elaboração de textos híbridos em projetos de pesquisa, dissertações e teses. Feenberg é um dos principais representantes contemporâneos da Filosofia da Tecnologia, campo que se consolidou ao longo do século XX, sobretudo no pós-guerra, em meio ao aprofundamento das reflexões sobre os impactos sociais, políticos e éticos do avanço técnico-científico.

Nesse cenário, pensadores como Martin Heidegger e Jacques Ellul desenvolveram críticas contundentes à tecnologia moderna, argumentando que ela tende a reduzir o mundo à condição de recurso disponível, submetendo a experiência humana a uma lógica de controle e eficiência (Neder, 2013). Heidegger (2007), em *A Questão da Técnica*, concebe a tecnologia não apenas como um conjunto de artefatos, mas como um modo de revelação do real, que estrutura a maneira como o ser humano se relaciona com o mundo. Para o filósofo, a técnica moderna aprisiona a existência em uma racionalidade instrumental, esvaziando a possibilidade de experiências autênticas e alternativas.

Na tradição crítica da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse retoma e problematiza a análise heideggeriana, questionando o caráter determinista de sua abordagem. Para Marcuse, a tecnologia não é neutra nem autônoma: ela carrega valores e ideologias que reforçam as

estruturas sociais dominantes. Sua crítica destaca que a racionalidade técnica se entrelaça com os interesses do capital e com as formas de dominação, exigindo, portanto, uma análise situada historicamente e comprometida com a transformação social.

Essas reflexões contribuem para compreender os dispositivos técnicos não apenas como artefatos funcionais, mas como construções sociais marcadas por disputas de poder e interesses político-econômicos. No cenário digital contemporâneo, sistemas baseados em inteligência artificial não apenas executam funções técnicas, mas também exercem formas de governança algorítmica (Silveira, 2021; Ferrari, 2023), como discutido no item 1.6.3. Esses sistemas condicionam o acesso ao conhecimento, regulam o fluxo de informações e interferem diretamente na organização do trabalho intelectual.

Trata-se da emergência do que alguns autores denominam soberania algorítmica, na qual corporações digitais como *Google*, *OpenAI*, *Meta* e *Microsoft* passam a deter autoridade epistêmica sobre o que se torna visível, legítimo ou relevante no campo científico e educacional. Essa concentração de poder convoca uma abordagem filosófica que, como propõe Andrew Feenberg, reconhece a tecnologia como um campo tensionado por disputas e potencialidades de resistência.

Feenberg (2022) observa que Marcuse (ex-aluno de Heidegger) rompe com a visão determinista ao afirmar que o desenvolvimento técnico pode ser reorientado para fins emancipatórios, desde que submetido a uma crítica social rigorosa. É nesse horizonte que se inscreve o construtivismo crítico, proposta de Feenberg, que concebe os artefatos técnicos como passíveis de ressignificação pelos sujeitos sociais. Essa perspectiva desafia concepções tecnodeterministas e abre espaço para usos emancipatórios da tecnologia, aspecto central para refletir sobre o uso assistido da IA na escrita acadêmica.

2.3.1 Perspectivas teóricas para o entendimento da crítica

Para compreender o construtivismo crítico da tecnologia proposto por Feenberg (2022), é necessário examinar quatro abordagens teóricas que influenciam sua crítica, especialmente quanto ao grau de autonomia técnica, ao controle humano e à presença (ou não) de valores nos dispositivos técnicos.

Tais abordagens variam conforme a concepção sobre a autonomia técnica e sua relação com a sociedade. Entre elas, destacam-se: a) o instrumentalismo, que concebe os artefatos técnicos como ferramentas neutras, inteiramente subordinadas à intenção humana; b) o determinismo tecnológico, que considera o avanço técnico como um processo inevitável,

autônomo e desvinculado de condicionantes sociais; c) o substantivismo, segundo o qual a tecnologia não é apenas um instrumento, mas uma força estrutural que molda a sociedade de maneira irreversível; d) a teoria crítica da tecnologia, formulada no contexto da Escola de Frankfurt e atualizada por Feenberg, que concebe a técnica como campo de disputa, no qual distintos grupos sociais podem intervir e ressignificar seu desenvolvimento. Essa última concepção fundamenta a proposta do construtivismo crítico, adotada neste estudo.

Com base em Neder (2013), as quatro abordagens podem ser organizadas em duas grandes perspectivas: (1) a tecnologia como encadeamento (*lock-in*)²¹, isto é, como trajetória técnica que se fecha em torno de determinadas soluções; e (2) a tecnologia como portadora de valores, orientada por visões políticas e sociais dos grupos que a desenvolvem.

2.3.1.1 Perspectivas da tecnologia como encadeamento (*lock-in*)

Essa perspectiva compreende os dispositivos técnicos como sistemas fechados, com trajetórias condicionadas por interesses de mercado e por uma lógica de inovação contínua. Segundo Neder (2013, p. 8), trata-se de uma “tecnologia-cadeado”, que restringe escolhas futuras e cristaliza determinados caminhos de desenvolvimento. Esse modelo reforça a ideia de que o progresso técnico seria neutro e inevitável, frequentemente associado a um regime de controle exercido por meio de patentes e propriedade intelectual. Essa concepção está representada em duas abordagens teóricas: o instrumentalismo e o determinismo tecnológico.

Para Feenberg (2013a), o instrumentalismo entende os dispositivos como ferramentas neutras, subordinadas à vontade humana e desprovidas de significados ou valores próprios. Nessa perspectiva, os dispositivos podem ser usados para fins positivos ou negativos, dependendo exclusivamente da intenção de quem os opera. A tecnologia, em si, seria isenta de implicações morais ou políticas. Tal compreensão leva a uma abordagem pragmática e funcionalista, mais centrada na eficiência do que nos impactos éticos, políticos ou sociais da técnica.

Sob essa ótica, os dispositivos são conjuntos de mecanismos causais que podem ser mobilizados para qualquer propósito, a depender da vontade do operador. Como afirma Feenberg (2013a, p. 56, *grifos do autor*), “[...] meio e fins são independentes um do outro. Eis aqui um exemplo bem cru. Na América do Norte dizemos que *as armas não matam* as pessoas,

²¹ *Lock-in* (encadeamento ou aprisionamento tecnológico) significa que há um comprometimento com uma determinada tecnologia que impede ou dificulta mudanças futuras (Dagnino, 2008).

as pessoas matam as pessoas. Armas são um meio independente dos fins agregados a ele pelo usuário, seja roubar um banco, seja executar a lei.”

Tal exemplo revela uma leitura reducionista do artefato técnico, ao desconsiderar os valores socialmente atribuídos à arma de fogo: como poder, violência, machismo ou segurança, conforme o contexto jurídico, político ou cultural em que se insere.

Feenberg (2002) argumenta que essa perspectiva reduz as relações sociais a operações técnicas, privilegiando a eficiência em detrimento de outros valores éticos ou sociais. Com isso, a abordagem instrumentalista se revela limitada para enfrentar as crises geradas pelo próprio avanço técnico, sendo incapaz de lidar com as complexidades e contradições da sociedade contemporânea.

Por isso, Feenberg (2002) contesta a ideia de neutralidade defendida pelo instrumentalismo, argumentando que a tecnologia é sempre atravessada por valores sociais e culturais, não podendo ser tratada como mera ferramenta passiva à disposição do ser humano. Ele sustenta ainda que os sistemas técnicos refletem relações de poder e desigualdades sociais, tornando-se arenas de disputa entre interesses e valores divergentes. Assim, não é possível dissociar os artefatos técnicos dos sistemas de valores e das estruturas de poder que os produzem e utilizam.

A abordagem determinista da tecnologia, assim como o instrumentalismo, sustenta a ideia de neutralidade tecnológica, baseando-se na industrialização como motor inexorável do progresso social. No entanto, difere do instrumentalismo ao rejeitar a possibilidade de controle humano sobre a técnica: nesse caso, é a tecnologia que molda o comportamento social e orienta as ações humanas.

Assim, o avanço tecnológico seria regido por uma lógica autônoma, desvinculada da ação humana, e considerado inevitável. De acordo com Feenberg (2013a), essa visão sustenta que a tecnologia evolui de forma inevitável, moldando a sociedade segundo os ideais de racionalidade, eficiência e progresso. A valorização irrestrita das forças produtivas e do ideal moderno de avanço tende a reforçar o determinismo tecnológico, que vê a técnica como força reguladora da sociedade, voltada ao cumprimento de metas de desempenho e modernização.

Feenberg (2013b) contesta essa concepção e argumenta que as sociedades tecnológicas, longe de serem inflexíveis, são capazes de se adaptar a novos valores e transformações culturais. Nesse sentido, “o determinismo é uma espécie de história [...], na qual o final da história seria inevitável desde o seu começo, ao projetar no passado a lógica técnica abstrata de um objeto acabado da atualidade. Como se esta lógica fosse a causa do desenvolvimento no passado” (Feenberg, 2013b, p. 74).

O autor também observa que, ao contrário do que pressupõe o determinismo, as estruturas técnicas frequentemente se ajustam a cenários de escassez, a descobertas de novos recursos e à emergência de valores culturais distintos nos contextos em que são inseridas. As limitações ao progresso técnico, em vez de impedimentos, podem atuar como catalisadores de inovação, favorecendo a adaptação das tecnologias às exigências emergentes da sociedade.

Nesse contexto, esse teórico apresenta o conceito de *indeterminismo tecnológico* como contraponto ao determinismo, sustentando que o desenvolvimento técnico não segue uma trajetória linear, mas pode se desdobrar em múltiplas possibilidades. Para ilustrar essa flexibilidade, o autor recorre ao exemplo da Inglaterra do século XIX, onde o modelo industrial, inicialmente sustentado pela exploração do trabalho infantil e por jornadas exaustivas, foi gradualmente transformado por meio de lutas sociais e da imposição de limites legais às condições de trabalho. Ele argumenta que, nesse cenário, a tecnologia não operou de forma autônoma, mas foi condicionada por pressões sociais e políticas públicas, demonstrando sua capacidade de adaptação aos contextos sociopolíticos.

No entanto, isso não implica adotar uma visão ingênua da tecnologia, já que sua adoção não assegura, por si só, equidade ou transformação social nas relações sociotécnicas. Ainda que o autor reconheça a adaptabilidade tecnológica, ele alerta que isso não equivale à promoção automática da justiça social ou à inclusão dos grupos subalternizados nos processos técnicos. Apesar dessas limitações, Feenberg propõe que a tecnologia seja compreendida como socialmente relativa, o que abre caminho para críticas mais profundas e práticas transformadoras orientadas por uma perspectiva democrática.

2.3.1.2 Perspectiva da tecnologia como portadora de valores

Essa perspectiva reconhece explicitamente que a tecnologia não é neutra, mas impregnada de valores sociais, políticos e econômicos. Seus defensores veem a tecnologia como uma força estruturante na sociedade, diferentemente da abordagem crítica de Feenberg, que defende sua reconfiguração por meio da ação democrática e da contestação social. Essa vertente é representada, principalmente, pelas abordagens substantivista e crítica da tecnologia.

A abordagem substantivista, segundo a classificação de Feenberg (2013b), formula uma crítica densa à modernidade e à lógica de desenvolvimento tecnológico vigente. Diferentemente das abordagens instrumentalista e determinista, o substantivismo sustenta que a tecnologia carrega valores intrínsecos e exerce efeitos estruturais sobre a sociedade.

De acordo com Neder (2023), a filosofia substantivista da tecnologia teve como principais expoentes no século XX os pensadores Martin Heidegger e Jacques Ellul. Seus representantes argumentam que, nas sociedades modernas, a tecnologia exerce impactos profundos sobre a humanidade e o meio ambiente, frequentemente ocultos por seus objetivos declarados. Segundo essa concepção, a tecnologia ultrapassa os valores tradicionais e passa a moldar culturalmente o modo de vida das pessoas.

Para esses teóricos, a tecnologia compromete a autonomia dos indivíduos e enfraquece a diversidade cultural, ao impor padrões de vida que geram alienação e desumanização. De acordo com essa abordagem, “[...] nós nos tornamos pouco mais que objetos da técnica, incorporados em um mecanismo criado por nós mesmos. Lembrando a frase de McLuhan [...], a tecnologia nos reduziu a *órgãos sexuais das máquinas*”²² (Feenberg, 2013b, p. 71, *grifos do autor*).

Essa abordagem retrata os seres humanos como subordinados às máquinas que criaram, transformando-se em objetos passivos dentro de um sistema tecnicamente estruturado. Essa vertente enfatiza os efeitos adversos da tecnologia, destacando que seu uso afeta significativamente a vida humana e ambiental, muitas vezes de forma velada, além de influenciar profundamente o cotidiano e os estilos de vida. Um exemplo contemporâneo que ilustra essa perspectiva é o modelo de alimentação baseado em *fast food*:

A unidade da família, ritualmente reafirmada a todo anoitecer, não mais encontra um *locus* de expressão hoje em dia. [...] o crescimento da *fast food* ‘causa’ o declínio da família tradicional para que se acredite que há uma conexão significativa entre esses dois fatos. Ao simplificar o acesso pessoal ao alimento, afastam-se as pessoas que deixam de precisar de rituais para sua interação cotidiana em torno das necessidades da vida diária. (Feenberg, 2013e, p. 217, *grifos do autor*).

A lógica do *fast food*, ao simplificar a alimentação a um processo funcional de ingestão de nutrientes, exemplifica uma racionalidade técnica centrada na otimização do tempo, característica frequentemente associada à perspectiva instrumentalista. Tal modelo ignora os vínculos culturais e sociais do ato de comer, substituindo rituais comunitários por dinâmicas de consumo acelerado.

²² Marshall McLuhan (1911-1980) foi um filósofo, professor e teórico da comunicação canadense, amplamente reconhecido por suas ideias inovadoras sobre a mídia e a tecnologia. Para ele, “órgãos sexuais das máquinas” simbolizam que os humanos se tornaram elementos essenciais para a “reprodução” e perpetuação das máquinas (Feenberg, 2013b). Essa expressão reflete sua visão crítica de que as tecnologias, em vez de servirem apenas como ferramentas neutras para os humanos, acabam moldando e, em alguns casos, controlando a maneira como vivemos e nos relacionamos com o mundo.

Nesse sentido, Heidegger (2007) contrapõe a abordagem tecnocientífica moderna à prática artesanal da Grécia Antiga, ressaltando que cada uma revela a verdade de modo distinto. Para os gregos, a técnica (*technē*) era compreendida como uma forma de *poiesis*, um gesto simbólico que permitia ao artesão revelar a essência dos materiais, em consonância com a natureza. Em contraste, a técnica moderna, segundo Heidegger, está marcada pelo enquadramento (*Gestell*), um modo de revelar que transforma o mundo em um mero recurso disponível, manipulado conforme finalidades utilitárias.

Tal perspectiva instrumental acaba por obscurecer a essência do ser, afastando o humano da natureza e rompendo a conexão simbólica entre técnica e verdade. Contudo, sua crítica, de caráter altamente abstrato, oferece poucas alternativas práticas. Heidegger chega a sugerir uma espécie de retirada espiritual como solução para o impasse tecnológico, considerada idealista e inviável, conforme indica a conhecida frase: “apenas um deus pode nos salvar” (Heidegger, 2009, p. 30).

Feenberg (2013a) contesta a postura fatalista de Heidegger e, ainda que reconheça a presença de valores nos processos técnicos, recusa a visão essencialista que enxerga a modernidade como promotora de uma única forma de relação com o mundo. Para ele, os sistemas tecnológicos não são autônomos nem imutáveis, mas socialmente construídos e, portanto, sujeitos à reorientação. Enquanto Heidegger aposta numa transformação do pensamento como única via de ruptura, propondo uma solução transcendental, Feenberg defende a participação democrática como caminho concreto para reconfigurar os rumos da inovação. Com isso, desloca o debate da inevitabilidade para a possibilidade de mudança, destacando as ações políticas e sociais como vias para um futuro mais inclusivo.

A abordagem crítica da tecnologia, por sua vez, tem origem na tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, formulada no início do século XX. Inspirada em autores como Adorno, Horkheimer e Marcuse, essa abordagem critica a racionalidade instrumental, que, conforme Neder (2013), corresponde à tendência da técnica moderna de se tornar um fim em si mesma, submetendo valores humanos à lógica da eficiência e do controle.

Feenberg (2013c) contesta a noção de que os usuários ocupam apenas o lugar de consumidores passivos diante dos artefatos tecnológicos. Segundo Veak (2013), ele propõe que os usuários possuem a capacidade de redefinir, adaptar e transformar a tecnologia segundo suas necessidades, revelando que a relação entre humanos e artefatos é dinâmica e pode ultrapassar as intenções originais de seus criadores. Essa dimensão dinâmica torna a tecnologia um campo de disputa, no qual valores sociais, culturais e políticos moldam e são moldados por seu desenvolvimento.

Feenberg (2013d), no entanto, avança para além das críticas da Escola de Frankfurt ao propor um modelo teórico que reconhece a agência dos usuários e sua capacidade de reapropriação da tecnologia. A teoria por ele proposta, denominada construtivismo crítico, desloca o foco da tecnologia como estrutura impositiva para uma concepção mais dinâmica, na qual diferentes grupos sociais podem contestar e redirecionar seus caminhos. A seguir, exploramos essa abordagem, destacando seu potencial democratizante e sua valorização do protagonismo dos sujeitos na configuração das tecnologias.

2.3.2 O construtivismo crítico e o protagonismo dos usuários na apropriação da tecnologia

Em oposição ao determinismo tecnológico, que concebe o desenvolvimento técnico como inevitável e autônomo, o construtivismo crítico defende que a tecnologia é socialmente construída, podendo ser contestada e reconfigurada pelos sujeitos. Essa crítica ganha especial relevância no cenário contemporâneo, caracterizado pelo domínio crescente de grandes corporações tecnológicas sobre os rumos da inovação, da produção de conhecimento e das formas de vida.

Esse domínio, entendido como forma de soberania algorítmica, configura uma atualização do determinismo tecnológico, ao naturalizar os produtos e decisões de empresas como *Google*, *OpenAI* e *Meta* como inevitáveis. Em contraste, o construtivismo crítico desafia essa lógica, ao abrir espaço para a democratização dos processos técnicos e a valorização da participação ativa dos usuários na ressignificação das tecnologias.

A partir dos anos 1980, Feenberg propôs uma renovação da teoria crítica da tecnologia, questionando a ideia de que os sistemas técnicos operam de forma autônoma e seguem um curso inalterável. Como afirma Dagnino (2013, p. 40), sua obra “ajuda a entender por que o conhecimento científico e tecnológico tal como hoje existe não é capaz de promover um estilo de desenvolvimento que proporcione maior equidade econômica, justiça social e sustentabilidade ambiental [...]”.

Assim, desenvolveu o *construtivismo crítico da tecnologia*, uma teoria que rejeita a concepção da técnica como um sistema autossuficiente e de trajetória predeterminada. Para esse autor, a tecnologia é socialmente construída e passível de reapropriação, podendo ser orientada por diferentes valores e interesses. Seu pensamento foi influenciado por Heidegger, de quem retoma a noção de que a tecnologia molda nossa relação com o mundo, e por Marcuse, de quem herda a ênfase na articulação da técnica com as estruturas de poder. No entanto, Feenberg (2022) se afasta do determinismo de Heidegger e do pessimismo marcusiano ao

afirmar que a participação democrática é capaz de transformar os rumos da inovação técnica. Ele também sustenta que a tecnologia não é intrinsecamente boa ou má: seus efeitos sociais dependem de como é projetada, implementada e utilizada.

De Marcuse, herda a crítica às relações de poder inscritas na tecnologia, mas propõe uma via intermediária: enquanto Heidegger privilegia a essência da técnica, Marcuse privilegia sua função ideológica, e Feenberg (2022) aposta na possibilidade de democratizar e redirecionar os rumos do desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, introduz o conceito de racionalização democrática da tecnologia, que busca integrar valores humanísticos e democráticos ao desenvolvimento técnico. Tal racionalidade permite ampliar a participação popular na configuração dos artefatos, articulando funcionalidade e significados sociais em uma dimensão que o autor denomina bidimensionalidade.

No campo acadêmico, essa abordagem oferece importantes subsídios para refletir sobre a apropriação da inteligência artificial generativa na produção científica, ampliando o debate acerca dos impactos dos modelos de linguagem (LLMs) e de suas implicações éticas e formativas.

2.3.2.1 A bidimensionalidade tecnológica

O construtivismo crítico da tecnologia introduz a noção de *bidimensionalidade tecnológica*, segundo a qual todo artefato técnico articula, de forma inseparável, função instrumental e significados sociais. Essa perspectiva se opõe às concepções deterministas e instrumentalistas, que tratam a tecnologia como uma ferramenta neutra e funcional, desconsiderando os valores e relações de poder implicados em seu uso.

Para Feenberg (2022), a dimensão instrumental da tecnologia refere-se à sua eficácia técnica e operacional, enquanto a dimensão social contempla os valores culturais, políticos e simbólicos que moldam sua concepção, implementação e apropriação. Todo avanço técnico, portanto, carrega consigo implicações sociais que não são externas, mas constitutivas do processo tecnológico.

Ao reconhecer essa dupla natureza, o construtivismo crítico rompe com a ideia de neutralidade e propõe que a tecnologia, longe de ser estática, constitui um campo em disputa. Seu potencial pode ser direcionado tanto para a dominação quanto para a emancipação, a depender das escolhas feitas por diferentes grupos sociais. Como afirma Feenberg (1999, p. 76), “existem meios de racionalizar a sociedade que democratizam o controle, ao invés de

centralizá-lo”, o que exige repensar a organização e a apropriação dos sistemas técnicos de forma mais participativa.

Como destaca Veak (2013), as sociedades contemporâneas concentram poder em grandes organizações tecnológicas, cujos projetos institucionais tendem a excluir os cidadãos da participação política efetiva. Ainda assim, a perspectiva do construtivismo crítico é otimista: acredita que a racionalização democrática pode tensionar o poder estabelecido, especialmente quando os próprios agentes envolvidos nas práticas tecnológicas passam a identificar e explorar alternativas suprimidas pela racionalidade dominante.

Para fundamentar essa possibilidade, Feenberg (2013c; 2022) desenvolve conceitos como código técnico e instrumentalizações primária e secundária, que evidenciam os conflitos e escolhas presentes no design dos sistemas tecnológicos. Tais conceitos revelam que a inovação técnica não é neutra, mas permeada por decisões políticas, abrindo espaço para disputas que podem favorecer uma transformação social orientada por valores de equidade, participação e justiça.

2.3.2.2 O código técnico

O conceito de *código técnico*, desenvolvido por Feenberg (2013c), ultrapassa a ideia de um conjunto neutro de especificações funcionais. Ele incorpora valores sociais, econômicos e culturais que moldam o modo como determinada tecnologia será concebida, utilizada e legitimada em uma sociedade.

Um exemplo ilustrativo citado pelo autor é a evolução do automóvel. Seu desenvolvimento foi orientado por escolhas que privilegiaram velocidade, potência e desempenho, em detrimento de aspectos como sustentabilidade ambiental e reorganização urbana. Essas decisões técnicas refletem um código embutido com os interesses da indústria automobilística e dos padrões de consumo da época. Assim, a ampla disseminação dos automóveis contribuiu para problemas como a poluição, a dependência de combustíveis fósseis e o enfraquecimento da mobilidade coletiva.

Feenberg (2013c) argumenta que esse código técnico pode ser transformado. Ao incorporar novos valores como acessibilidade, preservação ambiental e inclusão social, torna-se possível reconfigurar os próprios artefatos e sistemas técnicos, como o de transporte urbano, em direção a alternativas mais justas e sustentáveis.

Um exemplo concreto de alteração no código técnico é o rodízio de veículos em centros urbanos, medida adotada para mitigar impactos socioambientais como a poluição e o

congestionamento. Essa política pública impõe limites ao uso indiscriminado do automóvel e revela uma inflexão normativa que incorpora preocupações coletivas ao uso da tecnologia de transporte.

Sob essa perspectiva, o código técnico deixa de operar apenas com base em critérios de eficiência individual e passa a integrar valores democráticos e sociais. Isso demonstra que o desenvolvimento tecnológico pode, e deve, ser reorientado para atender a demandas de justiça ambiental, inclusão e qualidade de vida. Ao invés de aceitar o automóvel como símbolo imutável de progresso, o foco se desloca para sua ressignificação a partir de escolhas políticas que expressem novos pactos sociais.

[...] aberta a **caixa-preta** dos códigos técnicos. O que equivale a colocar em prática perguntas como: por que usar agrotóxico, se há outra tecnologia melhor? Se a resposta é o preço mais baixo ou a rentabilidade assegurada pelo modelo econômico, então certamente há bloqueios não-tecnológicos à mudança do agrotóxico para a adubação verde sem química, de base agroecológica (Neder, 2013, p. 15, *grifo da autora*).

Assim, torna-se viável explicitar os interesses que orientam determinadas tecnologias e reconfigurá-las em favor da justiça social e da participação democrática. Para isso, é necessário estabelecer mecanismos de regulação social capazes de transformar ou até eliminar tecnologias nocivas, ainda que economicamente rentáveis. Isso exige uma filosofia que compreenda como os sujeitos são moldados pelas tecnologias nas múltiplas interações com o ambiente social e natural.

Os códigos técnicos, portanto, estão longe de ser neutros ou meramente funcionais: atuam como dispositivos de regulação social que influenciam o uso das tecnologias e os modos de vida por elas promovidos ou restringidos. Essa concepção dialoga com a formulação de Lessig (1999), para quem “*the code is law*”²³, ao destacar que os códigos digitais e algorítmicos operam como formas normativas capazes de definir comportamentos e acessos no mundo contemporâneo. Assim como os códigos técnicos descritos por Feenberg, os sistemas computacionais moldam práticas sociais e epistêmicas, especialmente quando controlados por grandes corporações. Abrir essas “caixas-pretas” e disputar seus significados é uma tarefa urgente para a promoção da justiça social, da transparência e da participação democrática nos campos tecnológico e educacional.

²³ O código é a lei.

2.3.2.3 O conceito de instrumentalização

Feenberg (2013e) concebe a tecnologia como um processo social atravessado por disputas simbólicas e estruturado por relações de poder. Ao rejeitar a visão funcionalista da técnica, propõe o conceito de instrumentalização, distinguindo dois níveis interdependentes: o primário, voltado à eficiência operacional dos artefatos; e o secundário, relacionado à forma como esses artefatos são apropriados, ressignificados e disputados em seus contextos socioculturais.

A instrumentalização primária refere-se à dimensão técnico-funcional da tecnologia, orientada à realização objetiva de tarefas, como no caso do smartphone, que permite chamadas, envio de mensagens e navegação na internet, ações regidas por lógicas de desempenho, conectividade e consumo. Embora indispensável, essa dimensão é insuficiente para explicar os efeitos mais amplos da técnica na vida social.

É na instrumentalização secundária que emergem os conflitos e as possibilidades de reapropriação crítica. Nessa camada, os artefatos deixam de ser apenas dispositivos funcionais e passam a expressar valores, expectativas e formas de vida. Os próprios smartphones, além de suas funcionalidades técnicas, tornaram-se símbolos de conectividade constante, fluxo informacional imediato e vigilância algorítmica, reconfigurando a experiência do tempo, da privacidade e das relações interpessoais. Ao mesmo tempo, esses dispositivos podem ser mobilizados para fins emancipatórios, como a denúncia de abusos, a articulação de lutas sociais e a produção de narrativas dissidentes, evidenciando sua ambivalência.

Esse tipo de instrumentalização revela que as tecnologias não apenas exercem funções operacionais, mas também organizam sentidos, reforçam ideologias e se prestam à apropriação por outros projetos de sociedade. Compreender essas dinâmicas é fundamental para tensionar os rumos do desenvolvimento técnico, orientando-o por valores democráticos e compromissos com a justiça social. O impacto de uma tecnologia, portanto, não reside apenas em sua concepção técnica, mas depende do modo como ela é integrada às práticas sociais e às disputas políticas que atravessam sua circulação.

À luz desses conceitos, o construtivismo crítico da tecnologia configura-se como um referencial robusto para problematizar as relações entre técnica, poder e participação. Ao formular categorias como bidimensionalidade, código técnico e instrumentalização, Feenberg desloca o olhar sobre a tecnologia, reconhecendo-a como um campo de disputa sujeito à reapropriação coletiva e à transformação social.

2.4 O capital tecnológico-informacional no contexto dos textos híbridos

A noção de capital tecnológico-informacional decorre de releituras contemporâneas das categorias de capital formuladas por Pierre Bourdieu (1987, 1998, 2011), especialmente o capital cultural e o capital social. O autor francês propôs que, além do capital econômico, os indivíduos dispõem de outros tipos de capital que influenciam sua posição na estrutura social. O capital social refere-se aos recursos e vantagens obtidos por meio das redes de relações interpessoais, enquanto o capital cultural diz respeito ao conjunto de saberes, competências e disposições adquiridas ao longo da trajetória de vida, incluindo a formação educacional formal e os modos de agir e interagir na vida cotidiana.

A partir dessas formulações, autores como Freitas (2002, 2004), Castro (2022) e Bocic e Galassi (2017) desenvolveram o conceito de capital tecnológico-informacional, compreendendo-o como um conjunto de recursos simbólicos, cognitivos e instrumentais vinculados ao domínio e ao acesso às tecnologias da informação e comunicação em uma sociedade digital, em rede e baseada no conhecimento.

Assim como os demais tipos de capital, o capital tecnológico-informacional atua como forma de poder, conferindo vantagens competitivas àqueles que detêm maior capacidade de acessar, interpretar e utilizar informações de modo estratégico. Em contextos sociais, econômicos e educacionais crescentemente mediados por tecnologias digitais, esse capital torna-se decisivo para a mobilidade social, a inserção profissional e o reconhecimento simbólico.

Por conseguinte, a produtividade na era contemporânea está estreitamente relacionada à capacidade de gerar, processar e aplicar informações fundamentadas em conhecimentos. Para Castells (2023), essa transformação estrutural assinala a transição de um modelo de capitalismo industrial para um capitalismo informacional, no qual o valor econômico passa a ser produzido e sustentado pela manipulação eficiente da informação.

Essa perspectiva é reforçada por Castro (2022), ao destacar que as tecnologias da informação desempenham um papel central na dinâmica social atual. Nessa lógica, torna-se inviável compreender as novas formas de poder sem considerar o capital tecnológico-informacional, uma vez que ele opera como mecanismo de distinção e de desigualdade. O domínio das tecnologias e a capacidade de acessar e utilizar informações estratégicas conferem vantagens competitivas, simbólicas e sociais aos indivíduos em diversos campos de atuação.

A tecnologia, portanto, estabelece uma relação mútua com o fluxo informacional: ao mesmo tempo que possibilita o acúmulo e a circulação de dados, é também moldada por esse excesso informacional, tornando-se um vetor essencial para o funcionamento das sociedades em rede. Para Freitas (2004), a gestão eficiente das informações disponíveis constitui um elemento estratégico para maximizar lucros, produtividade e influência, situando a tecnologia no núcleo das novas formas de capital e das dinâmicas econômicas contemporâneas.

Nesse horizonte, os usuários deixam de ser agentes subordinados ao aparato técnico e assumem o protagonismo na ressignificação dos artefatos. No contexto acadêmico, marcado pela difusão de ferramentas de inteligência artificial generativa na escrita de textos híbridos, essa perspectiva revela-se estratégica para desnaturalizar os sistemas técnicos e interrogar as estruturas de valor, legitimidade e autoridade científica que se projetam sobre eles.

2.4.1 Componentes e dimensões do capital tecnológico-informacional

Neste trabalho, adotamos o conceito de capital tecnológico-informacional tal como formulado por Bocic e Galassi (2017), que o definem a partir de quatro dimensões interdependentes: capacidade financeira, capacidade técnica, capacidade intelectual e capacidade de aplicação social. Essas dimensões expressam os múltiplos recursos necessários para o acesso qualificado à informação e para a apropriação crítica das tecnologias digitais no contexto contemporâneo.

A esse entendimento, soma-se a contribuição de Freitas (2004), ao enfatizar que a mobilização do capital informacional requer:

[...] um conjunto de disposições adquiridas, constituído por três elementos básicos: conhecimento específico, aparato material necessário para pôr em prática tal conhecimento apreendido e condições sociais, educacionais e culturais que permitam a aquisição desse saber para lidar com as novas tecnologias da informação e construir o ciberespaço (Freitas, 2004, p. 119).

A partir desses aportes, entendemos que o capital tecnológico-informacional não se restringe ao simples acesso físico às tecnologias. Ele envolve, sobretudo, disposições cognitivas, sociais e técnicas que possibilitam o uso ético, autônomo e transformador da informação na vida cotidiana. Trata-se, portanto, de um recurso estruturante para a participação crítica e emancipatória dos sujeitos na sociedade digital.

Cada uma das dimensões descritas por Bocic e Galassi (2017) contribui para a constituição do capital informacional, articulando aquisição, processamento e aplicação

significativa do conhecimento. A seguir, detalharemos cada uma dessas dimensões, com ênfase em suas implicações para a inclusão digital e para a produção do conhecimento científico.

A capacidade financeira refere-se aos recursos econômicos necessários para acessar e utilizar tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de um componente essencial do capital tecnológico-informacional, pois a aquisição de dispositivos como computadores e smartphones, bem como a contratação de serviços de internet de qualidade, requer investimento financeiro. Sem esses recursos, o acesso ao mundo digital e, por consequência, à informação torna-se restrito, reforçando desigualdades já existentes.

A dimensão técnica, por sua vez, diz respeito ao domínio prático e operacional das tecnologias digitais. Não basta possuir equipamentos tecnológicos: é necessário saber utilizá-los de forma eficiente. Isso inclui desde habilidades básicas, como o uso de processadores de texto e navegadores, até competências mais específicas, como a utilização de ferramentas colaborativas ou aplicativos acadêmicos. Essa dimensão é imprescindível para que o sujeito consiga se apropriar criticamente da tecnologia e utilizá-la de forma proveitosa no cotidiano.

No campo intelectual, o capital informacional abrange a capacidade de compreender, interpretar e avaliar criticamente as informações disponíveis. Envolve, entre outras competências, a alfabetização digital, a capacidade de verificar a veracidade das fontes e de aplicar o conhecimento de maneira significativa. Essa dimensão não se limita ao consumo passivo de dados, mas pressupõe a criação ativa de conteúdos, colaborando para a construção de uma cultura informacional mais crítica e democrática.

Por fim, a dimensão de aplicação social refere-se à habilidade de mobilizar a informação em situações concretas da vida cotidiana, como na atuação profissional, na participação política, na vivência acadêmica ou no exercício da cidadania digital. Para Bocic e Galassi (2017), essa é a dimensão que dá sentido às demais, pois conecta o acesso, o domínio técnico e a compreensão crítica da informação à sua efetiva utilização na transformação da realidade. Nessa perspectiva, a inclusão digital plena só se concretiza quando o conhecimento é convertido em ação emancipatória.

Na prática, essas dimensões se concretizam de formas diversas. A capacidade financeira se expressa no investimento em infraestrutura digital e equipamentos tecnológicos; a dimensão técnica se revela na formação para o uso eficiente dessas ferramentas; a dimensão intelectual se traduz na promoção da alfabetização digital crítica; e a dimensão de aplicação social se expressa na habilidade de transformar a informação em ação concreta no cotidiano. Em conjunto, essas dimensões constituem a base de um capital informacional robusto, indispensável à inclusão digital e à participação cidadã.

2.4.2 Implicações do capital tecnológico-informacional na inclusão digital na pesquisa acadêmica

A inclusão digital refere-se à capacidade de todos os indivíduos participarem, de forma plena, na sociedade digital, o que exige não apenas o acesso às tecnologias da informação, mas também o desenvolvimento de habilidades e posturas críticas para utilizá-las com autonomia. Os componentes do capital tecnológico-informacional asseguram que esse acesso não se limite ao plano material, mas inclua também competências técnicas, intelectuais e sociais para o uso significativo da tecnologia.

Nesse contexto, promover a inclusão digital significa enfrentar desigualdades estruturais e ampliar a equidade no acesso ao conhecimento e às oportunidades. Indivíduos com elevado capital tecnológico-informacional tendem a acessar com mais facilidade espaços educacionais, profissionais e de participação cívica. Como observa Freitas (2002), essa condição favorece contribuições mais efetivas para a inovação e o desenvolvimento econômico.

Para Castro (2022), a democratização do conhecimento e a integração social dependem diretamente da capacidade dos sujeitos de acessar, interpretar e aplicar informações com eficácia. Em uma sociedade na qual a informação se tornou um recurso estratégico, o capital tecnológico-informacional configura-se como uma condição imprescindível à inclusão digital crítica, especialmente no campo da pesquisa acadêmica. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas formativas e de investimento em infraestrutura que permitam a participação efetiva de pesquisadores de diferentes contextos sociais na produção do conhecimento científico.

Freitas (2004) observa que a exclusão digital segue associada a desigualdades socioeconômicas que operam como entraves estruturais à participação plena na sociedade informacional. A ausência de acesso adequado à tecnologia ou de competências para seu uso eficaz coloca indivíduos e grupos em condição de desvantagem, perpetuando ciclos de marginalização que limitam o avanço social, científico e educacional.

Nessa perspectiva, o capital tecnológico-informacional assume papel estratégico na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ao viabilizar a produção e o compartilhamento qualificado do conhecimento. Como destaca Castro (2022), estudantes e pesquisadores que dispõem desse capital têm melhores condições de desenvolver pesquisas consistentes e contribuir, de forma mais expressiva, para o avanço da ciência.

Manuel Castells (2023), ao analisar a sociedade em rede, ressalta a centralidade da informação e das tecnologias digitais na estruturação das relações sociais e econômicas contemporâneas. O autor argumenta que, na era digital, a capacidade de gerar, processar e aplicar informações interfere diretamente nas dinâmicas de poder entre os sujeitos. Nesse cenário, o capital tecnológico-informacional torna-se um elemento estratégico para a inclusão e a mobilidade social, uma vez que o domínio sobre as tecnologias digitais e as informações nelas veiculadas configura-se como uma forma de capital simbólico e competitivo.

A familiaridade com esses recursos, portanto, confere vantagens significativas aos indivíduos nas sociedades tecnológicas. A centralidade das redes digitais na produção e circulação do conhecimento redefine os critérios de participação social, estabelecendo novas formas de inclusão e exclusão. Assim, a alfabetização tecnológica passa a ser condição para uma cidadania plena, crítica e atuante.

Freitas (2004) destaca que políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para garantir que todos os sujeitos tenham acesso às condições mínimas de inserção na era digital. A ausência dessas iniciativas tende a acirrar desigualdades já existentes, perpetuando ciclos de marginalização e limitando o potencial de inovação, especialmente no campo da pesquisa científica.

Investir no fortalecimento do capital tecnológico-informacional, nesse contexto, significa ampliar as condições materiais e simbólicas para o uso qualificado da informação. Isso inclui desde a oferta de infraestrutura tecnológica até a implementação de programas educacionais voltados à formação crítica para o uso das ferramentas digitais. A educação, portanto, ocupa um lugar central nesse processo, ao preparar sujeitos capazes de atuar em uma sociedade informacional, reconfigurando não apenas os modos de aprender, mas também os modos de produzir e compartilhar conhecimento.

Além do papel formativo da educação básica, é fundamental reconhecer a responsabilidade das instituições acadêmicas e de pesquisa na promoção de uma inclusão digital efetiva. Cabe a elas liderar ações que assegurem a todos os seus membros, independentemente de sua origem socioeconômica, condições equitativas de acesso às tecnologias e aos recursos informacionais indispensáveis para o desenvolvimento de competências digitais, técnicas e epistêmicas. Isso abrange desde o acesso a bibliotecas digitais e bases de dados acadêmicas até a oferta de formação continuada sobre o uso crítico e ético das tecnologias na produção do conhecimento.

Nesse sentido, a cooperação entre universidades, governos e o setor privado pode contribuir para a consolidação de um ecossistema de suporte robusto à inclusão digital,

articulando investimentos em infraestrutura, formação e democratização do conhecimento. Freitas (2002) destaca que há uma relação direta entre o acúmulo de capital tecnológico-informacional e o aumento das possibilidades de inclusão social, tanto em nível individual quanto coletivo. A discussão desse conceito no campo da pesquisa permite identificar desigualdades concretas que afetam grupos sociais e regiões específicas, o que pode orientar o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes na promoção da equidade.

No caso das universidades brasileiras, essas desigualdades se expressam, por exemplo, na carência de recursos materiais e de infraestrutura em determinadas instituições, o que demanda a elaboração de projetos voltados à superação dessas lacunas. Freitas também aponta que muitas vezes as defasagens estão associadas à formação educacional e cultural do corpo docente e discente, o que exige políticas de formação mais consistentes, voltadas à construção de uma cultura digital crítica.

Dessa forma, uma compreensão mais aprofundada da influência do capital tecnológico-informacional no processo de inclusão digital torna-se estratégica para o aprimoramento das políticas acadêmicas, contribuindo para uma justiça social mais ampla. No contexto da Pós-Graduação, isso implica repensar não apenas o acesso às tecnologias, mas também os processos de formação, orientação e avaliação da produção científica, especialmente diante da emergência de novas práticas como a escrita híbrida mediada por inteligência artificial.

Nessa perspectiva, o modo como os sujeitos se apropriam do capital tecnológico-informacional interfere diretamente na forma como acessam, avaliam e aplicam informações, repercutindo na promoção da equidade e na democratização do conhecimento. No campo educacional, esse processo está intrinsecamente relacionado à formação docente, tanto inicial quanto continuada. É por meio de uma atuação crítica e qualificada dos professores que se consolidam práticas pedagógicas capazes de ampliar o acesso às tecnologias e de fomentar uma cultura digital voltada para a inclusão, a autonomia e a autoria intelectual.

Como afirma Freitas (2004), o domínio desse tipo de capital exige mais do que o acesso físico às tecnologias: requer também uma sólida formação educacional e cultural, capaz de preparar os sujeitos para se apropriarem criticamente dos recursos digitais e superarem as barreiras estruturais que dificultam a inclusão. Sob essa ótica, os cursos de formação, especialmente a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, lugar central deste estudo, devem promover experiências curriculares que preparem os pesquisadores para os desafios da intensificação tecnológica, reconhecendo o capital tecnológico-informacional como um recurso estratégico que atravessa, de forma cada vez mais incisiva, os espaços acadêmicos.

Dessa forma, esse capital não apenas favorece a inclusão digital, mas também opera como vetor de democratização do acesso à pesquisa, à produção de conhecimento e ao exercício da cidadania informacional. Contudo, para que essa inclusão se concretize de modo equitativo e estruturado, torna-se imprescindível compreender os marcos legais que a reconhecem como direito social e civil, bem como as implicações institucionais decorrentes de sua normatização.

2.5 A inclusão digital e o letramento midiático como direitos civis e compromissos institucionais

A inclusão digital e o letramento midiático, longe de se reduzirem a competências técnicas, devem ser reconhecidos como direitos civis fundamentais nas sociedades contemporâneas. Essa concepção vem sendo reafirmada no ordenamento jurídico brasileiro por meio de normativas que reconhecem o acesso às tecnologias digitais e à informação crítica como condições essenciais ao exercício pleno da cidadania. A Lei nº 12.965/2014, conhecida como Marco Civil da Internet, reforça esse compromisso. Em seu artigo 3º, estabelece princípios como liberdade de expressão, neutralidade da rede e participação social, e, no artigo 7º, afirma que “o acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania” (Brasil, 2014).

No entanto, apesar de seu alcance normativo, o Marco Civil revela-se limitado diante da lógica contemporânea das plataformas digitais, caracterizada pela concentração de poder, opacidade algorítmica e interesses comerciais. Como adverte Evangelista (2025, s.p.), “talvez estejamos vivendo um dos piores momentos da relação entre as tecnologias digitais e a democracia”. Para ele, a estrutura algorítmica que organiza os fluxos informacionais compromete o debate público e a pluralidade, ao privilegiar o engajamento e a monetização em detrimento da qualidade informacional. Isso exige políticas de mediação crítica e mecanismos de regulação institucional capazes de enfrentar os riscos da curadoria algorítmica e da desinformação.

Ainda que formulada em outro contexto político, a criação da Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533 de 2023, está em consonância com os princípios de acesso e inclusão previstos no Marco Civil da Internet. Representa um avanço normativo ao integrar a formação digital aos currículos de todos os níveis educacionais. Estruturada em quatro eixos principais, inclusão digital, educação digital nas escolas, formação de professores e incentivo à pesquisa, a PNED reafirma o letramento midiático como dimensão relevante da justiça educacional e da formação cidadã.

Contudo, como apontam Seki e Venco (2023), seu impacto depende da superação de limites estruturais e ideológicos. A proposta tende a reforçar uma lógica de adaptação da educação às demandas do mercado, com reduzido enfrentamento das desigualdades históricas da educação brasileira. Além disso, a ausência de financiamento garantido e a forte presença de parcerias com o setor privado sugerem que a PNED pode favorecer a transferência de recursos públicos à indústria de tecnologias educacionais.

Embora constitua um marco legal relevante, enfrenta o desafio de se concretizar de forma crítica e alinhada aos princípios da justiça social. Ao tratar professores como operadores de plataformas e não como sujeitos pedagógicos centrais, corre o risco de esvaziar a dimensão formativa da docência e de reduzir a educação digital a um treinamento técnico, desvinculado da formação humana integral e da democratização do conhecimento.

A mobilização institucional insere-se em um movimento mais amplo de regulamentação que vem se consolidando nos âmbitos global e nacional. Periódicos científicos, associações acadêmicas, editoras, universidades e organismos multilaterais, como a ONU e a União Europeia, que já divulgaram princípios e recomendações voltados ao uso responsável da inteligência artificial generativa.

Nesse contexto, as diretrizes da Unesco (2024) sobre o uso ético e inclusivo dessas tecnologias na educação reafirmam o letramento midiático e informacional como um direito humano fundamental. Tais diretrizes convocam as instituições de educação superior a garantirem o acesso equitativo às ferramentas digitais e a promoverem o desenvolvimento de competências críticas, sobretudo na Pós-Graduação, onde a produção do conhecimento exige habilidades avançadas de busca, seleção, interpretação e recontextualização de informações.

Essa responsabilização institucional vem se fortalecendo em diversas universidades públicas e confessionais, que têm instituído códigos de conduta, guias orientadores e políticas internas para normatizar o uso de ferramentas generativas no ensino e na pesquisa. Essas medidas integram um compromisso com o letramento digital crítico e com a integridade acadêmica. Um exemplo significativo é a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), que, em junho de 2024, adotou no âmbito de seu Programa de Pós-Graduação em Educação um Código de Integridade Acadêmica contendo recomendações explícitas sobre o uso do *ChatGPT* e de outras tecnologias baseadas em IA generativa, evidenciando atenção às especificidades da formação científica no campo educacional.

Além da PUC Minas, outras instituições de educação superior vêm implementando ações concretas no sentido de normatizar o uso da inteligência artificial generativa em seus contextos acadêmicos. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por exemplo,

publicou, em setembro de 2024, um documento com *Recomendações para o Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial nas Atividades Acadêmicas*, além de instituir uma comissão permanente voltada à formulação de diretrizes internas sobre IA e integridade científica²⁴.

Na mesma direção, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) lançou, em 2025, um guia institucional para orientar a comunidade acadêmica quanto ao uso ético e responsável da IA generativa²⁵, voltado à orientação da comunidade acadêmica. Já a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) estruturou e tornou pública, em junho de 2025, uma minuta de sua *Política de Inteligência Artificial*²⁶, submetida à consulta pública. Esse documento apresenta uma proposta de governança institucional para o uso de IA, com princípios e diretrizes voltados à supervisão humana, à classificação de riscos e à promoção de práticas éticas no uso dessas tecnologias.

Paralelamente às iniciativas universitárias, destaca-se o papel das associações científicas na elaboração de documentos de referência para a regulação ética da IA na pesquisa acadêmica. Um exemplo relevante é o um guia produzido por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), com apoio da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP). O documento sistematiza diretrizes para o uso responsável da IA generativa no campo científico e tem sido amplamente citado como referência para a formulação de políticas institucionais.

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por exemplo, divulgou oficialmente esse guia por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, promovendo sua circulação como material formativo entre docentes e discentes da Pós-Graduação. Esse reconhecimento institucional, entretanto, não garante sua incorporação prática. Como destaca Mendonça (2024, p. 8), presidente da Comissão Permanente de Inteligência Artificial da UFMG, trata-se de uma publicação que “é um convite de abertura à discussão, que interpela instituições (como o MEC, a Capes, o CNPq) e pesquisadores a encarar, de forma franca e responsável, a fluidez das bases

²⁴ Essa afirmativa pode ser confirmada pelo Professor Ricardo Fabrino Mendonça, Presidente da Comissão Permanente de Inteligência Artificial da UFMG, no prefácio do livro de Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024).

²⁵ Este documento da UFBA pode ser acessado pelo link [guia para uso etico e responsavel da inteligencia artificial generativa na universidade federal da bahia.pdf](https://www.ufba.br/guia-para-uso-etico-e-responsavel-da-inteligencia-artificial-generativa-na-universidade-federal-da-bahia.pdf)

²⁶ Esse Texto-base preliminar foi disponibilizado no Portal Participa+Brasil pelo link: https://www.gov.br/participamaisbrasil/politica-de-inteligencia-artificial-da-universidade-federal-do-maranhao-ufma?utm_source=chatgpt.com.

sobre as quais assenta seu fazer”. Sua potência reside justamente na provocação ética e política que suscita, mais do que em sua normatividade prescritiva.

É nesse contexto que Santos (2024) adverte para a urgência da formulação de políticas institucionais consistentes e comprometidas com a formação crítica diante das tecnologias de inteligência artificial. Para a autora, o enfrentamento dos riscos associados à automação tecnicista e à reprodução de desigualdades requer diretrizes éticas, proteção de dados, formação docente continuada e mecanismos de responsabilização. A ausência dessas normativas, segundo ela, compromete a integridade dos processos formativos e esvazia a autoria dos sujeitos.

Essa preocupação com a regulação ética da IA também aparece nas análises de Santaella (2023), que problematiza os impactos epistemológicos dessas tecnologias na produção do conhecimento e defende a mediação institucional como condição para o uso responsável da IA na educação. A Unesco (2024) corrobora essa perspectiva ao afirmar que o uso ético da IA demanda políticas educacionais claras, com transparência nos processos, centralidade humana nas decisões e equidade no acesso.

Nessa mesma direção, Mainardes (2023a, 2023b) destaca que a promoção da integridade acadêmica, especialmente em contextos marcados por transformações tecnológicas, exige o envolvimento ativo das instituições na criação de códigos de conduta e ações formativas capazes de sustentar práticas éticas de produção científica. Para ele, a integridade não pode ser delegada à iniciativa individual, devendo ser sustentada por políticas comprometidas com a ética, a autoria e a responsabilidade.

Assim, reconhecer a inclusão digital e o letramento midiático como direitos civis não é apenas uma demanda normativa, mas um imperativo ético e político. Trata-se de assumir o compromisso com políticas públicas e práticas institucionais que assegurem a todos, especialmente aos sujeitos historicamente excluídos, o pleno exercício da cidadania, tanto na vida acadêmica quanto nos campos cultural e social, no contexto da sociedade da informação.

2.6 Pós-Graduação *Stricto Sensu*: finalidades, especificidades e desafios na pesquisa em Educação

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil desempenha um papel central na formação de pesquisadores e no fortalecimento da produção científica qualificada, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e nas diretrizes da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Composta por cursos de mestrado e doutorado, essa modalidade de educação superior tem como finalidades principais o desenvolvimento de conhecimentos originais e a formação de profissionais capazes de atuar na pesquisa, no ensino e na solução de problemas complexos em suas respectivas áreas de estudo.

Warde (1990) e Kuenzer (2005) defendem que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil deve promover uma formação crítica, socialmente comprometida e voltada para o desenvolvimento integral do pesquisador. Para elas, esses programas precisam produzir conhecimentos que respondam às demandas concretas da sociedade, articulando rigor acadêmico e relevância prática, enquanto contribuem para a autonomia intelectual do pesquisador. A pesquisa em Educação deve impactar positivamente políticas públicas e práticas pedagógicas, preparando pesquisadores comprometidos com mudanças sociais. Ambas ainda destacam a interdisciplinaridade e o compromisso ético como eixos centrais, garantindo que a formação de pesquisadores em Educação alie inovação crítica, autonomia e impacto significativo na sociedade.

É imprescindível reconhecer os desafios que permeiam a Pós-Graduação em Educação, como a necessidade de conciliar rigor acadêmico e relevância prática, além de lidar com questões estruturais, como a escassez de recursos e o acesso desigual às oportunidades de pesquisa. Esses aspectos tornam ainda mais urgente o fortalecimento de políticas públicas e de diretrizes voltadas a garantir a qualidade e a integridade do ensino e da pesquisa nos programas *stricto sensu*. Assim, ao discutir as finalidades e especificidades da Pós-Graduação, reforça-se sua importância estratégica para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e fundamentada no conhecimento.

CAPÍTULO III

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos o estudo de revisão sistemática da literatura, com o objetivo de compreender criticamente o que as produções acadêmicas publicadas entre 2018 e abril de 2025 revelam sobre a utilização da Inteligência Artificial, especialmente de modelos de linguagem de larga escala (LLMs), na pesquisa acadêmica na área da Educação.

Este cenário integra a análise das percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores em relação à escrita acadêmica de textos híbridos, bem como os respectivos posicionamentos sobre o processo e o produto científico dessa prática em dois Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, no contexto da integridade acadêmica.

Segundo Galvão e Ricarte (2019), a revisão sistemática de literatura é um tipo de pesquisa estruturada que segue protocolos bem definidos para compreender e dar coerência a um extenso conjunto de documentos, avaliando o que já foi discutido sobre determinado tema em contextos específicos. Além disso, oferece a possibilidade de replicação por outros pesquisadores, descrevendo detalhadamente as bases de dados utilizadas, as estratégias de busca aplicadas, o processo de seleção dos artigos, os critérios de inclusão e exclusão e as limitações tanto dos estudos revisados quanto da própria revisão.

O recorte temporal adotado para esta revisão, compreendendo o período de 2018 a 2024 (Santaella, 2023a), fundamenta-se no marco significativo de 2017: o lançamento do modelo *Transformer*, base para os avanços na geração de modelos de linguagem como o *GPT* (*Generative Pre-trained Transformer*), lançado em junho de 2018. A partir dessa inovação, as capacidades de processamento e geração de linguagem natural pela inteligência artificial evoluíram exponencialmente, promovendo transformações na academia e em diversos setores. Conforme mencionado no capítulo anterior, o *GPT* e seus sucessores trouxeram implicações relevantes para a produção científica, justificando a análise de publicações a partir de 2018, quando os impactos dessas tecnologias começaram a ser discutidos de forma mais evidente na literatura acadêmica.

3.1 Definição de estratégias de busca

Antes da busca nas bases de dados definidas para a revisão sistemática, foi realizada uma pesquisa exploratória no *Google Scholar* e no *SciELO (Scientific Electronic Library Online)* com o objetivo de identificar termos recorrentes nos títulos e resumos das publicações.

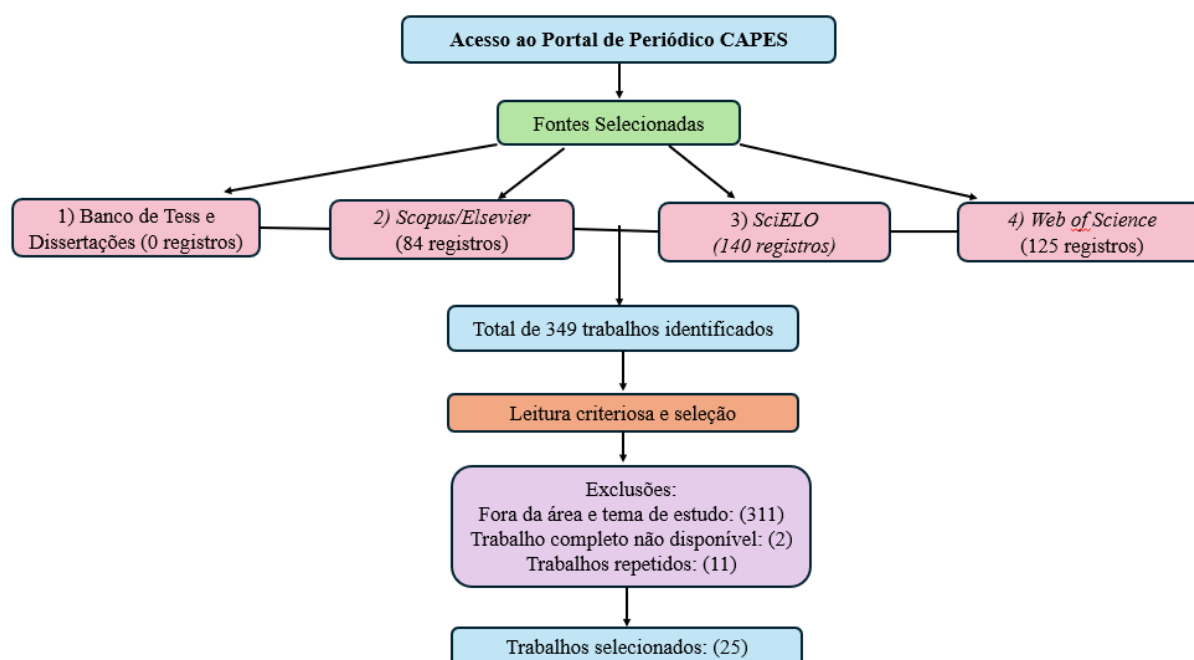
Esse levantamento preliminar permitiu a definição das palavras-chave e a construção da *string* de busca: ("inteligência artificial" OR *chatgpt* OR *copilot* OR *bing* OR "IA generativa" OR "modelos grande de linguagem") AND ("produção científica" OR "pós-graduação" OR "pesquisa acadêmica" OR "comunicação científica" OR "escrita acadêmica" OR "texto híbrido" OR "texto escrito híbrido" OR "integridade acadêmica" OR ética). Os termos foram definidos em função do objetivo do estudo e não houve critério de seleção de idioma, apenas o marco temporal, conforme mencionado.

3.2 Seleção das publicações

Passamos, então, à etapa de seleção das publicações, realizada por meio do acesso ao Portal de Periódicos Capes, contemplando as seguintes bases de dados: 1) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com 0 (zero) registros; 2) *Scopus / Elsevier*, com 84 (oitenta e quatro) registros; 3) *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, com 140 (cento e quarenta) registros; e 4) *Web of Science*, com 125 (cento e vinte e cinco) registros, totalizando 349 (trezentos e quarenta e nove) trabalhos. A ausência de dissertações e teses sobre o tema pode ser explicada pelo lançamento público recente de ferramentas de IA generativa, como o *ChatGPT*, em novembro de 2022, o que sugere que muitos estudos ainda estão em andamento.

Em seguida, realizamos a leitura criteriosa e a seleção dos documentos, conforme apresentado na Figura 2. Ao final dessa etapa, foram excluídos do portfólio: (a) os estudos fora da área de interesse ou sem aderência ao tema (311); (b) aqueles cujo acesso ao texto completo não foi possível (11); e (c) os trabalhos duplicados (2). Dessa forma, o portfólio final foi composto por 25 documentos (Quadro 1).

Figura 2 – Processo de seleção e organização do estudo de revisão sistemática de Literatura



Fonte: imagem elaborada com assistência do *ChatGPT*, em Junho/2025.²⁷

Os trabalhos foram organizados segundo as variáveis: 1) título; 2) autores/ano de publicação; 3) área; e 4) nome do periódico. O Quadro 1 apresenta as publicações com maior aderência ao tema desta tese, conforme as bases consultadas.

Quadro 1 – Relação de trabalhos selecionados para a revisão sistemática de literatura

Nº	Documento	Autores (as)	Área	Nome do Periódico
1.	Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial	Azambuja e Silva (2024)	Filosofia	Filosofia Unisinos
2.	Inteligência Artificial Generativa baseada em grandes modelos de linguagem - ferramentas de uso na pesquisa acadêmica	Ramos (2023)	Ciências Sociais Aplicadas	<i>SciELO Preprints</i>

²⁷ A imagem foi elaborada a partir de fluxograma gerado com apoio do *ChatGPT*, utilizando o seguinte *prompt*: “gerar um fluxograma a partir da seguinte informação: [Em seguida, passamos à leitura criteriosa e seleção dos documentos, conforme Figura 2. Ao fim desse processo, foram excluídos do portfólio os estudos fora da área relevante da proposta e que não tinham aderência com o tema de estudo (311), além daqueles que não foi possível o acesso ao documento completo (11) e os trabalhos repetidos (2)]”.

3.	<i>ChatGPT</i> e outras IAs transformarão a pesquisa científica: reflexões sobre seus usos	Sampaio <i>et al.</i> (2024b)	Sociologia / Ciência Política	Revista de Sociologia e Política
4.	Inteligência Artificial, <i>ChatGPT</i> e Estudos Organizacionais	Oliveira e Neves (2023)	Multidisciplinar	Revista Organizações & Sociedade
5.	Tese de doutorado em educação escrita por inteligência artificial?	Lopes; Forgas e Cerdà-Navarro (2024)	Educação	Revista Brasileira de Educação
6.	Inteligência Artificial na Pesquisa Acadêmica	Pigola, <i>et al</i> (2023)	Ciências Sociais Aplicadas	International Journal of Innovation
7.	O impacto do <i>ChatGPT</i> na formação e produção acadêmica: não entre em pânico	Sánchez (2023)	Educação	Revista Internacional de Educación y Desarrollo
8.	Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário	Costa (2025)	Ciências Humanas	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
9.	Inteligência Artificial Segura, Transparente e Ética: Chaves para uma Educação Sustentável de Qualidade (ODS4)	Garcia-Peñalvo, <i>et al</i> (2024)	Educação	International Journal of Educational Research and Innovation
10.	Integridade Acadêmica versus Inteligência Artificial: uma história de duas IAs	Premat e Farazouli (2025)	Educação	Práxis Educativa
11.	A ética da inteligência artificial na educação: Ameaça ou oportunidade?	Santos-Bolívar, Escalante-González, Martínez-Martínez e (2024)	Educação	Revista Electrónica Educare
12.	Ética na pesquisa em educação: os limites e desafios ante a Inteligência Artificial	Schlesener (2025)	Educação	Práxis Educativa
13.	La inteligencia artificial en la educación superior: desafíos y oportunidades para la docencia universitaria	Gallent-Torres, Zapata-González e Ortego-Hernando (2023)	Educação	RELIEVE
14.	Modelos e boas práticas avaliativas para detectar impactos, riscos e danos da inteligência artificial	Aguirre Sala (2023)	Ciências Sociais	Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad
15.	Desafios para a avaliação e a sustentabilidade da editoria científica em Educação	Bizelli (2024)	Educação	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
16.	Educação 4.0: abordagem inovadora apoiada na inteligência artificial para a educação superior	Gibert Delgado, <i>et al</i> (2023)	Educação	Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos
17.	Inteligência e Filosofia: entre novas e velhas encruzilhadas artificiais	Dutra e Brennand (2024)	Filosofia	Filosofia Unisinos

18.	As dualidades entre o uso da inteligência artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos.	Heggler (2025)	Educação	Educação e Sociedade,
19.	Lógica e fundamentos da inteligência artificial e as reações sociais para maximizar benefícios e mitigar danos	Kaufman (2024)	Filosofia	Filosofia Unisinos
20.	Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina: estado atual e tendências.	Ludermir (2021)	Educação	Estudos Avançados
21.	Desempenho da IA na busca de fontes especializadas e na escrita de textos acadêmicos.	Pizarro Romero (2024)	Linguística	Lengua Y Sociedad
22.	A inteligência artificial e sua utilidade no campo acadêmico: uma análise desde a perspectiva do universitário	Quinde Rosales, Estupiñán e Mora (2024)	Educação	Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos
23.	<i>ChatGPT</i> como ferramenta para melhorar a expressão escrita em inglês como língua estrangeira	Ricart-Vayá (2024)	Linguística	Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura
24.	Inteligência artificial (IA) generativa e competência em informação: habilidades informacionais necessárias ao uso de ferramentas de IA generativa em demandas informacionais de natureza acadêmica-científica	Trindade e Oliveira (2024)	Ciência da Informação	Perspectivas em Ciência da Informação
25.	IA para além de uma nova moda acadêmica: um experimento teórico-analítico interdisciplinar (computacional, linguístico e ética) de uma ferramenta de IA	Mariano Vilaça e Lopes Pederneira (2024)	Filosofia	Filosofia Unisinos

Fonte: elaborado pela autora em junho de 2025.

Como esperado, a maioria dos trabalhos identificados foi publicada a partir de 2023, refletindo o recente destaque do tema entre pesquisadores, especialmente após novembro de 2022, quando a tecnologia *GPT* foi disponibilizada gratuitamente. Esse marco desencadeou um aumento expressivo na atenção acadêmica e no interesse por suas implicações. É provável, portanto, que haja teses e dissertações em andamento que ainda não foram concluídas, o que indica um cenário de publicações em expansão e diversificação nos próximos anos.

3.3 Apresentação dos estudos de revisão

A análise dos 25 trabalhos selecionados foi organizada em **quatro núcleos temáticos**, definidos a partir da recorrência de abordagens e da relação com os objetivos desta

pesquisa. Essa estratégia permitiu agrupar estudos que, embora diversos em origem e enfoque, dialogam entre si e contribuem para compreender o contexto da pesquisa acadêmica em tempos de inteligência artificial generativa. Os núcleos são: (1) potenciais e aplicações da IA na pesquisa acadêmica; (2) riscos éticos, vieses e integridade acadêmica; (3) impactos institucionais e pedagógicos; e (4) debates conceituais e epistemológicos.

3.3.1 Núcleo temático 1 – Potenciais e aplicações da IA na pesquisa acadêmica

Os estudos reunidos neste núcleo evidenciam o potencial da inteligência artificial, especialmente aqueles baseados em grandes modelos de linguagem (LLMs), como instrumento de apoio à produção científica. De forma recorrente, destacam-se aplicações na automatização de tarefas repetitivas, na organização e análise de grandes volumes de dados e na qualificação da escrita acadêmica, seja por meio de revisão textual, sugestão de palavras-chave ou adequação às normas editoriais. Ramos (2023) e Pigola *et al.* (2023) ressaltam que ferramentas como o *ChatGPT* podem contribuir desde as etapas iniciais, como a concepção da pesquisa, a geração de hipóteses, a elaboração de projetos e a revisão de literatura, até processos mais avançados, como a identificação de padrões em dados e a adequação dos manuscritos às exigências técnicas e éticas dos periódicos.

Essa percepção é corroborada por Sampaio et al. (2024b), que apontam formas de aproveitamento diversificadas, incluindo busca de literatura, leitura e síntese de artigos, tradução e visualização de dados, contribuindo para ganhos de tempo e eficiência. Empregos mais específicos também são observados: Ricart-Vayá (2024) avalia o *ChatGPT* como recurso para aprimorar a expressão escrita em língua estrangeira, enquanto Pizarro Romero (2024) investiga seu desempenho na busca de fontes especializadas e no apoio à escrita científica. Estudos como os de Gallent-Torres, Zapata-González e Ortego-Hernando (2023) e Quinde Rosales, Estupiñán e Mora (2024) reforçam a visão de que a utilização dessas ferramentas pode ampliar a autonomia e a capacidade produtiva de docentes e discentes.

Além disso, autores como Sánchez (2024), Costa (2025) e Oliveira e Neves (2023) associam a adoção da IA ao fortalecimento de práticas pedagógicas e à modernização das estratégias de ensino, enfatizando seu papel como aliada na construção de competências acadêmicas e científicas. A convergência entre esses estudos aponta para um consenso: a inteligência artificial generativa, utilizada com intencionalidade formativa e supervisão humana, pode potencializar a produção de conhecimento e otimizar fluxos de trabalho acadêmico.

Ainda assim, os trabalhos advertem que tais usos não eliminam a necessidade de análise crítica e curadoria ativa por parte do pesquisador, evitando que a dependência tecnológica substitua competências essenciais, como a interpretação de dados, a formulação de argumentos e a produção de conhecimento original.

3.3.2 Núcleo temático 2 – Riscos éticos, vieses e integridade acadêmica

Os estudos agrupados neste núcleo convergem ao indicar que a presença da inteligência artificial na pesquisa demanda critérios explícitos de integridade acadêmica e científica. Em diálogo com a discussão sobre texto híbrido, Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024) destacam tensões centrais envolvendo autoria, originalidade e responsabilidade do pesquisador na mediação do conteúdo gerado por sistemas de linguagem. A conclusão é inequívoca: sem curadoria ativa e transparência sobre o emprego da tecnologia, a legitimidade do produto científico é afetada.

No plano normativo, Premat e Farazouli (2025) defendem a necessidade de protocolos que assegurem rastreabilidade das contribuições da IA e registro explícito de seu papel no processo de escrita. Essa perspectiva dialoga com Schlesener (2025), que problematiza limites éticos da pesquisa em educação quando o pesquisador terceiriza etapas sensíveis do trabalho intelectual, e com Trindade e Oliveira (2024), que situam o uso responsável da inteligência artificial no campo das competências em informação, ressaltando a importância de declarar, monitorar e avaliar criticamente as saídas geradas por modelos de linguagem.

A literatura também evidencia riscos de natureza técnica e sociotécnica. Heggler (2025) discute vieses algorítmicos que podem reproduzir assimetrias e desigualdades educacionais, enquanto Aguirre Sala (2023) propõe modelos e práticas avaliativas para detectar impactos, riscos e danos decorrentes da adoção da IA. Bizelli (2024) alerta para efeitos colaterais no ecossistema editorial, como a aceleração dos fluxos de publicação, a padronização de formatos e a fragilização dos processos de avaliação.

Estudos voltados a aplicações práticas reconhecem vantagens, mas reiteram a exigência de salvaguardas. Ramos (2023) evidencia riscos de alucinações, produção de referências inexistentes e propagação de desinformação; Pigola *et al.* (2023) apontam falta de transparência nos algoritmos, questões de autoria e privacidade de dados; Sampaio *et al.* (2024b) reforçam o problema da opacidade e a possibilidade de amplificação de vieses. Em perspectiva organizacional e geopolítica do conhecimento, Oliveira e Neves (2023) associam o uso acrítico da inteligência artificial à padronização discursiva e ao colonialismo digital,

reforçando a necessidade de critérios de adequação contextual, especialmente no Sul Global. Sánchez (2024) converge ao defender formação ética e supervisão humana contínua.

Em síntese, a literatura mapeada sustenta que a integração da IA na pesquisa acadêmica deve ser condicionada a três pilares: transparência de aplicação, mediação humana qualificada e controles de qualidade capazes de identificar e mitigar vieses, alucinações e usos indevidos de dados.

3.3.3 Núcleo temático 3 – Impactos institucionais e pedagógicos

Os trabalhos reunidos neste núcleo enfatizam que a presença crescente da inteligência artificial generativa nas universidades impõe uma revisão das práticas pedagógicas, das diretrizes institucionais e dos currículos acadêmicos. Azambuja e Silva (2024) defendem que as instituições de educação superior devem atualizar suas estratégias formativas para priorizar competências humanas insubstituíveis, como criatividade, pensamento crítico e ética profissional. Essa linha é reforçada por Sánchez (2024), que argumenta pela necessidade de adaptar os modelos educacionais para incorporar a IA de maneira responsável, equilibrando inovação tecnológica com salvaguardas éticas.

Do ponto de vista da regulação e governança, Garcia-Peñalvo *et al.* (2024) propõem uma abordagem que articule a adoção da IA às metas do ODS4²⁸, garantindo qualidade e sustentabilidade educacional. Oliveira e Neves (2023) analisam impactos organizacionais, ressaltando a urgência de políticas institucionais que regulem a incorporação dessa tecnologia e evitem a dependência de modelos hegemônicos de produção de conhecimento. Gibert Delgado *et al.* (2023) contribuem ao apresentar experiências de Educação 4.0, nas quais a inteligência artificial é integrada à educação superior como ferramenta de personalização e inovação, enquanto Costa (2025) traz a percepção de docentes sobre oportunidades e desafios desse tipo de utilização.

Alguns estudos também articulam a dimensão institucional à ética e à integridade. Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024) examinam o texto híbrido como espaço de mediação entre produção humana e escrita algorítmica, evidenciando tensões epistemológicas ligadas à autoria, originalidade e responsabilidade do pesquisador. Suas análises problematizam como a presença da IA na pós-graduação impacta a legitimidade do conhecimento produzido, exigindo

²⁸ O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que faz parte da Agenda 2030 da ONU, visa “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (NAÇÕES UNIDAS, 2015)

posturas críticas e éticas diante das novas formas de cooperação entre humanos e sistemas de linguagem.

Já Ramos (2023) enfatiza o papel das instituições na criação de protocolos claros e na formação crítica de pesquisadores, apontando caminhos para alinhar a adoção da tecnologia a padrões de integridade acadêmica.

3.3.4 Núcleo temático 4 – Debates conceituais e epistemológicos

Os estudos incluídos neste último núcleo temático abordam a inteligência artificial generativa a partir de perspectivas filosóficas, conceituais e sociotécnicas, explorando implicações mais amplas para o conhecimento e a sociedade. Dutra e Brennand (2024) analisam a relação entre inteligência e filosofia, discutindo como essa tecnologia reconfigura noções clássicas de cognição e agência. Kaufman (2024) examina fundamentos e reações sociais à IA, destacando as tensões entre inovação tecnológica e adaptação cultural. Ludermitz (2021) oferece uma visão panorâmica sobre o estado atual e as tendências da inteligência artificial e do aprendizado de máquina, situando o desenvolvimento de modelos generativos em um contexto histórico mais amplo.

Mariano Vilaça e Lopes Pederneira (2024) apresentam um experimento interdisciplinar que articula dimensões computacionais, linguísticas e éticas, propondo reflexões sobre os limites e potencialidades dessa tecnologia na produção de conhecimento. Oliveira e Neves (2023) acrescentam uma crítica geopolítica ao discutir o colonialismo digital e a reprodução de padrões epistemológicos do Norte Global, enquanto Sampaio *et al.* (2024b) problematizam a necessidade de adaptação tecnológica ao contexto do Sul Global.

Em conjunto, esses trabalhos ampliam o debate para além das aplicações imediatas, convidando à reflexão sobre como a IA influencia a construção, circulação e legitimidade do saber. O diálogo entre fundamentos técnicos, implicações éticas e contextos socioculturais aponta para a necessidade de abordagens críticas e pluralistas, capazes de reconhecer a inteligência artificial não apenas como ferramenta, mas como agente ativo na transformação das práticas e valores da produção acadêmica.

Quadro 2 – Distribuição dos estudos selecionados por núcleos temáticos

Núcleo Temático	Estudos que o compõem	Breve descrição do enfoque
Aspectos éticos e integridade acadêmica	Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024); Garcia-Peñalvo et al. (2024); Premat e Farazouli (2025); Santos-Bolívar et al. (2024); Schlesener (2025); Aguirre Sala (2023); Heggler (2025); Trindade e Oliveira (2024)	Trabalhos que discutem riscos, dilemas éticos, integridade acadêmica e implicações para a originalidade e autoria na escrita com IA generativa.
Impactos da IA generativa na pesquisa e na formação acadêmica	Azambuja e Silva (2024); Sampaio et al. (2024b); Oliveira e Neves (2023); Pigola et al. (2023); Sánchez (2023); Costa (2025); Gallent-Torres et al. (2023); Gibert Delgado et al. (2023); Ludermir (2021); Pizarro Romero (2024); Quinde Rosales et al. (2024); Ricart-Vayá (2024)	Estudos que analisam como a IA afeta processos de pesquisa, educação superior, formação de pesquisadores e práticas de escrita.
Fundamentos teóricos e conceituais da IA	Ramos (2023); Bizelli (2024); Dutra e Brennand (2024); Kaufman (2024); Mariano Vilaça e Lopes Pederneira (2024)	Publicações que discutem conceitos, fundamentos filosóficos, históricos ou técnicos da IA e suas relações com a ciência e a educação.
Riscos, vieses e governança algorítmica	Aguirre Sala (2023); Heggler (2025); Trindade e Oliveira (2024)	Pesquisas que abordam vieses algorítmicos, governança, avaliação de impactos e estratégias de mitigação de riscos da IA no contexto educacional e científico.

Fonte: elaborado pela autora em junho de 2025.

A sistematização em núcleos temáticos oferece uma visão panorâmica do estado da arte, revelando que a produção científica recente sobre IA generativa concentra-se, sobretudo, em aspectos éticos, formativos e conceituais, ainda que haja um crescente interesse por questões de governança e mitigação de riscos. Esses achados contribuem para situar a presente pesquisa no diálogo com a literatura existente e reforçam a necessidade de uma abordagem metodológica capaz de articular esses diferentes eixos de discussão com a análise das percepções de pós-graduandos e orientadores, que será apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

ENTRE VOZES HUMANAS E ALGORITMOS: O CAMINHO METODOLÓGICO

Dando sequência à reflexão construída nos capítulos anteriores, antes de descrever os procedimentos metodológicos, apresentamos a delimitação do escopo deste estudo, com o intuito de explicitar os recortes conceituais, contextuais e temáticos que o fundamentam.

O estudo buscou compreender quais as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de dois Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos, considerando cenários prospectivos e a integridade acadêmica. Esses cenários foram elaborados pela pesquisadora com base na literatura recente sobre IA generativa e apresentados aos participantes durante as entrevistas, com o objetivo de estimular reflexões e projeções sobre possíveis usos dessa tecnologia no processo de pesquisa acadêmica.

Além disso, contemplou aspectos como a admissibilidade da IA na elaboração de pré-projetos e projetos de qualificação; a influência da natureza da pesquisa sobre essa admissibilidade; os usos considerados aceitáveis ou não em diferentes etapas da escrita acadêmica; os riscos apontados, as medidas propostas e as barreiras enfrentadas; bem como os benefícios percebidos e as percepções comparativas entre textos híbridos e artesanais quanto ao prestígio acadêmico no campo da Educação.

A natureza desta pesquisa é qualitativa e combina características exploratórias e descritivas, com ênfase na produção textual híbrida, sem incluir investigações técnicas, experimentais ou provenientes de áreas fora do campo da Educação. Segundo Triviños (1987), esse tipo de pesquisa busca não apenas descrever, mas também interpretar os discursos e práticas dos sujeitos, considerando seus contextos e intencionalidades. Nesse sentido, o pesquisador assume o papel de mediador de significados, articulando as falas dos participantes a partir de um referencial teórico e analítico que privilegia a compreensão, e não a generalização dos dados.

Desse modo, como destacam Mattar e Ramos (2021), os estudos qualitativos buscam compreender os fenômenos em profundidade, considerando os significados e interpretações que os participantes atribuem às suas experiências e práticas. Essa abordagem favorece a exploração de diversas perspectivas, fundamental para captar a complexidade das

percepções humanas e analisar, com riqueza de detalhes, as nuances presentes nas respostas dos atores envolvidos.

O caráter exploratório deste trabalho se justifica pela relativa novidade do tema, especialmente no campo da Educação, uma vez que a utilização de IA para compor textos híbridos constitui prática emergente e ainda pouco examinada pela literatura científica. Para os mesmos autores, esse tipo de investigação é particularmente útil para descrever fenômenos pouco conhecidos, subsidiar a formulação de hipóteses e orientar questões para pesquisas futuras. Assim, busca-se identificar os principais desafios, tensões, silenciamentos e acomodações percebidos pelos participantes em relação ao uso da IA na escrita acadêmica.

Além disso, caracteriza-se como pesquisa descritiva, pois pretende documentar e detalhar as percepções e experiências dos sujeitos, oferecendo uma visão abrangente e contextualizada sobre os pontos de vista de mestrandos, doutorandos e orientadores em relação à produção científica com assistência de IA e suas implicações para a integridade acadêmica. Nesse sentido, possibilita descrever com fidelidade as interpretações dos participantes (Mattar; Ramos, 2021).

4.1 Contexto de investigação

Constituem sujeitos desta pesquisa mestrandos, doutorandos e docentes orientadores de dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de duas Universidades Públicas, que terão seus nomes mantidos em sigilo neste estudo. A escolha desses programas reflete a diversidade dos níveis de formação acadêmica oferecida por essas instituições, cujos nomes serão mantidos em anonimato e que serão chamados de UNI01 e UNI02. Enquanto a UNI01 oferece tanto cursos de mestrado quanto de doutorado, proporcionando uma visão mais ampla das experiências e percepções de estudantes e orientadores em diferentes estágios de suas carreiras acadêmicas, a UNI02 oferece apenas o curso de mestrado em Educação, permitindo uma análise focada nas impressões e experiências dos mestrandos e seus orientadores.

Essa diferenciação é relevante para explorar se os posicionamentos dos sujeitos sobre o uso de IA generativa na escrita de textos híbridos variam entre os níveis acadêmicos. Além disso, a inclusão de mestrandos e doutorandos da UNI01 permite investigar as continuidades e mudanças nas percepções dos estudantes à medida que avançam em suas trajetórias acadêmicas, desde o mestrado até o doutorado.

A escolha dos sujeitos seguiu critérios de representatividade, disponibilidade e diversidade quanto às linhas de pesquisa dos programas, buscando assegurar uma amostra

heterogênea que contemplasse diferentes perspectivas de docentes orientadores e pós-graduandos. Para preservar a confidencialidade e, ao mesmo tempo, respeitar a dimensão humana, optamos por atribuir nomes fictícios, de modo a personalizar sem comprometer a confidencialidade. Essa decisão fundamenta-se na compreensão de que o reconhecimento dos participantes como agentes ativos na produção de sentidos e de narrativas fortalece o caráter ético e interpretativo da abordagem qualitativa, conforme defendem Mattar e Ramos (2021).

Dessa forma, os passos metodológicos da pesquisa foram cuidadosamente planejados para respeitar e proteger a integridade dos sujeitos da pesquisa, garantindo que suas contribuições sejam tratadas de maneira ética e responsável.

4.2 Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentamos o recurso metodológico utilizado neste estudo, além do método para coleta, análise e tratamento dos dados, bem como os aspectos éticos.

4.2.1 Entrevista semiestruturada

Foi utilizada a entrevista semiestruturada nesta pesquisa para levantamento de dados. Conforme delineada por Triviños (1987), é um método adequado para a pesquisa qualitativa, especialmente em contextos que exigem uma compreensão profunda e detalhada das percepções e experiências dos participantes. Esse procedimento metodológico combina a estrutura de um roteiro predefinido com a flexibilidade necessária para explorar temas emergentes durante a interação, tornando-a adequada para investigações complexas. Dessa maneira, alinha-se a esta investigação, uma vez que se busca o porquê das posições de mestrandos, doutorandos e orientadores sobre a escrita de textos híbridos na produção acadêmica em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

Essa estratégia metodológica buscou acessar não apenas percepções ancoradas em experiências concretas, mas também projeções, expectativas e posicionamentos diante de usos possíveis da IA na elaboração de pré-projetos, projetos de qualificação, dissertações e teses. Ao reconhecer a complexidade do fenômeno investigado, a pesquisa adota uma abordagem que incorpora elementos de antecipação crítica, permitindo a análise de julgamentos éticos, epistêmicos e institucionais diante de cenários ainda em processo de consolidação no campo científico.

Foram realizadas entrevistas com um grupo de 24 participantes, composto por 12 acadêmicos e 12 docentes, distribuídos igualmente entre as duas universidades. A coleta de dados ocorreu entre julho de 2024 e abril de 2025 (Apêndice ‘C’). Durante esse processo, foi possível perceber diferenças significativas nas percepções dos participantes, especialmente quando se comparam as entrevistas iniciais com aquelas realizadas no início de 2025. Essa diferença temporal entre os blocos de entrevistas revelou variações nas compreensões e posicionamentos sobre o uso da IA generativa, fato que será explorado no próximo capítulo. Acreditamos que esse processo contínuo de coleta e análise forneceu uma base sólida para compreender as implicações da assistência da IA na escrita de textos híbridos em teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

Construímos dois roteiros de entrevista²⁹: um para os acadêmicos (34 questões) e outro para os docentes orientadores (30 questões), diferenciando-se apenas no que diz respeito a alguns aspectos sociodemográficos. É necessário esclarecer que tais perguntas estão alinhadas aos objetivos específicos desta pesquisa, dado que a entrevista foi aplicada e explorada integralmente, pois, muitas vezes, o respondente complementou ou mesmo respondeu aquilo que não havia respondido à pergunta específica, em outra resposta. Ademais, algumas questões que fazem parte desse instrumento integram-se a uma proposta de estudo mais ampla, vinculada ao *Grupo de Estudos EducaSociologias*, sendo exploradas em momento oportuno.

As perguntas do roteiro de entrevistas foram concebidas e estruturadas em questões interrogativas, descritivas, explicativas e hipotéticas, propostas por Triviños (1987), pois essa variedade permite uma exploração abrangente das percepções dos participantes. Por exemplo, as perguntas hipotéticas foram elaboradas com base em cenários prospectivos construídos previamente pela pesquisadora e apresentados durante as entrevistas, com o intuito de estimular projeções, percepções e posicionamentos dos participantes sobre a integração de IA na produção acadêmica. Essa estratégia favoreceu a construção de *insights* sobre possíveis impactos da IA nos processos de escrita e formação na Pós-Graduação.

As entrevistas, gravadas e transcritas de forma cuidadosa, foram agendadas previamente e duraram, em média, 50 minutos. Apenas seis entrevistas foram realizadas presencialmente, e as demais ocorreram via plataforma *Google Meet*, o que não acarretou nenhum problema de interação com os participantes. Os entrevistados concordaram antecipadamente com os aspectos descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndices A e B).

²⁹ Apêndices A e B.

Em resumo, as entrevistas semiestruturadas foram fundamentais para capturar a complexidade dos pontos de vista e entendimento sobre o uso de assistência de IA na produção escrita acadêmica. Acreditamos que a combinação de perguntas estruturadas e a flexibilidade para explorar novas questões emergentes permite uma coleta de dados rica e contextualmente relevante, essencial para responder aos objetivos do estudo e avançar na compreensão e conhecimento sobre as práticas e implicações de ferramentas generativas na produção científica no âmbito de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

4.2.2 Organização e análise de dados

O tratamento e organização dos dados coletados nesta pesquisa foram realizados por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), e da triangulação de dados, com base em Triviños (1987). A análise de conteúdo é uma metodologia robusta e sistemática, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para interpretar o significado dos dados textuais. Esse método permite identificar, categorizar e descrever os padrões e temas emergentes a partir das respostas dos participantes, proporcionando uma compreensão aprofundada da questão investigada e seus desdobramentos.

Para complementar essa análise, a triangulação de dados foi utilizada para fortalecer a investigação. Conforme Triviños (1987), permitiu cruzar informações obtidas de diferentes ângulos e perspectivas, proporcionar melhor exploração das entrevistas realizadas com mestrandos, doutorandos e orientadores e refletir acerca de como as percepções sobre o uso de IA na escrita acadêmica podem variar. Ademais, a triangulação envolveu também o referencial teórico e a revisão sistemática da literatura, o que possibilitou comparar os dados coletados com o conhecimento já estabelecido sobre o tema. Logo, ao integrar as perspectivas dos participantes e as evidências teóricas, foi possível identificar padrões consistentes, divergências e novas interpretações que enriqueceram o entendimento do fenômeno estudado.

Além de cruzar as informações obtidas das entrevistas, da literatura e do referencial teórico, a triangulação também pode considerar os contextos sociais, econômicos e institucionais que influenciam as práticas de pesquisa dos participantes. De acordo com Triviños (1987), a triangulação não se limita à análise de diferentes fontes, mas inclui a reflexão crítica sobre a formação social e as condições materiais que moldam os fenômenos investigados. Nesse sentido, aspectos como o acesso às tecnologias de IA, a infraestrutura dos Programas de Pós-Graduação e as políticas institucionais que incentivam ou restringem o uso de ferramentas tecnológicas serão considerados na análise. Tal abordagem permitiu

compreender como a realidade concreta dos mestrandos, doutorandos e orientadores impacta suas percepções e práticas relacionadas à produção acadêmica com assistência da IA, contribuindo para um entendimento mais holístico do fenômeno.

O processo de análise de conteúdo seguiu três etapas principais, conforme delineado por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, os dados foram organizados e preparados, incluindo a transcrição das entrevistas gravadas. Essa etapa envolveu a leitura flutuante, permitindo que o pesquisador se familiarize com o conteúdo e desenvolva uma compreensão inicial dos dados. Em seguida, na fase de exploração, foram definidas as unidades de contexto e registro, que foram codificadas e classificadas conforme os temas emergentes. Por fim, na última etapa, os resultados foram tratados, realizando-se as inferências e interpretações. As categorias e subcategorias foram identificadas e analisadas em profundidade para extrair significados e relacionar os dados aos objetivos e questão da pesquisa.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), em conjunto com a triangulação de dados de Triviños (1987), proporcionou uma abordagem sistemática e rigorosa, garantindo que as interpretações das entrevistas fossem bem fundamentadas e contribuíssem para o entendimento sobre o avanço e implicações do uso de IA na produção acadêmica nos Programas de Pós-Graduação em Educação, na perspectiva do texto híbrido.

4.3 Aspectos éticos de investigação

Neste trabalho, a pesquisadora se compromete com a proteção e o respeito à dignidade, à integridade, à liberdade e à autonomia dos participantes e instituições pesquisadas. Ademais, compromete-se também com o firme propósito de não causar danos aos indivíduos ou à coletividade, seja de forma imediata ou posterior, direta ou indireta. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 6.997.346 / CAAE: 81972524.3.0000.5146).

A condução das entrevistas seguiu um roteiro, cuidadosamente planejado, garantindo o conforto e a privacidade dos entrevistados. Cada sessão foi marcada com antecedência e gravada com o devido consentimento dos participantes. Tanto as instituições quanto os participantes não serão identificados e tampouco remunerados pelas colaborações.

Fica declarado, aqui, neste trabalho, o comprometimento da pesquisadora com as instituições pesquisadas, apresentando os dados de modo a não as individualizar nem expor acadêmicos e professores a situações constrangedoras. A pesquisadora comprometeu-se ainda

a retornar os dados de pesquisa às instituições investigadas no intuito de colaborar com o melhor entendimento sobre o uso da IA no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

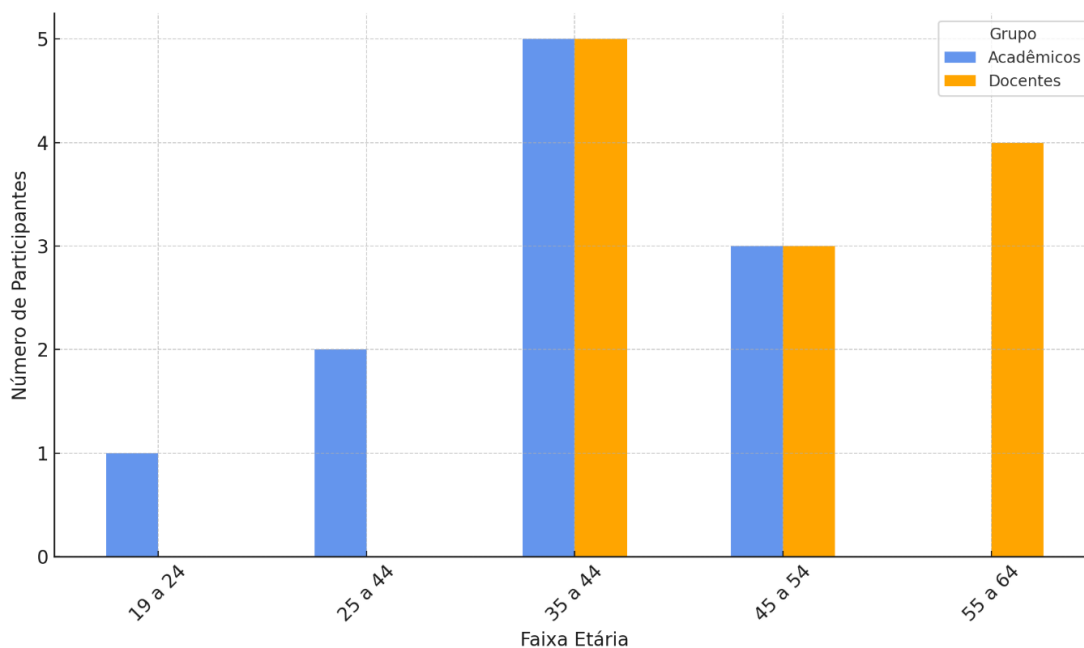
CAPÍTULO V

A IA NA ACADEMIA NA VISÃO DE MESTRANDOS, DOUTORANDOS E ORIENTADORES: O QUE DIZEM E POR QUE DIZEM

Este capítulo tem como objetivo analisar as percepções de mestrandos, doutorandos e docentes orientadores sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos, a partir de cenários prospectivos, em dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Universidades públicas (UNI01 e UNI02), no contexto da integridade acadêmica. Para apresentação dos dados e análise, os resultados serão organizados em três eixos, devidamente alinhados aos objetivos específicos deste estudo.

- Eixo 1 – Apropriações da IA: do pré-projeto submetido à seleção ao PPGE até o projeto de qualificação;
- Eixo 2 – O texto híbrido na pesquisa e as tarefas que podem ser delegadas à IA generativa na elaboração de teses e dissertações;
- Eixo 3 – O texto artesanal e o texto híbrido e seus prestígios diferenciados na produção do conhecimento em Educação.

A distribuição etária dos participantes da pesquisa revela aspectos relevantes sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Entre os docentes, observamos uma predominância de profissionais com idade entre 35 e 64 anos, com destaque para as faixas de 35 a 44 anos (5 docentes) e de 55 a 64 anos (4 docentes), conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição etária de acadêmicos e docentes orientadores

Fonte: elaboração da autora com base no conteúdo das entrevistas (julho de 2024 a abril de 2025).

Todos os professores entrevistados possuem entre seis e dez anos de atuação como docentes orientadores nos cursos supracitados, o que denota um nível significativo de experiência acadêmica e envolvimento consolidado com as práticas de ensino, pesquisa e orientação. Esse dado reforça a ideia de que estes entrevistados não apenas dominam as dinâmicas institucionais e curriculares da Pós-Graduação, como também têm vivência suficiente para avaliar criticamente os desafios contemporâneos da formação científica, incluindo o uso de tecnologias emergentes como a inteligência artificial na escrita acadêmica.

Além disso, esses docentes desenvolvem estudos em diferentes linhas de pesquisa na área da Educação, voltadas para temas como políticas públicas, currículo e profissão docente, o que amplia a diversidade teórica e metodológica das análises feitas sobre o fenômeno investigado.

No grupo dos acadêmicos, a distribuição etária é mais heterogênea, com maior concentração nas faixas 35 a 44 anos (5 participantes) e 45 a 54 anos (3 participantes), mas com presença também de sujeitos mais jovens, entre 19 e 24 anos (1 participante) e de 25 a 44 anos (2 participantes). Essa diversidade geracional revela diferentes momentos de inserção acadêmica e profissional, envolvendo tanto recém-formados quanto educadores com trajetória docente ou institucional anterior, que buscam aprofundar suas práticas e investir na produção de conhecimento científico.

Cabe observar que, a despeito da diversidade de faixas etárias e da experiência profissional dos docentes entrevistados, não se constatou, nas falas analisadas, uma correlação direta entre idade ou tempo de atuação e o posicionamento frente ao emprego da inteligência artificial generativa, especialmente dos modelos generativos de linguagem, na escrita acadêmica. Essa ausência de determinismo geracional, ainda que surpreendente diante de suposições recorrentes no senso comum, indica que a abertura ou a resistência à mediação por ferramentas de IA generativa na produção científica não depende exclusivamente da geração a que pertence o pesquisador, mas pode estar mais relacionada a aspectos como concepções de autoria, compromisso com a formação discente, grau de familiaridade com tecnologias generativas ou valores atribuídos à integridade acadêmica e científica.

No contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação dos cursos pesquisados, o que se observa é a emergência de tensionamentos éticos, pedagógicos e epistemológicos que atravessam gerações, desafiando tanto os docentes quanto os discentes a posicionarem-se criticamente diante das transformações no modo de produzir, avaliar e legitimar o conhecimento científico.

5.1 Conhecimento e experiências com ferramentas de IA Generativa: contrastes entre docentes e discentes

Antes de iniciarmos as análises de cada eixo descrito anteriormente, faz-se necessário, de forma geral, apresentar os conhecimentos e as experiências relatadas pelos entrevistados com o uso de ferramentas de inteligência artificial generativa.

Os dados analisados revelam um contraste significativo entre docentes orientadores e acadêmicos no que diz respeito ao conhecimento e à experiência com ferramentas de inteligência artificial generativa. Em geral, os docentes apresentam um conhecimento mais usual e inicial sobre o funcionamento e as potencialidades dessas ferramentas tecnológicas, concentrando seus posicionamentos nas implicações éticas e formativas de sua utilização na academia. A fala do professor Frederico (2024) ilustra esse movimento cauteloso, ao dizer que sabe “*Pouco, quase nada, só ouvi falar, já li algumas coisas, mas utilizar, não. Para fins acadêmicos, não, digamos assim, deixa eu ser bem específico [...]³⁰.*” Tal posicionamento

³⁰ Os trechos das falas dos entrevistados serão grafados, doravante, em itálico.

revela uma experiência funcional incipiente de tais recursos, ainda em fase de descoberta, sem incorporação efetiva à prática orientadora ou à pesquisa cotidiana.

Quanto aos acadêmicos, mostram-se mais instrumentalizados, ainda que muitas vezes de forma empírica e autodidata. As ferramentas mais mencionadas por eles são o *ChatGPT*, tanto em sua versão gratuita quanto paga, e o *Copilot*, empregadas para finalidades de reescrita de trechos, melhoria da argumentação, organização de ideias, tradução e elaboração de partes de textos acadêmicos. Em geral, os pós-graduandos relataram vivências práticas mais frequentes e diversificadas com plataformas de inteligência artificial generativa, evidenciando familiaridade na formulação de comandos, na avaliação das respostas geradas e na incorporação desses recursos ao fluxo de trabalho da escrita acadêmica. Esse uso, no entanto, varia conforme a trajetória individual de interação com as tecnologias automatizadas, revelando distintos níveis de domínio desses recursos.

Alguns discentes relatam inclusive mudanças significativas na sua prática acadêmica a partir do contato com essas tecnologias, como o uso após a qualificação ou em momentos de maior exigência produtiva, como é o caso da mestrandia Maria (2024) ao dizer que “[...] chega um momento da sua pesquisa que você já não tem criatividade. O Chat pode te auxiliar nesse sentido”. A maior desenvoltura dos acadêmicos parece estar relacionada não apenas ao interesse prático, mas à necessidade de responder às pressões e demandas de escrita impostas pela Pós-Graduação, o que os leva a explorar recursos que otimizem o processo de produção textual.

Ainda que a IA possa ser uma aliada na superação de bloqueios criativos e na organização de ideias, como relatado por alguns discentes, é preciso cautela diante dos riscos de delegar a ela funções interpretativas e autorais. A literacia digital crítica, discutida por Kellner e Share (2007) e por Oliveira e Giacomazzo (2017), aliada à Pedagogia do *Prompt* (Santos, 2024) e de Silva (2024), conforme apresentado no Capítulo I, atua justamente como contrapeso a esses riscos, ao fortalecer a autonomia e a responsabilidade intelectual dos pesquisadores frente à lógica algorítmica. Nessa mesma direção, *White et al.* (2023) reforçam que o domínio técnico deve vir acompanhado de uma literacia crítica, capaz de evidenciar as mediações ideológicas e sociais implicadas no funcionamento de sistemas algorítmicos de linguagem, bem como seus riscos e possibilidades.

Acreditamos que a distância observada no domínio de sistemas digitais baseados em inteligência artificial pode interferir diretamente no processo de orientação e avaliação de textos híbridos, uma vez que o domínio limitado de alguns professores em relação a *chatbots* fundamentados em linguagem natural (PNL) tende a dificultar a compreensão e o

acompanhamento das estratégias adotadas pelos pós-graduandos sob sua supervisão. Apenas dois docentes relataram experiências concretas com tecnologias generativas aplicadas à escrita acadêmica. A professora Luiza, por exemplo, afirmou: *“Na pós, quando eu direciono, os resultados são excelentes. Eu tenho ensinado cada aluno a fazer o uso que ele precisa... Eu vou ensinando cada uma como é que pode usar para contornar uma limitação.”* Já o professor Roberto (2025) relatou ter auxiliado colegas docentes: *“Já compartilhei com colegas, por exemplo, que estão escrevendo um artigo e têm dificuldades com a escrita, sobretudo com a escrita acadêmica, e aí eu sugeri que recorressem à ferramenta para revisão.”*

Essa disparidade entre docentes e discentes quanto à apropriação da IA também pode ser compreendida a partir do conceito de capital tecnológico-informacional, conforme proposto por Bocic e Galassi (2017) e Freitas (2004). Tal capital envolve quatro dimensões interligadas: financeira, técnica, intelectual e de aplicação social que influenciam diretamente a capacidade dos sujeitos de utilizar, avaliar e aplicar recursos tecnológicos na produção do conhecimento.

As diferenças quanto ao conhecimento, experiências e expectativas em relação à IA generativa explicitam um desafio institucional: o de criar espaços de formação contínua e compartilhada sobre o uso ético e responsável dessas tecnologias no contexto da Pós-Graduação. Como ressalta Mainardes (2023), a promoção da integridade acadêmica e científica não pode ser compreendida apenas como responsabilidade individual, mas como resultado de políticas institucionais consistentes, que assegurem condições para que todos os atores envolvidos tenham acesso aos debates, ferramentas e orientações necessárias.

Nesse cenário, a capacidade de aplicação social, conforme proposta por Bocic e Galassi (2017), diz respeito à disposição e à habilidade dos sujeitos para utilizar a informação de maneira significativa em seus contextos concretos. Essa dimensão é fortemente condicionada pelas oportunidades e incentivos institucionais que promovem ou restringem o uso efetivo das tecnologias digitais no cotidiano acadêmico.

Assim, fortalecer o capital tecnológico-informacional entre docentes e discentes não se resume a uma atualização técnica, mas configura-se como uma medida estratégica na qualificação do processo formativo, na promoção da equidade entre os sujeitos e na consolidação de uma cultura de integridade acadêmica e científica.

O conhecimento e as experiências relatadas com o uso da inteligência artificial generativa pelos entrevistados oferecem subsídios relevantes para compreender como esses sujeitos vêm se posicionando diante da incorporação de sistemas generativos na Pós-

Graduação. Esse aspecto será retomado a seguir, nas discussões sobre a admissibilidade de tais tecnologias na escrita acadêmica.

5.2 Eixo 1 – Apropriações da IA: do pré-projeto submetido à seleção ao PPGE até o projeto de qualificação

A prática educativa não se faz por si só, nem com receitas. Ela se faz com a escuta, com a sensibilidade, com a humildade de quem pergunta e se deixa afetar pela resposta.

Freire e Faundez (1985)

Antes de iniciarmos a análise desse primeiro Eixo, vale retomarmos o significado do termo *apropriações de IA*, que utilizamos nesta tese. Ele não faz referência ao simples domínio técnico ou ao aprendizado funcional dessas ferramentas, conforme discutido no Capítulo II. O conceito de apropriação adotado está ancorado na perspectiva de Chartier (2002), que a compreende como um processo cultural no qual os sujeitos, ao se relacionarem com objetos ou práticas textuais, atribuem sentidos próprios, reelaboram seus usos e os integram às suas trajetórias de forma singular. Assim, nesta análise, as apropriações da IA dizem respeito às formas como os mestrandos, doutorandos e orientadores, optam por integrar ou recusar a presença de tecnologias generativas em seus percursos acadêmicos, a partir de valores, percepções e tensionamentos próprios da formação científica em Educação.

O objetivo deste eixo é analisar, a partir de cenários prospectivos, as percepções de pós-graduandos e docentes orientadores sobre *admitir ou não* a utilização de ferramentas de IA generativa para auxílio textual, na elaboração de pré-projetos de pesquisa submetidos à seleção para programas de Pós-Graduação em Educação, bem como para o desenvolvimento dos projetos de qualificação para mestrado e doutorado, considerando a elaboração de textos híbridos.

Para compreender melhor essa dinâmica, estruturamos a análise deste eixo em duas categorias, definidas *a priori*: *resistência e admissibilidade*. Essa organização permitiu não apenas esclarecer os posicionamentos dos entrevistados, mas também explorar as nuances presentes em seus depoimentos.

A primeira categoria *resistência* contempla os relatos que expressam rejeição à utilização da IA nas etapas mencionadas da pesquisa científica. Inicialmente, nomeamos a segunda categoria como *admissibilidade*, compreendida como a aceitação irrestrita da

inteligência artificial na produção acadêmica, sem limitações ou ressalvas. No entanto, durante a análise dos dados, não foram identificados relatos ou posicionamentos que sustentassem tal aceitação ampla. Ao contrário, observamos uma aceitação condicionada, vinculada ao reconhecimento de riscos e limitações. Diante disso, decidimos por redefinir a categoria, que passou a ser denominada *admissibilidade condicionada*. Nessa nova perspectiva, os entrevistados não descartam o uso da IA, mas o condicionam a certos aspectos considerados imprescindíveis para a preservação da integridade acadêmica.

Dessa forma, a organização deste primeiro eixo segue uma estrutura progressiva: inicialmente, apresentamos um panorama geral das duas categorias mencionadas, resistência e admissibilidade condicionada (Quadro 3). Em seguida, destacamos as subcategorias associadas a cada uma delas, detalhando suas especificidades a partir das unidades de contexto identificadas na análise de conteúdo, conforme os procedimentos metodológicos propostos por Bardin (2011).

Quadro 3 - Panorama geral das categorias e subcategorias em correlação com os indicadores de resistência e admissibilidade condicionada ao texto híbrido em pré-projetos e projetos de pesquisa³¹

Resistência [5]	Admissibilidade condicionada [20]
Ética e moral [5] Autoria [5] Originalidade [5] Formação do pesquisador [5] Falta de regulamentação da IA [4] Plágio [3]	Ética e moral [20]; Curadoria ativa [20] Autoria [20] Originalidade [20] Acompanhamento do orientador [20]

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

Optamos pela análise de conteúdo por se tratar de uma abordagem metodológica capaz de lidar com as subjetividades, ambivalências e contradições presentes nos discursos dos participantes, especialmente relevantes em se tratando de um fenômeno recente, controverso e ainda em consolidação como a inserção da inteligência artificial na escrita acadêmica. Além disso, possibilita a organização sistemática dos resultados, favorecendo a compreensão das

³¹ O total de 25 registros resulta da dupla inscrição de um dos entrevistados (Professora Carla), cuja posição foi considerada em ambas as categorias. Esse caso de sobreposição reflete a natureza não excludente das classificações, já que a participante manifesta resistência em etapas iniciais (pré-projeto) e admissibilidade condicionada em fases posteriores da formação.

informações e facilitando a identificação de tendências, padrões e *insights* relevantes para a questão de pesquisa em foco.

É importante informar que, diferentemente das categorias, as subcategorias foram definidas *a posteriori*, emergindo das falas dos sujeitos da pesquisa. Embora tenham sido nomeadas e organizadas com mais precisão nessa etapa analítica, já estavam latentes na elaboração do roteiro de entrevistas, orientando a formulação das perguntas. Vale ressaltar que tanto as categorias quanto as subcategorias foram contabilizadas apenas uma vez por entrevistado, independentemente de quantas vezes o tema tenha sido mencionado na mesma entrevista.

Há repetição das subcategorias “ética e moral”, “autoria” e “originalidade” nas duas categorias. Isso não implica em redundância, mas evidencia, ao contrário, a centralidade dessas questões na discussão sobre as implicações de ferramentas de IA generativa na Pós-Graduação. Essa sobreposição revela a complexidade e a necessidade de equacionar os benefícios e os riscos decorrentes do emprego de ferramentas generativas na produção científica. Na resistência, essas questões estão associadas à preservação de valores tradicionais da escrita acadêmica e à desconfiança quanto à legitimidade de textos assistidos por tais recursos tecnológicos. Já na admissibilidade condicionada, esses mesmos critérios são ressignificados como princípios reguladores que podem orientar o uso ético e consciente dos sistemas generativos, sem descaracterizar a autoria humana.

Em síntese, a recorrência dessas subcategorias nas duas posições analisadas confirma sua condição de eixos estruturantes do debate. Tal como apontam Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024), ética e moral são mobilizadas como categorias que ingressam no circuito conflituoso da apropriação da IA na escrita acadêmica, ora operando como barreiras de resistência, ora como fundamentos para uma admissibilidade com ressalvas.

Além disso, é importante destacar que as unidades de contexto que serão apresentadas nos quadros 4 e 5 ilustram o posicionamento dos investigados, sem repetição de outras unidades de contexto com o mesmo significado. Apenas nos casos em que houver variações relevantes entre elas é que estas serão apresentadas, garantindo uma análise objetiva e focada na diversidade e representatividade das percepções captadas.

5.2.1 Resistência

A categoria *resistência* é composta exclusivamente por docentes, totalizando cinco entre os doze professores entrevistados nesta pesquisa. Embora a amostra também inclua os

acadêmicos, nenhum deles apresentou posicionamento que pudesse ser enquadrado como resistência ao uso da inteligência artificial generativa. Essa ausência não indica desconsideração desse grupo, mas revela uma diferença significativa nas formas como professores e discentes percebem e se relacionam com a presença da IA no processo de escrita acadêmica.

Os professores reunidos nesta categoria expressaram posicionamentos contrários ao emprego da IA na elaboração de pré-projetos e projetos de qualificação, manifestando preocupações centradas no impacto dessa prática sobre a formação do pesquisador. Para eles, ao assumir funções no processo de escrita, essa tecnologia pode comprometer dimensões essenciais como a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade reflexiva, consideradas fundamentais na constituição de uma autoria científica sólida e no desenvolvimento da autonomia intelectual.

Esse posicionamento encontra respaldo no que foi discutido na seção anterior, que evidenciou um contraste significativo entre docentes e discentes no que se refere ao domínio, à motivação e à experiência prática com ferramentas de IA generativa. Enquanto os professores demonstram uma abordagem ainda incipiente e predominantemente cautelosa, ancorada em preocupações éticas e pedagógicas, os discentes apresentam maior desenvoltura na utilização dessas tecnologias, ainda que de forma empírica.

Tal cautela por parte dos docentes, longe de representar simples resistência à inovação, pode ser compreendida como uma postura ética e pedagógica diante das incertezas que cercam o uso da IA na educação superior. Conforme defendem autores como Limongi (2024) e Tedesco e Ferreira (2023), o avanço das tecnologias generativas exige das instituições e dos sujeitos acadêmicos não apenas abertura à experimentação, mas também responsabilidade na avaliação de seus impactos sobre a autoria, a formação e a integridade científica.

Essa postura docente contrasta com a atitude mais aberta demonstrada pelos discentes, ainda que em bases empíricas, e tal diferença parece influenciar diretamente os modos como cada grupo compreende os efeitos da IA sobre a escrita acadêmica e o processo formativo do pós-graduando. A ausência de acadêmicos na categoria resistência, portanto, não é apenas um dado numérico, mas expressa uma divergência importante quanto ao capital tecnológico-informacional e às representações sobre o papel da escrita na formação científica, como já delineado anteriormente no Capítulo II. Assim, as preocupações levantadas pelos docentes resistentes se articulam a uma concepção da escrita como espaço formativo insubstituível, cuja terceirização precoce pode comprometer o desenvolvimento pleno do pesquisador em formação.

Dessa categoria derivaram seis subcategorias: *ética e moral, autoria, originalidade, formação do pesquisador, falta de regulamentação formal e plágio*, que emergiram *a posteriori*, a partir de criteriosa análise das entrevistas (Quadro 4).

Quadro 4 – Subcategorias da “Resistência” quanto ao uso da IA na elaboração de pré-projetos e projetos de pesquisa

Subcategoria	Unidades de contexto
Ética e Moral [5]	“Risco de controle, risco de não ter práticas responsáveis, risco de sabotagem da própria inteligência artificial, risco de ética na pesquisa” (Frederico, 2024).
Autoria [5]	“[...] eu tô muito ainda sabe, na defesa da autoria , porque nesse caso aí é um texto compartilhado, não com uma outra pessoa, mas com informações que vêm da inteligência artificial” (Professora, Joelma, 2024).
Originalidade [5]	“O risco que o pós-graduando tem é de se encantar por um texto, um problema, uma indagação, uma questão de pesquisa de outra pessoa e fugir da tarefa essencial que ele tem de produzir uma questão original , que vai ao encontro de suas inquietações subjetivas” (Professora Carla, 2024).
Falta de regulamentação formal [4]	“nós não temos ainda normatizada em nenhum programa de Pós-Graduação que eu conheça [...] o uso da IA generativa [...] não é uma produção dela, né? É de outra pessoa ou de [...] uma máquina [...]” (Professora, Helena, 2024).
Formação do pesquisador [5]	“[...]A partir do momento em que você utiliza a IA, é mais prático, é mais rápido, é fácil o acesso. Entretanto, há um esvaziamento de pesquisa, de investimento do estudo [...]. A pesquisa, ela exige de você um tempo, ela exige um estudo, uma reflexão teórica, uma reflexão crítica, e na IA, às vezes, é pronto . Não é essa reflexão crítica” (Professora, Flávia, 2024).
Plágio [3]	“Eu acho que um dos problemas seria o plágio . [...] sou uma ignorante em relação a essas tecnologias artificiais , mas eu acho complicado. Quem entra numa Pós-Graduação tem que saber que vai ter que escrever, vai ter que ler muito . [...] é um processo de muita dedicação, de muita disciplina” (Professora, Joelma, 2024).

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a novembro de 2025.

Dentre os cinco docentes que expressaram posicionamentos enquadrados na categoria da resistência, destaca-se o caso da professora Carla, cuja postura revela nuances que a inserem simultaneamente também na categoria da admissibilidade condicionada. Embora rejeite o uso da IA por candidatos à Pós-Graduação na redação de partes do pré-projeto, por considerar que essa etapa exige a formulação de uma proposta original, enraizada nas

inquietações pessoais e acadêmicas do pesquisador, sua posição se flexibiliza em contextos mais avançados da formação. Nessas etapas, ela admite a possibilidade de recorrer à IA, desde que o pesquisador já tenha desenvolvido discernimento, base teórica e autonomia intelectual suficientes para garantir o protagonismo humano no processo.

Essa dupla inscrição da professora Carla nas categorias de resistência e admissibilidade condicionada evidencia que os posicionamentos dos participantes não são estáticos nem unívocos, mas atravessados por gradações, contextos e critérios situacionais. Tal constatação reforça a necessidade de compreender a resistência não como uma rejeição absoluta à inteligência artificial, mas como um campo discursivo estruturado por valores, princípios e percepções que condicionam sua aceitação.

Com base nessa compreensão, a análise a seguir examina como esses fundamentos se materializam nas falas dos docentes, permitindo identificar não apenas a recusa explícita ao uso da IA generativa, mas também as justificativas éticas, epistêmicas e formativas que sustentam tal posicionamento.

A seguir, apresentamos as subcategorias que compõem essa matriz argumentativa da resistência, com base nas falas dos docentes que expressaram preocupações quanto aos impactos éticos, formativos e epistêmicos do uso da IA na elaboração de textos acadêmicos na Pós-Graduação.

5.2.1.1 Ética e moral

A primeira subcategoria emergente da categoria resistência diz respeito às dimensões ética e moral, destacadas por todos que compõem este grupo. As preocupações dos docentes se dividem entre os âmbitos institucional e individual, ambos considerados fundamentais para assegurar a integridade acadêmica e científica na utilização de ferramentas de inteligência artificial generativa como assistentes de escrita.

No plano institucional, a ausência de normatizações formais que orientem a adoção ética da IA generativa em textos acadêmicos compromete os princípios que deveriam nortear a formação e a produção científica na Pós-Graduação, evidenciando um descompasso entre práticas emergentes e mecanismos de regulação. Para quatro dos cinco docentes, essa lacuna não é apenas uma falha administrativa, mas um fator que fragiliza a clareza sobre os limites aceitáveis de uso dessas tecnologias, deslocando para o terreno da incerteza questões centrais como autoria, originalidade e responsabilidade. Assim, a indefinição normativa funciona como

um vetor de insegurança institucional, reforçando percepções de risco e alimentando resistências diante da apropriação da IA na escrita acadêmica.

Como estratégia para enfrentar esses desafios, os docentes orientadores entrevistados que se enquadram nessa categoria sugerem a implementação de ações institucionais estruturadas, como a formação continuada de docentes e a inserção do tema da IA nos currículos da Pós-Graduação, garantindo que tanto orientadores quanto orientandos possam refletir criticamente sobre tais questões, sendo essas medidas compreendidas como condição indispensável para evitar a banalização do emprego desse tipo de recurso e preservar a integridade da formação científica.

Por outro lado, no plano individual, os docentes expressaram preocupação com o enfraquecimento da responsabilidade e do protagonismo do pesquisador em relação ao próprio estudo, trazendo implicações éticas. Um dos principais riscos apontados é a possibilidade de o estudante recorrer a ferramentas de IA generativa sem desenvolver as competências necessárias para formular uma pergunta de pesquisa original, comprometendo o engajamento autoral e o amadurecimento crítico.

Além disso, mencionaram o risco de que candidatos menos preparados sejam aprovados, uma vez que, segundo eles, os *chatbots* podem mascarar fragilidades textuais. Para os professores que compõem essa categoria, essa prática tende a favorecer uma postura reprodutiva e acomodada, afastando o pesquisador de um envolvimento ativo com a construção do conhecimento.

Esse quadro sugere, mais do que um receio pontual, a percepção de que o uso indiscriminado da IA pode instaurar uma lógica de dependência, em que o estudante abdica de sua agência formativa. Nessa leitura, o problema não se restringe a falhas técnicas, mas compromete a autoria, ao fragilizar o engajamento autoral do pesquisador e tensionar seu papel na construção do conhecimento pela delegação excessiva de tarefas cognitivas à máquina.

Ao serem observadas em conjunto, as dimensões institucionais e individuais se reforçam mutuamente, compondo um panorama de resistência que associa a ausência de diretrizes claras à perda de responsabilidade autoral, produzindo um cenário de vulnerabilidade ética e formativa diante do uso da IA generativa.

Tal inquietação ética aparece de forma contundente na fala do professor Frederico (2024), que questiona a legitimidade do reconhecimento acadêmico quando o estudante faz uso da IA na elaboração de seu trabalho. Para ele, se a construção e as ideias partem da inteligência artificial, o diploma deveria ser concedido ao computador, que, como ironiza “*não precisa de diploma*”. Sua percepção reforça a ideia de que a aplicação indiscriminada de recursos de IA

representa uma sabotagem ao próprio sentido da pesquisa, ao deslocar o sujeito do centro da produção do conhecimento.

Os professores também manifestaram receio diante de uma “dominação” da tecnologia e percebem seus efeitos como inevitáveis e perigosos. Acreditam que os sistemas generativos alteram de forma irreversível a lógica da produção acadêmica e não vislumbram possibilidades concretas de controle, ressignificação ou apropriação crítica da tecnologia no contexto formativo. Essa percepção não se limita a uma opinião circunstancial, mas se aproxima do que Feenberg (2013a) denomina abordagem determinista, na qual a técnica assume um papel autônomo e dominante nos processos formativos. Nessa chave interpretativa, a agência do sujeito é minimizada e o impacto da IA na pesquisa aparece como um destino inescapável, alimentando uma visão pessimista que fortalece a resistência docente e estreita os horizontes de reflexão sobre usos alternativos da tecnologia.

Esse enquadramento determinista, identificado nas percepções docentes, reforça a ideia de uma tecnologia que se impõe de forma autônoma e inevitável. Todavia, não é a única interpretação possível: em oposição a essa lógica, Feenberg (2022) propõe o construtivismo crítico da tecnologia, segundo o qual os artefatos tecnológicos são produtos de disputas sociais, culturais e políticas, e, portanto, passíveis de ressignificação. Nessa concepção, a tecnologia não é uma via de mão única, mas um campo de disputas em que os sentidos e os usos podem ser transformados por sujeitos individuais e coletivos, possibilitando uma adoção ética, crítica e formativa da técnica, orientada por escolhas deliberadas e situadas.

Essa possibilidade de reconfiguração crítica da tecnologia, entretanto, só pode se realizar se houver governança acadêmica (Limongi, 2024), que enfatiza a necessidade de políticas institucionais claras, protocolos éticos e espaços formativos que assegurem o emprego consciente de modelos de linguagem na produção científica. Para o autor, resistir ao determinismo técnico exige um projeto pedagógico que vá além da normatização punitiva: é preciso fomentar o protagonismo autoral, a responsabilidade investigativa e o debate ético sobre a mediação algorítmica na escrita acadêmica. Nesse sentido, a resistência docente não deve ser vista apenas como conservadorismo, mas como alerta frente à ausência de estruturas institucionais capazes de orientar a apropriação crítica dessas tecnologias, como também defendem Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) ao proporem diretrizes para o uso ético da IA na educação superior.

Além das questões relacionadas à ética, autoria e originalidade, emergem também barreiras de ordem subjetiva e cultural, que evidenciam como a resistência não se limita a

aspectos técnicos, mas envolve dimensões formativas e simbólicas. Esse aspecto aparece de modo ilustrativo na fala a seguir:

As principais barreiras são o medo do novo e do desconhecido, a falta de cultura para receber e apropriar da inovação. Nós ainda não temos essa cultura. Eu, pelo menos, não tenho ainda uma cultura firmada de apropriação das inovações. Uma outra barreira é o preconceito que a gente tem com relação à IA e o seu real potencial (Professora Carla, 2024).

Esse depoimento revela que a resistência à inteligência artificial na Pós-Graduação também se ancora em dimensões subjetivas e culturais, como o “*medo do novo*” e o “*preconceito com relação à IA*”, ambos associados à ausência de familiaridade, à insegurança diante do desconhecido e à falta de uma cultura formativa que sustente a apropriação crítica dessas tecnologias. Nesse sentido, sua posição não expressa uma recusa absoluta, mas uma inquietação legítima frente à rápida inserção de ferramentas que desafiam formas consolidadas de autoria, escrita e avaliação na Pós-Graduação.

Tal interpretação encontra respaldo em Santaella e Braga (2023, p. 8), que descrevem a chegada da inteligência artificial generativa como marcada por “efeitos capilares de transformação” e uma “intensidade desconcertante”, justamente por atingir o “cerne da constituição humana: seu potencial para a produção de linguagens”. Embora tratem do campo artístico, suas reflexões são transferíveis ao contexto acadêmico, na medida em que ambos os domínios se organizam em torno da criação de sentidos e da legitimidade da autoria.

De modo semelhante ao que ocorre nas artes, também na ciência as resistências se enraízam em preconceitos, nostalgias e ideias fixas. O desconforto diante da IA não decorre apenas de lacunas técnicas, mas do modo como concebemos a produção de conhecimento. Essa constatação reforça a urgência de incluir, na formação acadêmica, espaços críticos e institucionalizados de debate, não apenas para mitigar medos, mas sobretudo para qualificar eticamente a apropriação da tecnologia.

Em síntese, nessa subcategoria “ética e moral”, a assistência da IA no texto acadêmico é vista como um recurso que pode ameaçar os princípios de honestidade intelectual, comprometendo a autenticidade do trabalho científico e o processo formativo dos pesquisadores. A resistência docente se baseia em preocupações legítimas com a integridade da formação acadêmica, o protagonismo autoral e a preservação de critérios éticos na produção científica.

Esses docentes temem que a utilização indiscriminada dessas ferramentas comprometa o desenvolvimento crítico dos pesquisadores, sobretudo diante da ausência de

diretrizes claras e de uma cultura institucional de inovação. Embora se aproximem de uma leitura determinista, tais percepções expressam o compromisso com uma formação ética, situada em um campo de disputas culturais, formativas e epistemológicas.

À luz dessas percepções, passamos à subcategoria falta de regulamentação formal para o uso de IA, na qual as entrevistas evidenciam como a ausência de diretrizes institucionais claras é percebida pelos docentes como um fator que amplia os riscos já mencionados no eixo ético, criando um cenário de incerteza quanto aos limites e responsabilidades no uso da IA generativa na Pós-Graduação.

5.2.1.2 Falta de regulamentação formal para o uso da IA

A subcategoria “falta de regulamentação formal sobre o uso da IA”, mencionada por quatro dos cinco docentes da categoria resistência, está intimamente articulada às preocupações éticas já discutidas. Para os entrevistados, a ausência de diretrizes específicas que orientem a produção acadêmica mediada por IA representa um dos principais entraves para sua aceitação. Sem parâmetros claros que definam o que é aceitável ou não, a integração da IA se torna um campo de incertezas, no qual critérios de autoria, originalidade e responsabilidade acabam sendo relativizados ou simplesmente ignorados.

Esse panorama impacta diretamente a atuação docente, pois dificulta a definição de critérios objetivos para orientar e avaliar a produção científica assistida por IA. Como indicam os entrevistados, a inexistência de marcos regulatórios sobre o uso dessas ferramentas compromete não apenas a clareza das exigências acadêmicas, mas também a integridade dos processos avaliativos, tornando-os vulneráveis a distorções ou práticas não alinhadas aos princípios da Pós-Graduação. Essa ausência de regras fragiliza a garantia da integridade científica e dificulta a avaliação equitativa dos trabalhos, como alertam Pimentel, Azevedo e Carvalho (2023), ao defenderem a importância de declarações formais e transparentes sobre o emprego da IA nos textos acadêmicos.

Azambuja e Silva (2024) reforçam essa análise ao apontarem que muitos professores ainda não se sentem tecnicamente preparados para lidar com textos produzidos com apoio de IA, o que contribui para a sensação de insegurança institucional diante dessas inovações. Para os autores, essa lacuna formativa pode ser um fator que alimenta a resistência docente, uma vez que, diante da rapidez com que essas tecnologias foram incorporadas ao cotidiano acadêmico, ainda faltam espaços institucionais para reflexão, orientação e atualização sobre seus usos éticos e pedagógicos na formação científica.

Essa percepção é corroborada pelo depoimento de uma professora que, embora não integre a subcategoria resistência, revela a ausência de debate institucionalizado sobre o tema: *“No PPGE não tem, inclusive a gente nunca discutiu sobre isso, não. No último processo seletivo não teve discussão sobre isso. Eu acho que alguns colegas nem conseguem perceber porque não usam. Quem não usa, não consegue perceber”* (Professora Luiza, 2025). Essa fala aponta para algo que me parece central: a necessidade de integrar normatização e formação no enfrentamento dos desafios trazidos pela IA generativa (Li *et al.*, 2025; Santaella, 2023c; Santos, 2023; Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024).

Quando esse movimento não acontece, dificulta o reconhecimento dos impactos reais dessa tecnologia na pesquisa e na própria dinâmica dos processos seletivos, especialmente por parte de quem ainda não teve contato direto com elas.

Diante desse cenário, a resistência docente não deve ser interpretada unicamente como uma postura conservadora, mas também como consequência da carência de políticas institucionais que possibilitem uma apropriação crítica e contextualizada dos recursos de IA. Nesse sentido, Tedesco e Ferreira (2023) ressaltam que cabe à Pós-Graduação em Educação assumir um papel ativo na construção de condições formativas e normativas que orientem o uso ético dessas tecnologias, contribuindo para a prevenção de desvios e o fortalecimento de uma cultura institucional pautada na integridade acadêmica. Essa responsabilização institucional é reforçada por Limongi (2024), que propõe o conceito de governança acadêmica da IA como alternativa ao determinismo técnico. Na perspectiva do autor, a universidade deve ir além das sanções formais e investir na construção de espaços pedagógicos, éticos e deliberativos para refletir sobre a integração crítica das tecnologias algorítmicas no âmbito da formação acadêmica.

Esse cenário de ausência normativa também se associa a uma dimensão mais sutil, porém não menos significativa: a do silenciamento institucional diante do uso da inteligência artificial na escrita acadêmica. Tal silenciamento não decorre de proibições explícitas, mas de uma omissão normativa que gera ambiguidade, insegurança e fragilidade tanto na orientação quanto na avaliação dos textos com assistência de IA. O professor Frederico (2024) expressa essa inquietação ao afirmar: *“formas legais, se são proibitivas, isso tem que estar explícito. Se não diz nada, não é proibitivo. [...] Se não faz menção, fica nos casos omissos. Isso é bem complicado. Eu acho que os programas têm que começar a enfrentar isso. O nosso não enfrenta ainda.”*

Essa constatação pode ser analisada à luz da epistemologia crítica das políticas educacionais, conforme proposta por Mainardes (2006). A ausência de diretrizes institucionais

sobre o uso da inteligência artificial na Pós-Graduação não deve ser interpretada como simples omissão administrativa. Trata-se de um silêncio que carrega implicações políticas e epistemológicas, inscrito em disputas sobre o que é reconhecido como conhecimento legítimo, sobre os sujeitos autorizados a produzi-lo e sobre os valores que sustentam a formação científica.

Nesse sentido, considerando a articulação entre os contextos macro e micro das políticas educacionais, o enfrentamento dessas lacunas demanda a escuta ativa da comunidade universitária e a construção coletiva de normativas que promovam a integridade acadêmica e o compromisso ético com a produção do conhecimento.

O trecho da professora Helena (2024) sintetiza de forma contundente essa preocupação: *“Eu acho que um dos caminhos seria a formação dos professores, para entender como a inteligência artificial opera, como ela pode ser usada e como pode ser avaliada. Isso não é responsabilidade individual, é uma responsabilidade institucional.”* Essa compreensão dialoga com o que está previsto no ordenamento jurídico brasileiro. Tanto o Marco Civil da Internet (Lei 12.965/2014) quanto a Política Nacional de Educação Digital (Lei 14.533/2023) reconhecem o acesso às tecnologias e formação para o uso crítico das tecnologias digitais como dimensões constitutivas da cidadania.

Nesse contexto, a ausência de políticas institucionais sobre a adoção da IA generativa na Pós-Graduação representa não apenas uma lacuna administrativa, como também uma negligência em relação a direitos educacionais assegurados legalmente. A formulação dessas diretrizes não deve ocorrer de forma isolada ou reativa, mas sim articulada às orientações públicas mais amplas. Como destaca a Unesco (2024), políticas institucionais sobre a incorporação da inteligência artificial na educação devem estar ancoradas em marcos regulatórios que garantam a segurança, a transparência e a ética, promovendo o direito à educação em contextos digitais cada vez mais complexos, nos quais a inclusão digital e o letramento midiático se tornam pilares para a formação crítica e cidadã.

No contexto investigado, nenhum dos programas analisados possui, até o momento, uma regulamentação formal sobre o emprego da inteligência artificial na produção acadêmica. A única exigência que foi mencionada por um dos docentes é a entrega de uma declaração de originalidade após a defesa, etapa que antecede o depósito final do trabalho nos repositórios institucionais. Ainda assim, essa exigência não aborda diretamente a aplicação dessas tecnologias, tampouco orienta sobre como ela deve ser comunicada ou tratada ao longo do processo de pesquisa e redação.

Apesar dessa lacuna institucional, algumas iniciativas pontuais emergem como alternativas viáveis, como é o caso do grupo de estudos *EducaSociologias*, do qual participo. Nesse coletivo, composto por mestrandos, doutorandos e professores, é prática comum que os pesquisadores informem à banca examinadora, já na etapa da qualificação, se houve ou não uso de IA em seus textos. Essa transparência é vista como uma forma de assegurar a integridade do trabalho e fomentar uma cultura de responsabilidade compartilhada. Como observa Feenberg (2022), são nesses movimentos de apropriação crítica e organização local que a tecnologia pode ser ressignificada, transformando-se de uma ameaça incerta e pouco delimitada em uma prática situada e eticamente conduzida.

Essas ações, embora localizadas, evidenciam a urgência de um posicionamento institucional mais amplo e sistematizado, capaz de garantir que o uso da IA na pesquisa seja orientado por critérios éticos, pedagógicos e técnicos. Como reforça Mainardes (2023b), a ausência de regulamentação clara não apenas fragiliza a ética na pesquisa, mas também compromete o papel formativo da Pós-Graduação ao deixar estudantes e docentes sem referências para lidar com os dilemas e desafios impostos pelas tecnologias emergentes.

Nesse sentido, regulamentar não significa restringir, mas estabelecer parâmetros para a aplicação crítica, transparente e responsável. A criação de diretrizes claras, aliada à formação crítica da comunidade acadêmica, é condição fundamental para que esses sistemas sejam integrados de forma legítima à produção científica, sem enfraquecer os princípios de autoria, originalidade e integridade acadêmica que orientam a formação *stricto sensu*.

Considerando esse contexto de ausência normativa e seus reflexos sobre a integridade acadêmica, a subcategoria seguinte aborda a autoria, discutindo como os docentes da resistência entendem a preservação do protagonismo humano diante do avanço da IA generativa e dos desafios que ela impõe à escrita acadêmica.

5.2.1.3 Autoria

A subcategoria autoria, mencionada por todos os participantes da pesquisa, evidencia sua relevância nas percepções docentes. No grupo da resistência, sobressai a defesa da produção textual como expressão singular da trajetória e do pensamento do pesquisador. Para esses docentes, a autorização do uso da IA desde a elaboração dos pré-projetos compromete essa dimensão formativa essencial, pois fragiliza a autonomia intelectual e afasta o autor de sua posição central no processo de escrita.

Os participantes enfatizaram que a autoria científica implica não apenas a assinatura do texto, mas a elaboração consciente de cada uma de suas partes, desde a definição do problema até as escolhas metodológicas e teóricas que sustentam os argumentos. A utilização da IA, nesse contexto, é vista como um risco de descaracterização da autoria científica, sobretudo quando sua atuação se aproxima da substituição do pesquisador em etapas cruciais da produção acadêmica.

A preocupação com a manutenção da autoria manifesta-se, por exemplo, na análise da professora Joelma (2024), que questiona a legitimidade do uso da inteligência artificial já na etapa de seleção para a Pós-Graduação. Para ela, essa permissão poderia abrir precedentes para o uso indiscriminado da tecnologia ao longo de todo o percurso formativo, inclusive na redação de dissertações e teses, comprometendo a avaliação da real contribuição do pesquisador. Sua posição reflete a inquietação com a criação de uma “zona de incerteza” sobre a origem dos textos, o que, segundo ela, fragilizaria a credibilidade da produção acadêmica.

De modo geral, os docentes que compõem essa categoria compreendem que a autoria não se resume à produção literal das palavras, mas à capacidade de construir, argumentar e sustentar um posicionamento teórico-metodológico ao longo da escrita. A centralidade do pesquisador nesse processo é vista como inegociável, por conferir legitimidade à produção científica e assegura a formação plena do mestrando ou doutorando.

Essas preocupações, recorrentes entre os docentes dessa categoria, ancoram-se em concepções tradicionais de autoria científica, entendida como expressão singular do pensamento do pesquisador e fruto de um processo formativo reflexivo. Nesse caso, a inquietação com o uso da IA se relaciona ao risco de diluição desse protagonismo autoral, visto como essencial para a qualidade e legitimidade da produção acadêmica. Na sequência, a análise volta-se à subcategoria originalidade, examinando como os docentes da resistência associam a preservação da autoria à defesa de que o texto acadêmico expresse contribuições inéditas e alinhadas às inquietações intelectuais do pesquisador.

5.2.1.4 Originalidade

A subcategoria *originalidade*, mencionada por todos os docentes que compõem a categoria da resistência, mantém relação direta com as preocupações expressas na subcategoria anterior. Se a autoria diz respeito à atribuição legítima do texto ao pesquisador, a originalidade refere-se à capacidade de produzir algo novo, mesmo quando apoiado em referências já consolidadas. Os docentes entendem que a produção científica deve refletir uma contribuição

singular, fruto de um percurso formativo que favoreça a elaboração crítica, a criatividade e o engajamento intelectual. Para esse grupo, o uso de inteligência artificial em fases iniciais da formação, como na elaboração de pré-projetos, comprometeria a originalidade por induzir o pesquisador a depender de conteúdos que não expressam suas próprias inquietações ou compreensões. A crítica reside menos no emprego da tecnologia em si e mais na sua apropriação acrítica, que pode transformar a escrita em um exercício de colagem de ideias previamente organizadas, enfraquecendo o processo formativo e o potencial de contribuição original nas teses e dissertações.

Nesse sentido, a escrita acadêmica é compreendida como espaço de construção subjetiva e elaboração criativa, o que requer tempo, leitura, diálogo com a área e capacidade de formular perguntas próprias. Algumas docentes entrevistadas chamam atenção para o risco de esvaziamento da reflexão crítica e da elaboração autoral nos textos produzidos com o apoio de IA, ao destacarem que a escrita científica exige esforço, dedicação e amadurecimento intelectual e não pode ser substituída por soluções automatizadas que prescindem do envolvimento reflexivo do pesquisador.

Essa preocupação também é abordada por Santos (2024), embora com um deslocamento importante: em vez de situar o problema exclusivamente na presença da inteligência artificial, ela amplia o diagnóstico, dizendo que a crise da autoria é mais profunda, anterior e estrutural. Segundo a autora, a permanência de modelos pedagógicos centrados na repetição e na resposta certa, o que denomina pedagogia da resposta, compromete há décadas a formação de sujeitos autorais tanto na escola quanto na Pós-Graduação.

Nos grupos de pesquisa não há, muitas vezes, esse exercício de autoria. Muitas vezes os orientadores demandam, cobram, mas não criam com os grupos espaços para que a autoria seja refletida e debatida. [...] E o que eu estou falando aqui em contextos de pós pode ser totalmente transposto para a sala de aula na escola básica (Santos, 2024, 40min–41min)³².

Nesse sentido, observa-se uma crítica convergente à perda da autoria, mas motivada por fundamentos distintos: enquanto os docentes atribuem esse risco ao uso acrítico da IA, a autora vincula a uma cultura educacional que historicamente desvaloriza o processo de construção intelectual e não fomenta práticas de autoria e questionamento. A autora complementa ao destacar que o problema não está apenas na tecnologia, mas em modelos

³² Trata-se de fala pública da Professora Edméa Santos em conferência disponível no *YouTube*: Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ: A crise da autoria na pesquisa acadêmica em tempos de inteligência artificial generativa (2024). O tempo indicado refere-se à minutagem do vídeo e não a uma entrevista realizada no âmbito desta pesquisa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FUFvGIAYDIA>.

formativos que negligenciam o tempo da reflexão, a mediação pedagógica e o cultivo de trajetórias autorais na formação científica.

Conforme explicitado no Quadro 4, esse entendimento encontra eco nas respostas das professoras como Carla (2024) e Flávia (2024), que associam a originalidade à expressão das inquietações subjetivas e à construção teórica própria, reafirmando que a escrita acadêmica deve refletir um percurso intelectual singular e comprometido com a produção de conhecimento crítico. Para elas, a originalidade não pode ser simulada nem reduzida a uma performance textual, pois emerge do vínculo entre autoria e elaboração crítica.

Dessa forma, a defesa da originalidade feita pelos docentes resistentes assume um caráter ético e epistemológico, ao posicionar a escrita como atividade fundante da produção de conhecimento e como experiência de autoria crítica. A preocupação com os impactos da IA articula-se a um ideal formativo mais amplo, no qual o texto acadêmico deve refletir a singularidade do pesquisador em formação e não apenas cumprir exigências técnicas ou responder a lógicas de produtividade.

Essa tensão, como será aprofundada na subcategoria seguinte, desafia as possibilidades de um equilíbrio possível entre o emprego de sistemas baseados em inteligência artificial e a preservação da autoria acadêmica, mesmo quando essa integração é mediada por critérios éticos, pedagógicos e formativos. Tais receios ganham contornos mais precisos nas categorias seguintes, especialmente quando surgem propostas de adoção da tecnologia condicionadas à preservação da autoria, da mediação docente e da originalidade como valor formativo e epistêmico.

Assim, a crítica à perda de originalidade não se limita à rejeição da tecnologia, mas se funda em uma defesa mais ampla da integridade científica e do papel da escrita como prática constitutiva do pensamento no campo da pesquisa em educação. Por fim, na sequência, a análise volta-se à subcategoria formação do pesquisador, destacando como os docentes da resistência articulam autoria e originalidade à necessidade de percursos formativos que priorizem a autonomia intelectual e o amadurecimento crítico.

5.2.1.5 Formação do pesquisador

A subcategoria *formação do pesquisador*, mencionada por todos os docentes da categoria resistência, aprofunda a relação anteriormente discutida entre autoria e originalidade. Para esses orientadores, a escrita acadêmica não é apenas um meio para obtenção de um produto

final, mas um elemento estruturante no percurso formativo, indispensável ao desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da maturidade científica.

Nesse sentido, o uso de inteligência artificial em etapas iniciais, como no ingresso e na qualificação, é percebido como risco à constituição plena do pesquisador, pois pode induzir à dependência de conteúdos automatizados e reduzir a elaboração crítica (Bail, 2024; Liao e Vaughan, 2023). O professor Frederico (2024) sintetiza essa preocupação ao afirmar: *“A IA se autossabota e quem faz a produção dela não tem controle total sobre o que ela produz”*, apontando para fenômenos como a alucinação algorítmica (Lemos, 2024; Limongi, 2024; Sampaio *et al.*, 2024a) e os vieses históricos que permeiam os dados (Silveira, 2021; Ferrari, 2023, 2024; Kasneci *et al.*, 2023).

Sob essa ótica, a “autossabotagem” da inteligência artificial, mencionada pelo docente, pode ser compreendida à luz do que autores como Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), Kasneci *et al.* (2023), Lemos (2024) e Beiguelman (2023) descrevem como risco epistêmico: a IA não apenas erra, mas simula autoridade discursiva, produzindo conteúdos que aparentam legitimidade, embora careçam de fundamento e responsabilidade. Conforme aprofundado na seção 1.6.5 desta tese, o problema ultrapassa a imprecisão factual e alcança a ausência de critérios éticos e epistêmicos nos sistemas de IA, que não operam com mecanismos de validação orientados pela responsabilidade científica, pela diversidade epistêmica e pela integridade do conhecimento (Ferrari, 2024; Santaella, 2023).

O emprego da inteligência artificial, nessa perspectiva, se torna obstáculo epistemológico, ameaçando a constituição de uma identidade científica crítica e autônoma. Diante disso, é a proibição da adoção dessa tecnologia na academia um caminho adequado para garantir a formação crítica? Contribui para a construção de práticas autorais e responsáveis? A resposta a essas questões exige cautela. Proibir tende a silenciar o debate, dificultando a mediação pedagógica e o desenvolvimento de uma literacia digital crítica como parte de uma política institucional. Como mostram os dados desta pesquisa, todos os acadêmicos entrevistados já utilizam IA generativa para a escrita de suas teses e dissertações, o que também observo na graduação como professora das licenciaturas.

Ainda que o professor Frederico (2024) rejeite o uso da inteligência artificial em teses e dissertações e não defenda explicitamente a curadoria ativa dos conteúdos produzidos por esses sistemas, sua crítica acaba corroborando, de modo indireto, o debate proposto por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024). Ao problematizar a ausência de controle e responsabilidade na produção automatizada, o docente reafirma a urgência de práticas

formativas pautadas pela literacia digital crítica, voltadas ao uso ético, consciente e epistêmico das tecnologias generativas.

Para esses autores, é preciso dotar os pesquisadores de capacidade analítica para reconhecerem os limites, as opacidades e os vieses dos sistemas de IA, exercendo um papel ativo na validação e interpretação das informações geradas. A proposta de curadoria ativa, conforme discutida por esses autores, não se reduz à filtragem técnica de conteúdo, mas também se constitui como um gesto ético e epistemológico, que demanda formação crítica, discernimento e compromisso com a integridade acadêmica.

Essa abordagem é amplamente apoiada nos fundamentos da literacia digital crítica, conforme defendem Rojo (2008), Kellner e Share (2007) e Oliveira e Giacomazzo (2017), os quais enfatizam a necessidade de formar sujeitos capazes de intervir criticamente nos fluxos informacionais e nos discursos mediados por tecnologias digitais.

A literacia crítica, nesse contexto, não se limita à competência técnica, mas articula uma leitura ativa e situada, capaz de questionar os dispositivos de poder e as estruturas ideológicas que organizam o conhecimento digital.

Nesse contexto, retomamos a *pedagogia do prompt* (Silva, 2024; Santos, 2024), discutida anteriormente, como uma estratégia formativa relevante frente aos riscos apontados pelos docentes da categoria resistência. Esse caminho formativo propõe que a interação com a IA generativa seja mediada por intencionalidade crítica, favorecendo a elaboração de comandos autorais, o desenvolvimento do discernimento e a reflexão epistemológica. Ao assumir uma postura ativa diante da tecnologia, o pesquisador fortalece sua autonomia intelectual, e responsabilidade sobre o conhecimento produzido. Inserida em práticas de orientação e mediação pedagógica, essa proposta contribui para consolidar o uso ético de tecnologias de produção textual automatizadas, em consonância com a integridade científica e acadêmica.

Assim, mais do que uma crítica ao emprego de mecanismos algorítmicos em si, a preocupação reside no efeito formativo que essa prática pode gerar: a substituição de um percurso reflexivo por atalhos que enfraquecem o papel ativo do pesquisador no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a formação na Pós-Graduação exige tempo, esforço intelectual e contato direto com a linguagem acadêmica e os desafios epistemológicos de sua área.

Esses relatos evidenciam uma concepção formativa centrada na dedicação, no esforço intelectual e na construção gradual do pensamento, que se opõe à lógica da produção acelerada frequentemente associada ao uso instrumental da IA. A resistência expressa nesse caso, não apenas uma desconfiança em relação à tecnologia, mas também a defesa de um

modelo ético-pedagógico de formação científica, que valoriza o tempo do processo, a autoria artesanal e a maturação intelectual.

Esse ideal formativo, sustentado pela defesa da autonomia intelectual e do domínio epistêmico, igualmente se manifesta nas posições que os docentes assumem diante de práticas que comprometem a integridade acadêmica, como o plágio. Por fim, a próxima subcategoria explora como esses professores articulam a resistência ao uso acrítico de tecnologias de produção textual automatizadas à preocupação com a autenticidade e a transparência na produção científica.

5.2.1.6 Plágio

A sexta subcategoria, *plágio*, é vista como um ponto crítico por 3 dos 5 professores que demonstraram resistência ao texto híbrido na escrita de teses e dissertações. Eles alegam que tais ferramentas podem gerar textos que incorrem em apropriação indevida de ideias, ferindo os princípios de ética e integridade acadêmica. Há ainda a percepção de que o desconhecimento sobre o funcionamento dessas ferramentas amplia o risco de produção de textos baseados em conteúdos preexistentes, sem que o pesquisador tenha controle sobre suas fontes.

A alegação desses professores é pertinente e remete aos riscos apontados por Muñoz-Cantero e Espiñeira-Bellón (2024) ao apresentarem o conceito de plágio inteligente, que é a geração automatizada de conteúdos aparentemente inéditos, que, no entanto, ocultam a apropriação de ideias já publicadas. Diferentemente do plágio tradicional, ele não se manifesta por cópias literais, mas por reformulações sofisticadas promovidas por tradutores automáticos, parafraseadores e modelos de linguagem, como o *ChatGPT*, dificultando sua detecção e obscurecendo os critérios de autoria.

De forma complementar, embora a subcategoria plágio esteja situada na categoria resistência, trazemos alguns relatos de duas acadêmicas e um professor que não integram essa categoria, mas que expressam preocupações diretamente relacionadas ao risco de apropriações indevidas promovidas pela IA. Esses relatos não apenas reforçam os alertas emitidos pelos docentes, como também evidenciam que o temor diante do plágio inteligente não se restringe àqueles que rejeitam o uso de *LLMs*. Trata-se de uma preocupação transversal, que impacta mesmo aqueles que admitem sua utilização com cautela, indicando que a integridade acadêmica está sendo tensionada de modo mais amplo no contexto da escrita híbrida.

A doutoranda Sabrina (2024) identificou, em um texto reformulado com o auxílio do *ChatGPT*, uma ideia do professor Saviani, autor de quem afirma ser leitora assídua. Ao reconhecer a origem da formulação e referenciá-la corretamente, exerceu uma atitude crítica, sustentada por repertório teórico prévio e sensibilidade ética. Esse gesto exemplifica o que Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) denominam *curadoria ativa*, isto é, a capacidade do pesquisador de intervir conscientemente sobre os conteúdos gerados por IA, avaliando sua procedência e assegurando a integridade autoral do texto final. Tal postura se contrapõe à *curadoria algorítmica*, descrita por Gillespie (2018), que opera com critérios invisíveis e automatizados.

Nessa mesma direção, outra acadêmica compartilhou a insegurança diante da possibilidade de haver algum tipo de plágio nos conteúdos retornados por ferramentas de IA: “[...] *a gente tem que ter esse cuidado, porque imagina, você pega um conteúdo gerado pela IA, acha que está certo, acha que está ok e, de repente, alguém fala que é plágio, e você nem sabia. É um risco que assusta*” (Mestranda Débora, 2024).

A fala da mestranda revela um sentimento recorrente entre os pós-graduandos: o medo de transgredir normas éticas sem perceber, em função da opacidade das ferramentas que reorganizam ideias sem informar suas reais origens. A noção de plágio inteligente aparece como algo sutil e perigoso, que pode ocorrer mesmo quando o pesquisador acredita estar apenas reformulando ideias. Esse receio não se limita à ação em si, mas ao julgamento externo, à possibilidade de *serem pegos* por algo que o próprio pesquisador não consegue rastrear ou controlar.

Isso é agravado por um cenário mais amplo, descrito por Eaton (2023) como a era do pós-plágio, em que as fronteiras entre autoria, originalidade e reprodução tornam-se cada vez mais tênues, exigindo mais do que a simples proibição de cópias: exige-se transparência, curadoria, consciência crítica e formação.

Tal percepção evidencia a fragilidade das fronteiras entre autoria legítima e apropriação indevida, especialmente quando o pesquisador não dispõe de formação sólida para atuar como curador ativo. Essa tensão entre confiança técnica e julgamento ético reforça a necessidade de inserir *a literacia digital crítica* como dimensão formativa indispensável, como propõem Rojo (2008) e Oliveira e Giacomazzo (2017) ao destacarem a importância de práticas reflexivas no ambiente digital, que articulam linguagem, ideologia e posicionamento crítico.

Outro fator que merece destaque é que os modelos de IA operam sobre bancos de dados que carregam desigualdades históricas de representação, reforçando vieses, hierarquias culturais e epistemológicas, fenômeno que Silveira (2021) define como *colonialismo de dados*.

Essa crítica evidencia que os vieses algorítmicos não são apenas falhas técnicas, mas manifestações estruturais de exclusão e dominação, o que impõe ao pesquisador o desafio de intervir criticamente sobre os conteúdos mediados por essas tecnologias.

Retomando a discussão sobre o plágio, apesar da existência de ferramentas amplamente utilizadas para a sua detecção, como *Turnitin*, *CopySpider* e *Plagius*, *GPTZero*, sua eficácia diante de textos gerados por sistemas de inteligência artificial generativa ainda se mostra limitada. Segundo Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), essas plataformas operam com base em padrões de similaridade textual, identificando cópias literais ou reformulações muito próximas de trechos disponíveis em bases indexadas.

Contudo, no contexto dos modelos de linguagem de larga escala (LLMs) como o *ChatGPT*, surge o problema do plágio inteligente: esses sistemas podem gerar textos que combinam elementos textuais de maneiras inéditas, de modo que o conteúdo não contém necessariamente trechos idênticos aos originais. Essa característica torna mais difícil o rastreamento de fontes por meio de técnicas de comparação textual tradicional.

Segundo Azambuja e Silva (2024), Santos (2024) e Silva (2024), trata-se de um desafio que ultrapassa os limites da detecção automatizada, exigindo uma abordagem formativa e crítica no interior dos programas de Pós-Graduação. A confiança irrestrita na máquina, seja para produzir, seja para verificar, pode vir a fragilizar o compromisso com a integridade acadêmica e científica.

Além do mais, há ainda os riscos dos chamados falsos positivos, quando a máquina erra ao negar a autoria humana com base em critérios opacos e não verificáveis. A fala da mestrande Priscila (2025) ilustra bem isso: *“Ele me respondeu que tinha indícios de uso de IA. E isso me incomodou profundamente, porque era um texto meu, escrito por mim, com meu vocabulário, com meu estilo. Então como que ele pode dizer que não é meu?”*.

Além da responsabilidade ética atribuída ao acadêmico na curadoria dos textos mediados por IA, é igualmente necessário refletir sobre o papel de quem avalia. Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) alertam para a necessidade de cautela quanto à adoção de ferramentas automatizadas de detecção de plágio por parte de avaliadores e instituições. Pois, ao submeter textos acadêmicos a essas plataformas, além da incerteza da precisão, corre-se o risco de violação de princípios de proteção de dados, uma vez que não há garantias sobre o destino, o armazenamento e a utilização futura desses conteúdos por parte das empresas que operam os sistemas.

Esse cenário impõe uma exigência ética não apenas ao autor (acadêmico), mas também ao avaliador (docente), que deve ponderar os limites do uso dessas tecnologias,

respeitando a privacidade intelectual e os direitos autorais do pesquisador. É interessante apresentar uma consideração dos autores supracitados que ainda é pouco mencionada nas publicações sobre o tema. Trata-se da utilização de IA Generativa por docentes da Pós-Graduação para a avaliação de projetos e outros textos enviados pelo candidato. Reconhecemos que, ao elaborar os instrumentos de coleta de dados, essa possibilidade não foi considerada. Trabalhamos na perspectiva da utilização de tais recursos tecnológicos pelo acadêmico e não por parte do professor, mesmo assim cabe ser pontuado nessa tese e é um convite para estudos posteriores.

Diante de todas essas nuances, fica evidente que o risco de plágio inteligente não se restringe a uma suposta má conduta individual, mas decorre de tensões estruturais mais amplas, que envolvem a própria cultura acadêmica, os modos de produção do conhecimento e a presença crescente das tecnologias de IA na educação superior. A responsabilidade não recai apenas sobre o acadêmico que redige, mas também sobre o docente que avalia e sobre as instituições que ainda carecem de diretrizes claras e formação específica para lidar com essas transformações. Por isso, ultrapassar o binarismo entre aceitação e rejeição da IA requer reconhecer zonas de complexidade, em que o plágio se manifesta de forma sutil, por meio de reformulações opacas, apropriações involuntárias e uso não declarado da tecnologia.

Alguns tensionamentos importantes sobre a resistência

Antes de encerrar a discussão sobre a categoria resistência, é importante observar que, embora ela seja composta por docentes que expressam oposição clara ao uso da inteligência artificial generativa nos pré-projetos e projetos de qualificação, algumas entrevistas revelam nuances e movimentos de reflexão que tensionam esse posicionamento. É o caso da professora Joelma (2024), cuja postura representa um fenômeno mais amplo, igualmente observado entre docentes como Helena (2024), Frederico (2024) e Carla (2024). Ainda que se alinhe à resistência quanto ao uso da IA nas etapas iniciais da formação científica, sua fala transita por questionamentos que apontam para a possibilidade de construção de consensos institucionais e de pactos éticos com os estudantes.

Ao afirmar que *“eles farão, inevitavelmente, esse uso”* e defender a importância de *“dialogar com os nossos estudantes, discutir com eles e pactuar qual uso poderão fazer”*, a professora Joelma (2024) evidencia que o tema ainda é recente e desafia formulações definitivas. Durante a entrevista, observamos que sua argumentação se desenvolve de modo progressivo, revelando que a coleta baseada em cenários prospectivos não apenas registra

posições, mas também estimula reflexões e reelaborações em tempo real. Essa abertura à problematização enriquece nossa análise e reforça a complexidade dos posicionamentos sobre a adoção da IA na Pós-Graduação.

Nesse mesmo movimento interpretativo, observamos que algumas subcategorias, como ética e moral, autoria e originalidade, atravessam tanto a resistência quanto a admissibilidade condicionada. Longe de indicar fragilidade categorial, essa presença em ambos os blocos revela que o debate não se centra nos critérios, mas nos sentidos atribuídos a eles.

Na resistência, esses critérios funcionam como barreiras à adoção da IA, expressando a defesa de valores ético-formativos tradicionais e centrados na autoria humana. Já na admissibilidade condicionada, atuam como filtros que regulam o uso da tecnologia sem comprometer o protagonismo do pesquisador. A diferença entre as duas posturas é ética e pedagógica, e não conceitual. Reconhecer essa convergência aparente, embora sustentada por sentidos distintos, aprofunda a compreensão dos conflitos e negociações que marcam a inserção da IA na Pós-Graduação em Educação.

Além disso, é importante considerar que a resistência observada entre os docentes pode estar relacionada não apenas a convicções éticas, mas também a lacunas formativas sobre o funcionamento da inteligência artificial generativa. Todos os professores que compõem esta categoria declararam conhecer pouco sobre essas ferramentas, o que muitas vezes foi antecipado já no início das entrevistas, com observações como “não sei se posso contribuir” ou “sei muito pouco sobre isso”.

Falas como a da professora Joelma (2025), que se autodefine como “*ignorante em relação a essas tecnologias*”, ou do professor Frederico (2025), que afirma ter tido “*pouco, quase nenhum*” contato com a IA, indicam que a rejeição, em alguns casos, decorre mais da insegurança frente ao desconhecido do que de uma posição ética fundamentada. Esse dado reforça a urgência de investimentos em formação docente continuada sobre IA, de modo que as posições críticas possam emergir de compreensões aprofundadas, e não apenas de reações intuitivas ou defensivas.

Em seguida, passamos à análise dos participantes que admitem, de forma condicionada, o texto híbrido na escrita acadêmica, conforme a perspectiva de Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024), segundo a qual o protagonismo do pesquisador é preservado em consonância com a integridade acadêmica e científica.

5.2.2 Admissibilidade condicionada em pré-projetos e projetos de pesquisa

Se o verniz encobre a madeira podre, não serve. O que importa é o que está embaixo: autoria, reflexão, estudo.
Professora Laura (2025)

Conforme apresentado na introdução deste eixo, a categoria *admissibilidade condicionada* refere-se aos posicionamentos que admitem o uso da inteligência artificial na produção acadêmica, desde que esse uso seja submetido a critérios éticos, pedagógicos e epistêmicos claramente definidos. Essa aceitação é relacional e situada: não se trata de uma adesão irrestrita à tecnologia, mas da sua integração sob condições que preservem a autoria, a originalidade, o processo formativo do pesquisador e os princípios da integridade acadêmica e científica.

Esta categoria reúne 20 participantes, sendo 8 docentes e 12 acadêmicos. As primeiras entrevistas foram realizadas em 2024, e os dados coletados já indicavam uma tendência de aceitação condicionada do uso da inteligência artificial na produção acadêmica. Com a ampliação do *corpus* em 2025, intervalo de cerca de seis a sete meses entre os dois momentos de coleta, essa tendência se fortaleceu, com novos participantes aderindo a essa perspectiva. Chama a atenção o fato de que, mesmo com a entrada de novos dados, não houve inclusão na categoria resistência, que se manteve inalterada em sua composição exclusivamente docente.

Destacamos, nesse conjunto, o caso da professora Carla, cuja posição foi considerada situacional: ela rejeita o uso da IA nas fases iniciais da formação, mas admite sua aplicação em etapas posteriores, quando o pesquisador já dispõe de autonomia intelectual e discernimento crítico. Por essa razão, figura tanto nessa categoria quanto na anterior.

A estabilidade da categoria resistência, mesmo após a entrada de novos dados, contrasta com o crescimento da admissibilidade condicionada e permite levantar algumas hipóteses interpretativas relevantes. O intervalo de cerca de seis a nove meses entre as primeiras e as últimas entrevistas pode ter sido suficiente para que a inteligência artificial deixasse de ocupar um lugar de estranhamento considerável e passasse a ser encarada como um recurso passível de aplicações específicas.

Esse deslocamento pode ter sido favorecido pela intensificação do debate público em eventos acadêmicos, seminários, grupos de pesquisa e reportagens especializadas, que proporcionaram aos sujeitos uma formação discursiva ampla, ainda que não sistematizada pelos programas de Pós-Graduação investigados.

Além disso, o emprego da IA como ferramenta de apoio à escrita acadêmica parece ter sido incorporado de forma estratégica por parte dos entrevistados, especialmente entre pós-graduandos. Nesse contexto, os posicionamentos mais abertos não indicam necessariamente uma adesão acrítica. Eles expressam a emergência de uma ética situada, em que o uso da tecnologia é avaliado conforme a etapa formativa, a natureza da tarefa, os objetivos da pesquisa e a responsabilidade assumida pelo pesquisador.

A análise dos discursos que compõem esta categoria permitiu identificar cinco subcategorias principais: ética e moral, curadoria ativa, autoria, originalidade e acompanhamento do orientador. Consideradas por todos os participantes como critérios de referência para o uso ético da inteligência artificial na escrita acadêmica, essas subcategorias evidenciam dimensões específicas da avaliação ética, epistêmica e pedagógica. Apesar de distintas, operam de forma articulada, orientando o que se compreende como uso aceitável da IA na formação científica. A seguir apresentamos as unidades de contexto representativas dessas subcategorias (Quadro 5), extraídas das entrevistas realizadas entre julho de 2024 e abril de 2025.

Quadro 5 – Subcategorias da “Admissibilidade condicionada” em pré-projetos e projetos de pesquisa

Subcategoria	Unidades de contexto
Ética e moral [20]	<p><i>“[...] depende muito do quanto esse pesquisador, ele tem a sua participação [...] se a pessoa não teve uma participação efetiva, é uma questão ética também, né?” (Professor, João, 2024)</i></p> <p><i>“[...] ter essa honestidade de dizer como é que o texto foi gerado. [...] mas não acho que é um impedimento” (Doutoranda, Paula, 2024).</i></p>
Curadoria Ativa [20]	<p><i>“[...]Se você não for muito direto na hora do prompt, sabendo exatamente o que você quer que ela faça, você vai se perder naquilo dali. Aí, ao invés de te ajudar, vai te atrapalhar” (Mestranda Angélica, 2025).</i></p> <p><i>“Se ele diz ‘eu usei IA, mas eu me apropriei’, aí é outra história. [...] ‘Eu li, identifiquei as aproximações do meu trabalho, entendi o que a IA estava propondo, corriji coisas [...]’ (Professora Laura, 2025).</i></p>
Autoria [20]	<p><i>“[...] eu penso que isso não tira a condição autoral do sujeito, porque mesmo a inteligência artificial vai gerar o que for demandado a ela. [...] a questão é a gente saber operar com isso” (Mestranda Paula, 2024).</i></p>

	<i>“[...] ele pode <u>até</u> usar o recurso, mas tem que ser o senhor da situação, saber articular as ideias, interpretá-las e se ele não tiver essa capacidade o texto dele vai ficar comprometido, vai virar um colcha de retalhos” (Professor João, 2024).</i>
Originalidade [20]	<i>“[...] Se eu der o comando já com as minhas ideias e criações, ele vai fazer algo inédito. [...] A ideia que eu coloco como comando, eu dou com detalhes. (Mestranda, Débora, 2025).</i> <i>“[...] depois desses caminhos trilhados ele/ela já tenha discernimento suficiente para ler algo que é de outrem e a partir dali construir ideias originais/próprias. [...] Não vejo problema em o projeto de pesquisa, a ser submetido à qualificação, integrar alguma parte textual híbrida. [...]” (Professora Carla, 2024).</i>
Acompanhamento no processo de orientação [24] ³³	<i>“[...] A gente trabalha muito junto, o texto vai e volta, vai e volta, vai e volta várias vezes. [...] vai ter um monte de implicações que ela vai olhar aquilo ali e vai falar, não, isso aqui eu não gostei, isso aqui eu preciso mudar.” (Doutoranda, Joana, 2024).</i> <i>“[...]Eu corrijo o texto, eu interfiro no texto, eu problematizo o texto. [...] se ele não dialogou com a IA, se ele fez um texto da IA, eu tenho que dialogar. Escuta essa afirmação aqui está frágil. Isso aqui você precisa ler tal fulano (Professora Laura, 2025).</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

Um aspecto que merece destaque antes da análise individual das subcategorias é a recorrência de três delas, ética e moral, autoria e originalidade, tanto na categoria resistência quanto na admissibilidade condicionada. Essa sobreposição não configura redundância analítica. Pelo contrário, revela que esses critérios ocupam um lugar central no debate atual sobre a presença da inteligência artificial na escrita acadêmica.

A diferença entre as categorias está no modo de compreender esses elementos. Na resistência, eles funcionam como alertas diante dos riscos atribuídos ao uso de tecnologias algorítmicas, associados à quebra da honestidade intelectual, à descaracterização da autoria e à perda de originalidade como elaboração própria e criativa. Já na admissibilidade condicionada, atuam como parâmetros que orientam um uso ético e situado, em consonância com os princípios da integridade acadêmica e científica.

³³ Apesar dessa categoria ter 20 representantes, essa subcategoria, exclusivamente, foi analisada a partir dos depoimentos de todos os participantes (24), pois partiu de uma indagação específica do roteiro de entrevistas: (Você acredita ser necessário alterar a forma de orientação de trabalhos de dissertação e tese? () Sim () não? Se sim, em quais aspectos?).

5.2.2.1 Ética e moral

A subcategoria *ética e moral* foi mencionada por todos os participantes que compõem a categoria da admissibilidade condicionada, evidenciando sua centralidade na discussão sobre o uso responsável da inteligência artificial na produção acadêmica. De modo geral, os entrevistados associaram essa dimensão à preservação da integridade acadêmica e científica nos textos híbridos, o que demanda do pesquisador um posicionamento ético, responsável e consciente. Tal exigência está relacionada à prevenção de práticas como o plágio, a simulação de autoria e o uso irrefletido de conteúdos produzidos por sistemas automatizados, que podem comprometer o rigor e a credibilidade dos trabalhos.

No plano individual, a admissibilidade da IA generativa está condicionada à manutenção da integridade acadêmica e à definição clara dos limites entre a contribuição humana e a assistência automatizada. Os participantes enfatizam que o pesquisador deve adotar uma postura ética, reconhecendo sua intervenção no processo de escrita e assegurando que sua contribuição intelectual seja legítima, identificável e coerente com os objetivos da pesquisa.

Essa exigência envolve evitar a simulação de autoria e a delegação integral da produção textual a sistemas automáticos, riscos que comprometem a confiabilidade dos dados e os princípios da honestidade científica. Uma das entrevistadas, por exemplo, afirma não considerar a presença da IA um impedimento ético, desde que haja honestidade quanto à forma como o texto foi gerado, reconhecendo que a transparência é um dos pilares da legitimidade de seu uso.

Para além da conduta individual, os participantes também destacaram aspectos estruturais que dificultam a regulação ética do uso da IA no contexto universitário. No plano institucional, os entrevistados apontaram a ausência de políticas claras sobre o uso da inteligência artificial como um entrave à incorporação crítica na escrita acadêmica da Pós-Graduação em Educação. Essa lacuna envolve tanto a inexistência de regulamentações específicas quanto a falta de estratégias formativas, o que compromete a confiança nos processos avaliativos e a credibilidade das produções científicas.

Essa percepção empírica dialoga com os fundamentos teóricos apresentados no Capítulo I, especialmente com a proposta de Mainardes (2023a, 2023b), que defende a articulação entre ética e integridade com base em práticas institucionais, responsabilidade coletiva e formação crítica. Como reforçam Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), diretrizes formais só se tornam efetivas quando acompanhadas de ações educativas que fomentem o uso

consciente e transparente da IA. Portanto, promover uma cultura institucional de integridade exige mais do que normatização: requer o compromisso com o conhecimento como bem público e com a mediação humana qualificada nos processos formativos e avaliativos.

Cabe destacar que a necessidade de formação foi especialmente direcionada aos professores, o que revela uma percepção compartilhada entre acadêmicos e docentes de que há lacunas mais evidentes no domínio prático e na familiaridade crítica com essas ferramentas. Essa percepção pode estar relacionada a certo distanciamento, por parte de alguns profissionais, em relação às tecnologias digitais que, nos últimos anos, passaram a transformar intensamente o cenário educacional. Além disso, o apelo por formação reflete o reconhecimento do papel do orientador no processo de acompanhamento acadêmico, sugerindo que, para integrar a IA de modo ético e produtivo à escrita científica, é necessário que esses agentes estejam preparados tanto no domínio técnico quanto na condução de debates críticos sobre autoria, originalidade e integridade acadêmica.

Essa necessidade é explicitada por uma das docentes orientadoras, que denuncia o despreparo da comunidade acadêmica para lidar criticamente com o tema, marcado por julgamentos prévios e falta de estudo aprofundado:

A primeira coisa é formar, estudar, é a gente entender o que é isso, principalmente nas faculdades de educação. A gente fala de uma coisa que não conhece, a gente julga uma coisa que não conhece, a gente prejulga, mas ninguém sentou para entender o que é, como que faz, como que organiza, mas todo mundo culpabiliza, criminaliza, julga, mas ninguém sentou pra estudar o que é (Professora Estela, 2024).

O depoimento da professora reforça a urgência de ações formativas que enfrentem o desconhecimento e promovam um debate ético e pedagógico qualificado sobre o uso da inteligência artificial na academia. Para além da responsabilidade individual, a construção de uma cultura ética exige o comprometimento das instituições com políticas consistentes que integrem formação crítica, orientação pedagógica e práticas responsáveis no ensino e na pesquisa.

5.2.2.2 Curadoria ativa

Ao abordarmos as condições de uso da inteligência artificial na Pós-Graduação, os participantes desta pesquisa ressaltaram a importância de uma postura ética, alinhada aos princípios formativos da pesquisa científica. Essa exigência, no entanto, não se restringe ao plano normativo, mas se concretiza em estratégias contínuas de monitoramento, avaliação

crítica e intervenção ativa sobre os conteúdos produzidos com o apoio da IA. É nesse contexto que se insere a subcategoria *curadoria ativa*, destacada por todos os integrantes da categoria da admissibilidade condicionada e compreendida como dimensão central para garantir que a assistência algorítmica preserve a autoria, a originalidade e a confiabilidade dos textos acadêmicos.

A ampliação do uso de ferramentas algorítmicas de geração textual na Pós-Graduação tem provocado inquietações éticas e epistêmicas que merecem atenção crítica. Por fornecerem respostas estruturadas e imediatas, essas tecnologias podem induzir a uma falsa sensação de completude, de objetividade e de neutralidade. Trindade e Oliveira (2024) alertam que o emprego meramente instrumental e descontextualizado dessas ferramentas tende a favorecer a reprodução de discursos padronizados, dificultando a construção de um pensamento verdadeiramente autônomo.

Um exemplo elucidativo desse uso instrumental ocorre quando um estudante recorre ao *ChatGPT* para gerar o resumo de sua dissertação ou tese e, em vez de reelaborá-lo criticamente, apenas copia o texto sugerido sem verificar se os termos estão alinhados à sua pesquisa ou se há imprecisões conceituais. Nesse caso, há uma delegação da autoria ao sistema automatizado, e o pesquisador deixa de ocupar o centro do processo de produção textual, pois não curou, não mediu e tampouco se apropriou reflexivamente do conteúdo gerado.

Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) afirmam que o uso dessas tecnologias exige uma formação ética, crítica e metodologicamente consistente. A relevância do conhecimento sobre as ferramentas de IA generativa é destacada pela mestrandia Angélica (2024):

[...] Se a gente conhece como são essas ferramentas, a gente tem o conhecimento de como essa inteligência artificial pode nos auxiliar, facilitar o trabalho. Eu acho que isso seria uma barreira, o não conhecimento dela, não conhecer as potencialidades dela. [...] Porque ela também está para te ajudar, para facilitar o seu caminho.

A partir dessa reflexão, observamos que, em muitos casos, o uso da IA ocorre por mera adesão à tendência coletiva, sem apropriação crítica de suas funcionalidades. Essa lacuna formativa está diretamente relacionada à ausência de letramento digital crítico. Entre os saberes necessários a essa apropriação crítica, destacamos a chamada *engenharia de prompt*, entendida como um conjunto de estratégias discursivas que permitem ao sujeito orientar a geração textual com mais precisão e adequação (White et al., 2023; Pimentel, 2024). Tais competências envolvem saber o que solicitar, como estruturar o comando e como revisar os resultados

obtidos, elementos que integram essa estratégia de mediação crítica e demandam formação específica no contexto da Pós-Graduação.

O depoimento do professor Roberto (2025) mobiliza outras dimensões do saber necessárias ao uso crítico e qualificado da IA na elaboração de teses e dissertações, como o domínio de um repertório consolidado e a atuação interventiva do pesquisador. Em um primeiro momento, o docente chama atenção para os riscos associados ao uso acrítico dessas ferramentas por sujeitos que ainda não dominam suficientemente o conteúdo com o qual estão lidando. O professor ilustra esse risco ao narrar sua própria experiência com o *ChatGPT*:

[...] você não pode confiar em algo que você não conseguiria fazer sozinho, porque você não vai conseguir avaliar se **ele está mentindo ou não**. [...] Ele inventa livros. Ele mente. [...] Ele não vai dizer assim, eu não sei. Ele vai dizer, me desculpe, de fato, isso estava errado. Vai me dar uma outra resposta errada (Professor Roberto, 2025, grifos nossos).

Seu testemunho aponta para o perigo de uma adesão irrefletida aos resultados gerados por modelos automatizados, especialmente quando o pesquisador não dispõe da fundamentação teórica e contextual necessária para verificar a consistência do material apresentado. Tal postura compromete não apenas a integridade da escrita, mas também a autonomia intelectual que se espera de um pesquisador em formação. Ao mesmo tempo, o trecho revela também um posicionamento ativo: ao identificar imprecisões e confrontar as respostas do sistema, o professor aciona uma lógica de mediação crítica que expressa, na prática, uma curadoria ativa e reflexiva.

Quando o professor afirma que a IA “mente”, está se referindo ao risco de reprodução de vieses e alucinações nos conteúdos gerados por esses sistemas. Tais aspectos são amplamente discutidos por Sampaio *et al.* (2024), Silveira (2021) e Lemos (2024), ao alertarem que os modelos de linguagem aprendem a partir de grandes volumes de dados disponíveis na internet, o que inclui conteúdos enviesados, desatualizados ou culturalmente localizados. Assim, quando utilizados sem filtragem crítica, esses conteúdos podem perpetuar visões distorcidas, preconceituosas ou simplificadas sobre determinados temas, comprometendo a qualidade científica do trabalho.

Essa postura ativa diante das respostas automatizadas dialoga com a concepção de letramento midiático crítico, formulada por Kellner e Share (2008), que defendem a formação de sujeitos capazes de analisar, questionar e reinterpretar discursos mediados por tecnologias, reconhecendo seus efeitos ideológicos e seus contextos socioculturais. Em linha semelhante,

Rojo (2008) argumenta que o trabalho com gêneros da divulgação científica na escola deve promover a apropriação crítica dos discursos, ampliando a capacidade dos sujeitos de lidar com múltiplas vozes e perspectivas. Essas abordagens fortalecem a compreensão dessa prática reflexiva como elemento que conjuga domínio técnico, leitura crítica e responsabilidade ética na produção do conhecimento³⁴.

Um novo trecho da fala do professor Roberto evidencia outro tipo de saber mobilizado nesta análise: a atuação interventiva do pesquisador. Ele afirma: “*Esse livro não existe. Ele inventa um outro nome. Ele não vai dizer assim, eu não sei. Ele vai dizer, me desculpe, de fato, isso estava errado. Vai me dar uma outra resposta errada.*” Ao relatar sua prática de contestar as respostas fornecidas pelo *chatbot* generativo e exigir reformulações, o professor revela uma postura de mediação crítica diante dos limites desses sistemas.

Essas constatações indicam que o uso da máquina não se limita à validação de dados, mas demanda uma postura epistemológica mais ampla. Cabe ao pesquisador dominar os conceitos-chave de sua área, compreender a natureza das fontes utilizadas pela IA e intervir reflexivamente na elaboração do texto. Tal exigência reforça que a inteligência artificial deve ser entendida como extensão da capacidade humana, e não como substituta, conforme destaca Feenberg (2022).

Como apontam Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), é preciso formar sujeitos capazes de reinterpretar criticamente os conteúdos gerados por sistemas algorítmicos, de modo que a tecnologia não substitua o exercício reflexivo, mas o amplifique com responsabilidade. A curadoria ativa, nesse sentido, alinha-se ao propósito formativo da Pós-Graduação *stricto sensu*: não apenas assegurar o domínio de conteúdos e métodos, mas cultivar uma atitude ética, crítica e comprometida com a integridade científica.

A abordagem da pedagogia do *prompt*, já discutida nesta tese, oferece uma chave interpretativa para compreender práticas reflexivas de pesquisadores que interagem criticamente com sistemas algorítmicos. Se, na análise da resistência, essa pedagogia foi mobilizada para evidenciar sua ausência ou negligência, no contexto da admissibilidade condicionada ela ganha concretude nas ações de mediação crítica e intervenção ativa, como aquelas descritas por docentes que desafiam, reformulam e reinterpretam os conteúdos gerados por IA.

³⁴ Os textos de Kellner e Share (2008) e de Rojo (2008) foram produzidos antes do surgimento das IAs generativas, mas suas reflexões sobre letramento crítico e apropriação discursiva permanecem pertinentes para compreender os desafios formativos diante das tecnologias atuais, como os sistemas de geração automática de textos.

Essa concepção compreende a interação com modelos de linguagem como um espaço formativo em si, no qual o ato de formular comandos, revisar criticamente as respostas e avaliar os resultados configura um exercício de metacognição. Como discutido na análise da resistência, a ausência dessa postura crítica pode comprometer a qualidade da formação. Aqui, no entanto, a pedagogia do prompt reaparece como chave interpretativa para compreender a prática reflexiva de pesquisadores que dialogam com os sistemas generativos de forma crítica e interventiva.

Como destaca Silva (2024), essa dinâmica desloca a inteligência artificial do lugar de resposta pronta para o de provocadora de pensamento. Ao conduzir intencionalmente esse processo, desde a construção dos prompts até a reinterpretação dos conteúdos gerados, o sujeito amplia a noção tradicional de autoria, integrando domínio técnico, vigilância epistêmica e capacidade de reelaboração como dimensões indissociáveis da escrita acadêmica mediada por inteligência artificial.

Essa lógica interativa e problematizadora com os sistemas generativos evoca também o pensamento de Paulo Freire, para quem o conhecimento nasce do ato de perguntar. Como expressa em sua obra com Faundez, “A pergunta está presente no próprio movimento de tornar-se consciente, do movimento do conhecimento. Ninguém começa a ser consciente de algo sem perguntar por que” (Freire; Faundez, 1985, p. 45). A abordagem da *pedagogia do prompt*, se alinha à proposta freireana de uma educação problematizadora, ao deslocar o pesquisador da posição de consumidor de respostas para a de sujeito crítico e intelectualmente autônomo, capaz de reelaborar com responsabilidade os conteúdos mediados por IA.

5.2.2.3 Autoria humana em textos híbridos sob a condição da agência do pesquisador

A *autoria* constitui uma subcategoria central na análise da admissibilidade do uso da inteligência artificial generativa em textos acadêmicos híbridos. Todos os participantes desta pesquisa, entre docentes e acadêmicos, destacaram que o uso dessas ferramentas só é eticamente aceitável desde que o pesquisador preserve sua condição de autor. Essa preservação está diretamente associada à agência intelectual, ou seja, à capacidade de controlar, reinterpretar e integrar criticamente os conteúdos sugeridos pelos sistemas gerativos ao projeto teórico-metodológico da pesquisa.

A presença da IA, portanto, não exclui a autoria humana, desde que seu uso permaneça subordinado a critérios conscientes, situados e formativos. Esse entendimento marca um deslocamento em relação à concepção tradicional de autoria como mera escrita original,

aproximando-se da noção de autoria como agência crítica, conforme proposto por Chartier (2002), para quem o autor é aquele que domina o sentido, a circulação e a legitimidade do que produz.

Nesse contexto, a discussão sobre autoria se ancora na ideia de que o pesquisador deve manter o domínio crítico sobre o conteúdo produzido, integrando de forma consciente e fundamentada as contribuições da IA. Como observou um dos entrevistados ao se referir ao papel do autor na relação com a tecnologia: *“Ele pode até usar o recurso, mas tem que ser o senhor da situação”* (Professor João, 2024). Quando essa posição é enfraquecida, o texto tende a se tornar fragmentado e superficial, o que, segundo os entrevistados, é facilmente identificado por avaliadores experientes. Reflexão convergente é desenvolvida por Azambuja e Silva (2024), ao alertarem para os riscos da automatização da produção científica e para o esvaziamento do protagonismo epistêmico, caso falte mediação reflexiva por parte do pesquisador.

A concepção de texto híbrido, conforme formulada por Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024), corrobora essa perspectiva ao propor uma distinção clara entre a autoria humana e a contribuição dos sistemas generativos. Segundo os autores, esse tipo de produção não elimina o papel autoral do pesquisador, mas exige que ele se responsabilize pelas escolhas, pela edição e pela integração realizadas a partir dos conteúdos automatizados. Trata-se, portanto, de uma escrita que mantém a agência humana no centro, mesmo diante da mediação tecnológica.

Nesse sentido, manter-se autor de um texto híbrido não é uma tarefa passiva: exige agência, intencionalidade e posicionamento crítico. Como afirma Chartier (2002), a autoria não se resume ao ato de escrever, mas envolve o domínio sobre o significado, a circulação e a recepção do texto. No caso da produção científica, trata-se de garantir que o pesquisador não apenas coordene o processo de escrita, mas também compreenda e seja capaz de justificar cada elemento presente em sua produção, inclusive os elaborados com o apoio de ferramentas automatizadas.

Dessa forma, no contexto de textos híbridos, a autoria passa a ser compreendida como a capacidade de sustentar criticamente cada parte do conteúdo produzido. Essa “sustentação”, termo retirado de uma das falas de uma professora entrevistada, não se limita à elaboração textual, mas se estende ao momento da qualificação e da defesa da pesquisa, nas quais o pesquisador deverá ser capaz de justificar escolhas teóricas, metodológicas e argumentativas, mesmo quando essas decisões foram mediadas por tecnologias. A resposta da docente, apresentada abaixo, é corroborada por todos os participantes desta subcategoria e

expressa bem essa exigência, sobretudo quando o estudante declara, em banca, que fez uso da IA em sua escrita.

O aluno fez pela inteligência artificial? Agora eu preciso que esse aluno dê conta de sustentar essa discussão comigo na hora da entrevista [...] o que ele trouxe. [...] Qual é a base epistemológica? Que conexões que ele consegue estabelecer? Que outras conexões ontológicas e epistemológicas e gnosiológicas esse sujeito dá conta de estabelecer? [...]. Esse sujeito que copiou, que buscou lá, dá conta de garantir? Ele dá conta de saber com clareza qual é a base ontológica, gnosiológica e epistemológica desse texto? Se ele deu, tá resolvido o problema (Professora Estela, 2024).

Para a professora, é a presença ativa e crítica do pesquisador que assegura que a IA foi utilizada como ferramenta auxiliar, e não como substituta. Esse deslocamento é sintetizado pelo professor Roberto (2025), ao afirmar que *“o assento da autoria muda de lugar [...] você só pode dizer que você é autor do que você é capaz de explicar. [...] Isso, para mim, é o grande filtro. O que foi produzido aqui, com recurso ou sem recurso, eu consigo explicar?”*. Incorporar ferramentas algorítmicas voltadas para a escrita acadêmica requer um processo consciente de revisão, discernimento e elaboração, em que o autor compreenda e sustente teoricamente cada parte do conteúdo produzido. Permitir o uso da IA sem esse engajamento crítico abre margem para a diluição da autoria e coloca em risco a qualidade da investigação científica.

Tal compreensão converge com a concepção de apropriação desenvolvida por Chartier (1998a, 2002, 2017), segundo a qual a autoria se mantém quando há uma reinterpretação crítica dos conteúdos apropriados. No caso da escrita mediada por IA, isso significa que o pesquisador precisa situar, reinterpretar e integrar as contribuições algorítmicas ao seu projeto intelectual, de modo a preservar a responsabilidade ética, epistemológica e formativa sobre o conhecimento produzido.

Somado a isso, no contexto da admissibilidade condicionada, 17 dos 20 participantes destacaram a importância de declarar formalmente o uso da inteligência artificial como um critério fundamental para validar sua presença na produção acadêmica. Para esses entrevistados, a transparência é um requisito ético e metodológico para que o texto híbrido seja legitimado na Pós-Graduação. A mestranda Rosa (2024) exemplifica essa percepção ao afirmar: *“[...] o principal é [...] assumir que fez uso. Porque pra você ter a lógica de que é híbrido, você precisa dizer que fez uso da máquina [...] e que a sua inteligência não é a única ali naquela construção do texto”*.

A preocupação com a declaração explícita do uso de tecnologias generativas na escrita é respaldada por Mercado e Rego (2023), que alertam para os riscos de apagamento da autoria quando a mediação tecnológica não é reconhecida. Segundo os autores, textos de autoria

híbrida, quando não assumidos, geram incertezas sobre a originalidade e sobre a responsabilidade epistemológica e ética pelo conteúdo produzido.

Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024, p. 20) contribuem nesse quesito e sugerem um modelo de declaração formal do uso de tecnologias generativas em textos acadêmicos e científicos. A formulação apresentada pelos autores é a seguinte:

Durante a preparação deste trabalho, o(s) autor(es) utilizou(aram) [nome da ferramenta/modelo ou serviço] versão [número e/ou data] para [justificar o motivo]. Após o uso desta ferramenta/modelo/ serviço, o(s) autor(es) revisou(aram) e editou(aram) o conteúdo em conformidade com o método científico e assume(m) total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Essa proposta, ao mesmo tempo que formaliza a mediação tecnológica, reforça o compromisso ético do pesquisador com o rigor metodológico e com a responsabilização integral pela obra final. Ao reconhecer explicitamente a assistência algorítmica no processo de escrita, o modelo contribui para romper com os silenciamentos e promover a integridade acadêmica como prática ética e situada.

No entanto, a professora Luiza (2025) levanta um contraponto importante ao afirmar que, embora a IA esteja sendo utilizada, muitos estudantes evitam declarar explicitamente seu emprego em textos acadêmicos e relata, a seguir, um diálogo com uma orientanda: “[...] *você usou, mas aqui na sua pesquisa você não está falando que usou em momento algum*”. Segundo a docente, o receio de julgamentos negativos e o preconceito ainda associado à escrita com sistemas de inteligência artificial levam muitos pós-graduandos a omitirem esse uso, e complementa: “[...] *ainda desqualifica, as pessoas ainda olham e torcem o nariz quando veem muitas marcas próprias de escrita de inteligência artificial*”.

Apesar disso, a mesma professora defende que os recursos algorítmicos podem ser aliados formativos, afirmando que orienta seus alunos a utilizá-los de maneira construtiva, inclusive para desenvolver aspectos específicos da escrita. Esse posicionamento revela que a admissibilidade desse tipo de tecnologia, mesmo quando assumida como legítima, ainda esbarra em barreiras simbólicas e institucionais relacionadas à percepção de mérito e autoria. Na mesma direção do que aponta a professora Luiza, a mestrandia Mônica (2025) faz um desabafo sobre o preconceito e constrangimento, às vezes velados e **silenciosos** enfrentados por ela e colegas, neste trecho abaixo:

[...] tem me incomodado muito professores jogarem isso no ar. Eu tenho escutado muito em bancas, em avaliações de trabalho: - nossa, isso parece ser retirado do ChatGPT! Vou dar o exemplo de uma palavra que tem incomodado muito eu e uma

colega, que é crucial. Antes do *ChatGPT* [...] os autores podiam utilizar e a gente não pode. Então, é uma preocupação muito grande [...] eu não concordo com isso. Assim, de apontar um termo ou outro e falar assim: usou o crucial tem *ChatGPT*. Não concordo com isso!

Esse relato aponta para a instauração de uma vigilância simbólica na escrita acadêmica, em que determinadas escolhas lexicais passam a ser desqualificadas, restringindo a expressão dos pós-graduandos e convertendo a autoria em um campo de disputa por legitimidade. Como argumenta Chartier (2002), a autoria é uma construção histórica e culturalmente situada, cujos critérios de validação se transformam conforme os meios técnicos, os regimes institucionais e os pactos de leitura em vigor.

A acadêmica diz ainda que mesmo textos inteiramente humanos podem ser invalidados por ferramentas de verificação antiplágio, como ocorreu quando submeteram a dissertação de uma professora, escrita nos anos 2000, a uma ferramenta, para realizar um teste, e esta indicou que 50% do conteúdo teria sido gerado por IA. Essa situação também é discutida por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), que pedem cautela em relação a esse tipo de procedimento, justamente porque certos traços linguísticos vêm sendo tratados como indícios de delegação algorítmica.

Essa conjuntura revela um paradoxo contemporâneo: enquanto se exige transparência no uso de ferramentas generativas, o discurso acadêmico, ainda pautado por desconfianças e julgamentos velados, acaba por desincentivar essa prática. A suspeita projetada sobre certas estruturas linguísticas instaura uma forma de policiamento discursivo, em que o pesquisador se sente compelido a moderar sua escrita para não parecer ilegítima.

Esse tipo de vigilância simbólica atua como um dispositivo regulador da linguagem acadêmica, estabelecendo critérios implícitos sobre quais formas de expressão e autoria são consideradas legítimas. Ao desautorizar certas escolhas linguísticas com base em sua suposta artificialidade, instala-se um ambiente em que o sujeito da escrita precisa constantemente se justificar. O reconhecimento da autoria passa a depender da adequação a padrões consagrados, o que pode silenciar vozes dissonantes e desencorajar o uso crítico de tecnologias de apoio à escrita.

Sob essa ótica, o que está em disputa não é apenas a origem do texto, mas a própria possibilidade de experimentar e inovar nos modos de escrever na academia. Como observa Santaella (2023f), a presença da IA nos processos de produção textual exige uma reconfiguração dos regimes de confiança e uma abertura ao reconhecimento de novas formas de autoria mediada. No entanto, quando essa mediação é reprimida por mecanismos normativos

implícitos, tende-se a reforçar um ideal conservador de escrita acadêmica, descolado das transformações contemporâneas da produção do conhecimento.

Diante da fragilidade das ferramentas de detecção automatizada e do risco de judicialização de acusações sem comprovação de autoria, Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) propõem uma abordagem indireta como alternativa avaliativa. Essa estratégia pode ser adotada tanto em bancas quanto no processo de orientação, priorizando a análise do próprio texto em busca de indícios de autoria humana e de curadoria crítica. Sugerem, para isso, que certas características recorrentes em textos gerados por inteligência artificial sem intervenção ativa podem servir como alertas, tais como:

Falta de conexão pessoal e inteligência emocional; Falta de coesão e articulação entre ideias; Superficialidade na abordagem de questões teórico-metodológicas; Ausência de exemplificação; Textualização vaga, com excesso de adjetivos e advérbios; Referências não verificáveis (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024, p. 39).

Tais elementos, quando considerados de forma articulada e não isolada, podem oferecer subsídios para análises qualitativas mais criteriosas, especialmente em contextos nos quais não há respaldo técnico confiável para confirmação da autoria.

Um ponto que merece atenção na análise da subcategoria autoria é a forma como alguns entrevistados compreendem o funcionamento da inteligência artificial generativa. A fala da doutoranda Paula (2025) é ilustrativa nesse sentido, ao afirmar: *“Porque, por exemplo, se eu pego uma IA, coloco um tema lá, ela vai me escrever, eu não escrevi, foi ela. Então, como que eu vou justificar aquilo que tá lá, entendeu?”* Tal colocação sugere o entendimento do uso em uma perspectiva instrumental e automatizada dessas tecnologias, como se fossem capazes de redigir textos completos de maneira autônoma, bastando ao usuário fornecer-lhes um tema.

Essa concepção, ainda que crítica, revela um desconhecimento importante sobre o modo como operam os modelos de linguagem generativa, que pode também refletir em suposições preconceituosas sobre a elaboração de textos híbridos. Ao contrário do que a metáfora do “texto pronto” sugere, esses sistemas operam como preditores estatísticos de palavras, ou seja, selecionam a próxima palavra com base em padrões probabilísticos extraídos de grandes volumes de dados. Por isso, esses sistemas têm sido chamados de “papagaios estocásticos” (Bender et al., 2021): produzem combinações linguísticas plausíveis com base em padrões estatísticos, mas sem qualquer compreensão real do conteúdo, do contexto ou da veracidade das informações.

Ao contrário da escrita autoral, que exige elaboração conceitual e posicionamento teórico, os sistemas generativos operam por previsão da próxima palavra mais provável. Essa lógica preditiva não equivale à produção de conhecimento, mas sim à geração estatística de textualidades plausíveis. Por isso, exige-se do pesquisador uma atuação crítica e interventiva, capaz de transformar respostas genéricas em textos coerentes, fundamentados e verdadeiramente alinhados ao rigor científico exigido em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especialmente na área da educação.

Ignorar essa diferença pode levar à supervalorização das capacidades da IA e ao enfraquecimento da exigência de curadoria e reinterpretação crítica por parte do pesquisador. Tal distinção reforça a importância de que os pós-graduandos compreendam o funcionamento técnico e os limites epistemológicos desses sistemas, evitando tanto a delegação acrítica da autoria quanto a ilusão de que as tecnologias possam substituir o exercício formativo da escrita científica.

Diferentemente do que essa percepção instrumental sugere, os modelos generativos não entregam um produto final pronto para ser assumido como autoria do pesquisador. Eles erram, alucinam, aplicam vieses e, como disse o professor Roberto (2025), “*mentem*”; não têm compreensão do real nem intencionalidade. Por isso, os conteúdos produzidos demandam curadoria ativa, reescrita, cruzamento com dados empíricos e alinhamento aos objetivos metodológicos da pesquisa.

Portanto, a subcategoria autoria revelou um consenso entre os participantes: o uso da IA é admissível apenas quando subordinado à centralidade da autoria humana. Essa condição é inegociável e reflete uma compreensão profunda do papel do pesquisador na produção do conhecimento. Em tempos de transformações tecnológicas aceleradas, resguardar a autoria é reafirmar o compromisso da ciência com a ética, a integridade epistêmica e a formação crítica dos sujeitos que a produzem, exigindo que o pesquisador seja capaz de sustentar teoricamente cada etapa da construção textual.

Ainda assim, como discutiremos na próxima subcategoria, a centralidade da autoria não basta; a originalidade é que assegura o valor formativo e a legitimidade epistêmica dos textos híbridos. A originalidade, compreendida como produção de sentido singular e alinhamento entre linguagem, conteúdo e propósito formativo, emerge como outro critério valioso na avaliação ética e metodológica da presença da IA na Pós-Graduação.

5.2.2.4 O verniz e a legitimidade da apropriação: quando a originalidade exige mais do que autoria

A *originalidade*, subcategoria bem próxima à autoria, emergiu como uma preocupação central entre os vinte participantes que admitem, condicionalmente, o uso da inteligência artificial na escrita acadêmica. Essa preocupação está ancorada na premissa de que a produção científica deve refletir um processo genuíno de elaboração de ideias, pautado na criatividade, na reflexão crítica e na singularidade do pensamento do pesquisador.

Conforme visto na subcategoria anterior, embora o valor da originalidade também se manifeste nas falas dos docentes que compõem a categoria da resistência, ali ela se associa à defesa de uma escrita artesanal e à rejeição da mediação tecnológica. Já no campo da admissibilidade condicionada, o que se observa é um movimento de incorporação crítica da IA, desde que não comprometa a construção de um texto original, ancorado na trajetória formativa do autor e nas escolhas epistemológicas e metodológicas que orientam seu trabalho.

Antes de avançarmos na análise dos posicionamentos dos entrevistados, é importante distinguir, ainda que brevemente, os conceitos de autoria e originalidade, pois, embora estejam intimamente relacionados, não são sinônimos. Para Chartier (1998b), a autoria envolve uma operação intelectual que ultrapassa o simples ato de escrever, articulando apropriação, reorganização e produção de sentido a partir de saberes já existentes. Em síntese, enquanto a autoria diz respeito à responsabilidade intelectual e à agência sobre o texto, a originalidade refere-se à contribuição singular e interpretativa que dele emerge.

Assim, um texto pode ser considerado autoral, ou seja, produzido legitimamente por um sujeito, e ainda assim carecer de originalidade, caso não promova deslocamentos, tensões ou novas conexões entre ideias. A originalidade, portanto, não reside necessariamente na invenção de conceitos inéditos, mas na capacidade de dizer algo novo sobre o já dito, atribuindo-lhe um sentido singular. Um trabalho que apenas reorganiza conteúdos consolidados, mesmo sendo de autoria própria, pode carecer de originalidade por não apresentar uma contribuição intelectual efetiva.

No campo da admissibilidade condicionada, entendemos que autoria e originalidade devem caminhar juntas: espera-se que o pesquisador assuma a responsabilidade pelo texto (autoria), mas também que o produza de forma criativa, reflexiva e fundamentada (originalidade), mesmo quando utiliza tecnologias como a inteligência artificial. Nesse sentido, ambos os critérios se tornam complementares para assegurar a legitimidade e a integridade da produção científica.

Conforme problematizam Santos e Santaella (2024), um dos riscos da adoção acrítica de ferramentas generativas na pesquisa é a superficialidade dos enunciados, o que tende a diluir a singularidade da reflexão. A produção acadêmica, segundo as autoras, deve sustentar-se na elaboração de pensamento próprio, e não na reiteração de conteúdos genéricos extraídos automaticamente de grandes bases de dados. Quando o pesquisador não consegue imprimir sua subjetividade e o seu lugar enunciativo no texto, a originalidade se esvazia e, com ela, a contribuição científica. Diante disso, as autoras defendem que a mediação tecnológica exige redobrada atenção à dimensão formativa da pesquisa, para que os textos não se limitem a reproduzir padrões, mas expressem interpretações situadas e autorais do objeto de estudo.

Essa exigência de elaboração autoral é evidenciada nos relatos dos participantes, como mostra a fala da mestrande Débora (2024), descrita no Quadro 5. Ela destaca que o conteúdo gerado pela IA só se torna inédito e relevante quando parte de ideias previamente formuladas pelo pesquisador: *“Se eu der o comando já com as minhas ideias e criações, ele vai fazer algo inédito. [...] A ideia que eu coloco como comando, eu dou com detalhes.”* Nesse sentido, a ferramenta é legítima quando o pesquisador exerce um papel ativo na formulação, interpretação e adaptação do que é produzido, orientando o uso da tecnologia segundo os objetivos da pesquisa e a identidade discursiva do autor.

Essa perspectiva também é reforçada por Joana (2024), que afirma: *“é muito fácil perceber se foi a pessoa que construiu ou não”* seu projeto, tese ou dissertação, sugerindo que a originalidade se revela não apenas no texto escrito, mas também na performance discursiva em entrevistas ou defesas. Por isso, rejeita qualquer forma de uso automático dessas tecnologias.

A ênfase na demonstração da originalidade e da autoria não se restringe à materialidade do texto, mas se estende também aos contextos avaliativos, como os processos seletivos para ingresso nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em suas bancas de qualificação e defesa. Tal preocupação apareceu de forma recorrente nas entrevistas, em parte porque o roteiro de perguntas incluiu situações hipotéticas sobre a declaração explícita do uso da IA em teses e dissertações, levando os participantes a refletirem sobre seus efeitos simbólicos e institucionais nesses momentos de avaliação.

A compreensão da originalidade como manifestação de autoria crítica e presença intelectual também se expressa com nitidez nas falas de professoras que integram esta pesquisa. Tal como a doutoranda Joana, elas reconhecem que o uso de ferramentas generativas pode ser legítimo, desde que subordinado ao domínio epistêmico do pesquisador e articulado ao seu percurso formativo. Nessa perspectiva, não se trata apenas de declarar que o texto é de autoria

própria, mas de demonstrar, nas escolhas teóricas, metodológicas e discursivas, um compromisso efetivo com a construção do conhecimento.

Essa concepção é fortemente defendida pela professora Silvia (2025), ao afirmar que a pesquisa em educação *“tem uma relação direta com o nosso compromisso com as gerações futuras”*, sendo, por isso, inaceitável que se limite à repetição de ideias ou à mera reorganização de conteúdo. Para ela, a originalidade se manifesta na capacidade de propor algo novo, com base em uma problemática real, exigindo do pesquisador não apenas empenho, mas também racionalidade, curiosidade e compromisso ético com o campo. Sua fala evidencia que a singularidade do texto é inseparável da experiência formativa do sujeito que o escreve, razão pela qual o uso da inteligência artificial generativa só se torna admissível quando integrado a um percurso genuinamente reflexivo.

Nessa mesma direção, outra docente propõe uma analogia potente ao discutir os limites éticos e epistêmicos da elaboração de textos híbridos: o uso de ferramentas digitais pode funcionar como um “verniz” aplicado sobre um conteúdo frágil, mal elaborado ou mesmo ausente. O problema, portanto, não é a ferramenta em si, mas o modo como ela é empregada. Se o estudante apenas delega à tecnologia a função de construir o texto e, depois, apenas o “reveste” com pequenos retoques para ocultar lacunas de conteúdo ou de estudo, então há uma falsa aparência de autoria e originalidade. A crítica a esse disfarce para fragilidades conceituais e formativas ecoa a advertência que abre esta categoria: *“Se o verniz encobre a madeira podre, não serve. O que importa é o que está embaixo: autoria, reflexão, estudo”* (Professora Laura, 2025).

Nesse sentido, a originalidade acadêmica não pode ser confundida com um acabamento polido. Ela se constrói por meio da elaboração reflexiva, da imersão crítica nos referenciais teóricos e do enfrentamento das incertezas próprias do percurso investigativo. O uso da inteligência artificial, quando serve apenas para encobrir lacunas formativas, compromete não só a autoria, mas também a integridade ética e epistêmica do conhecimento produzido.

Ainda assim, a docente também aponta que o uso da tecnologia pode assumir um papel formativo e legítimo. Quando empregada como apoio para aprofundar o diálogo com os autores, reorganizar argumentos ou superar dificuldades de expressão, desde que preservado o domínio epistêmico sobre o conteúdo, a originalidade permanece preservada. Como afirma a docente: *“se ele diz: ‘eu usei IA, mas eu me apropriei’, aí é outra história. [...] Eu li, identifiquei as aproximações do meu trabalho, entendi o que a IA estava propondo, corriji coisas que a IA estava propondo [...] porque quem conhece meu trabalho sou eu”* (Professora Laura, 2025).

Essas falas reforçam que, para os participantes de ambos os programas analisados (UNI01 e UNI02), o valor de uma tese ou dissertação na Pós-Graduação não se limita à autoria formal. O que se exige, sobretudo, é a demonstração de uma apropriação autêntica do percurso investigativo. Em um cenário de crescente automatização, preservar a originalidade significa garantir que o texto acadêmico traduza uma construção intelectual situada, orientada por escolhas conscientes e não apenas o resultado de respostas geradas por sistemas artificiais que ocultam fragilidades formativas.

Nesse sentido, o papel do orientador ganha centralidade como agente que potencializa essas escolhas, intervém criticamente nos textos e acompanha o desenvolvimento do pesquisador ao longo da escrita. É justamente essa dimensão formativa da orientação que analisaremos a seguir, na próxima subcategoria.

5.2.2.5 Acompanhamento no processo de orientação

Diferentemente das subcategorias anteriores, que analisaram exclusivamente os participantes da admissibilidade condicionada, a subcategoria *acompanhamento no processo de orientação* examina uma pergunta comum a todos os entrevistados, permitindo observar tensões, convergências e silenciamentos sobre a prática da orientação frente ao emprego de tecnologias generativas na Pós-Graduação. Trata-se, portanto, de uma subcategoria com abordagem transversal, cujo critério de análise não é a posição frente ao uso da inteligência artificial generativa propriamente dito, mas a percepção sobre a necessidade (ou não) de transformar o processo de orientação de dissertações e teses.

A pergunta em foco foi: *Você acredita ser necessário alterar a forma de orientação de trabalhos de dissertação e tese? () Sim () Não? Se sim, em quais aspectos?*. Entre os 24 participantes entrevistados, 20 (11 acadêmicos e 9 professores) responderam afirmativamente, enquanto 4 (três docentes e um discente) disseram não ver necessidade de mudanças.

Com base nesses dados, a análise foi organizada em dois blocos interpretativos: (1) Sim – defendem mudanças no processo de orientação; (2) Não – não identificam necessidade de alterações. A seguir, apresentamos, de forma analítica, os principais argumentos mobilizados por cada grupo.

Sim, o processo de orientação deve ser repensado

A ampla maioria dos participantes desta pesquisa reconhece a necessidade de revisão no modelo atual de orientação de teses e dissertações. Essa percepção coletiva aponta para um deslocamento no imaginário formativo da Pós-Graduação, evidenciando tensões entre práticas tradicionais e os novos desafios éticos, tecnológicos e epistêmicos impostos pelas tecnologias generativas.

Tal transformação decorre não apenas da chegada de novas ferramentas, mas da consciência de que a orientação, como tem sido conduzida, já não responde adequadamente às complexidades da produção científica contemporânea. Nesse cenário, a incorporação de ferramentas de IA ao fazer acadêmico pode implicar a necessidade de revisar os modos de orientar no mestrado e doutorado, o que abre espaço para a emergência de posturas mais críticas por parte dos docentes e mais reflexivas e conscientes por parte dos discentes.

A ausência de diálogo sistemático sobre o uso da inteligência artificial nos processos de escrita acadêmica tem gerado lacunas formativas importantes na Pós-Graduação. Professores e estudantes apontam que a atuação do orientador, quando omissa ou desatualizada, pode fragilizar a autonomia do pesquisador e comprometer o desenvolvimento de uma autoria crítica e ética. Como adverte a professora Luiza (2025), “*o estudante fica sozinho [...] vai fazer o que dá na cabeça dele*”, evidenciando os riscos da ausência de mediação crítica na orientação, que deve garantir acompanhamento ético, dialógico e formativo.

Nessa perspectiva, a função do orientador não é apenas técnica ou avaliativa, mas profundamente formativa, pois implica interrogar escolhas, provocar justificativas, revisar fundamentos e construir conjuntamente os sentidos da autoria. A orientação deve garantir escuta, negociação e acompanhamento crítico, evitando tanto a repressão normativa quanto o laissez-faire diante das tecnologias generativas.

Essa compreensão da orientação como prática formativa se amplia ainda mais com a reflexão da professora Sílvia (2025), ao considerar que

[...] a gente vai ter que alterar a didática das disciplinas [...] a dinâmica dos grupos de pesquisa e em quais aspectos? Em retomar questões sobre a dimensão ética, sobre a importância do conhecimento científico, sobre as questões da subjetividade na autoria de textos.

A professora retoma a importância de discutir as dimensões éticas, epistemológicas e subjetivas da autoria na pesquisa. Para ela, não se trata de uma responsabilidade individualizada, mas de um desafio institucional que exige ações coletivas, como comissões,

eventos formativos e espaços de debate sobre o uso da inteligência artificial na produção acadêmica. Sua proposição converge com o que defendem Velez e Rister (2024 p. 6) ao enfatizar que “os estudantes podem ser envolvidos na definição de quando e como a IA pode ser usada eticamente, incentivando assim uma reflexão mais profunda sobre autoria, trabalho editorial e integridade”.

Essa observação dialoga com a análise de Santos (2024), ao apontar que os grupos de pesquisa, apesar de serem espaços coletivos de formação, muitas vezes não favorecem o exercício efetivo da autoria, reproduzindo práticas reprodutivistas e distanciadas da experiência subjetiva do pesquisador. Nesse sentido, as medidas frente ao uso da IA devem ultrapassar a esfera da orientação individual e alcançar também as instâncias coletivas de formação acadêmica, de modo a sustentar processos de autoria contextualizada, ética e criativa nos diferentes momentos da Pós-Graduação.

Essas ações, contudo, não devem assumir o viés da vigilância ou do controle. Como pondera a doutoranda Paula (2024),

[...] isso é mais importante do que entrar no nível de vigilância, não é um plágio. [...] é aprofundar as reflexões éticas do uso, por que usar ou por que não, em quais situações. [...] Porque é algo que está aí e não tem como ficar controlando se tá sendo usado ou não, não tem como pegar isso exatamente, né?”.

Sua fala reforça que, diante da complexidade dos usos da inteligência artificial, o caminho mais potente é o da formação ética e argumentativa, não o da repressão normativa, frequentemente ineficaz e descolada da prática concreta. Conforme propõe Freire (2017), a pedagogia da autonomia exige uma educação baseada no diálogo, no exercício da liberdade com responsabilidade e na formação crítica do sujeito.

Diante da presença das tecnologias generativas na escrita acadêmica, a formação de pesquisadores demanda um olhar crítico não apenas sobre o conteúdo gerado, mas também sobre os próprios sistemas que o produzem. Ao propor uma crítica democrática da técnica, Feenberg (2010) alerta que a tecnologia não é neutra: carrega visões de mundo, escolhas políticas e interesses econômicos que moldam sua forma e seu uso.

No caso da inteligência artificial generativa, essa não neutralidade se expressa naquilo que Bail (2024) denomina opacidade algorítmica. Segundo esse autor, “esses sistemas de IA generativa têm uma opacidade quase total, não sabemos como foram treinados, quais dados foram usados e, muitas vezes, nem como exatamente chegaram àquela resposta gerada” (p. 4-5, *tradução nossa*). Essa opacidade estrutural dos sistemas, por vezes naturalizada ou

ignorada, coloca em evidência a necessidade de um esforço formativo que transcenda o domínio instrumental da ferramenta.

Como argumentam Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024, p. 33), “a adoção de modelos de IA de código aberto é uma maneira eficaz de promover a transparência. Tais modelos facilitam a revisão e colaboração entre pesquisadores e permitem auditorias públicas e independentes, facilitando que a IA seja usada de maneira justa e ética”. A perspectiva desses autores reforça a importância de inserir na formação acadêmica um debate sobre as implicações epistêmicas do uso de tecnologias proprietárias, sobretudo quando elas se tornam mediadoras da escrita científica. Não basta ensinar a usar esses sistemas; é preciso formar para compreender suas nuances e consequências políticas.

Nesse contexto, o processo de orientação ganha novo contorno: passa a ser também um espaço de letramento algorítmico e epistemológico, em que o pesquisador é convidado a refletir sobre a curadoria dos dados, a confiabilidade das informações e a integridade dos argumentos. Embora o letramento algorítmico esteja relacionado à *engenharia de prompt* (Pimentel, 2024; White *et al.*, 2023), entendida como a capacidade de elaborar comandos eficazes para os sistemas de linguagem, ele não se confunde com o letramento epistemológico, que envolve o exercício crítico necessário para interpretar os resultados gerados.

Essa dimensão emancipadora é o que caracteriza a chamada *pedagogia do prompt*, discutida por Silva (2024) e Santos (2024), que desloca o foco do uso técnico para a formação do pensamento investigativo: ao revisar respostas, testar possibilidades e confrontar inconsistências, o pesquisador desenvolve metacognição, consciência linguística e responsabilidade argumentativa.

Ao invés de decisões unilaterais, a adoção da IA generativa tem sido, em alguns casos, tema de negociação, pactuação e construção compartilhada. A fala da professora Joelma (2024) ilustra esse movimento ao afirmar que “os professores [...] tem que se apropriar [...] da inteligência artificial, para [...] pactuar qual uso que eles poderão fazer, porque [...] inevitavelmente, eles farão esse uso”. Essa perspectiva indica uma transição ou aponta para uma mudança de paradigma de um modelo prescritivo para uma postura dialógica e corresponsável.

Sua fala ratifica que, diante da complexidade dos usos da inteligência artificial, o caminho mais potente é o da formação ética e argumentativa, não o da repressão normativa, frequentemente ineficaz e descolada da prática concreta. Conforme propõe Freire (2017), a pedagogia da autonomia exige uma educação baseada no diálogo, no exercício da liberdade com responsabilidade e na formação crítica do sujeito.

Tal posicionamento será corroborado mais adiante nesta tese, na análise da etapa de elaboração da conclusão, quando observamos que, mesmo partindo de posturas distintas, a orientadora mais cautelosa e a orientanda mais aberta à tecnologia, ambas constroem uma relação formativa baseada na escuta, na negociação e na revisão crítica dos textos.

O orientador deve atuar como mediador ético e epistêmico da relação entre estudante e IA. Mais do que ensinar o uso técnico da ferramenta, cabe-lhe acompanhar criticamente sua aplicação, assegurando que o pesquisador mantenha autoria, discernimento e responsabilidade sobre o processo de escrita.

O reconhecimento de que os estudantes utilizam a IA, ainda que por vezes de modo invisível, desafia a orientação a criar espaços legítimos para discussão franca e ética sobre o tema. Em vez de silenciar ou punir, o foco desloca-se para orientar e formar. Trata-se, portanto, de um processo que requer abertura para a escuta mútua e flexibilidade para adaptar os modos de orientar às novas condições formativas da Pós-Graduação. A escrita acadêmica revela-se como resultado de múltiplas mediações, humanas e não humanas, demandando do orientador um papel cada vez mais ativo na gestão desses atravessamentos.

A ausência de normativas institucionais claras sobre o emprego da inteligência artificial na Pós-Graduação tem gerado constrangimentos e inseguranças no âmbito acadêmico. Em seu relato, a mestranda Isabel compartilhou a experiência de ter sido acusada de plágio ao utilizar uma ferramenta baseada em linguagem natural de forma consciente para auxiliá-la em uma etapa da escrita em que encontrava dificuldades. Embora tivesse clareza sobre o caráter autoral de sua produção, enfrentou julgamento de um profissional que, inicialmente, havia validado a utilização da tecnologia. A estudante afirmou, ainda, que passou a fazer acompanhamento psicológico após o ocorrido.

Essa exigência de clareza e pactuação institucional é reforçada pela própria pós-graduanda, ao defender a criação de protocolos para orientar a utilização dessas tecnologias em contextos acadêmicos:

Eu acredito que principalmente na questão do que pode e não pode ser usado. Eu acho que todo protocolo nessas situações é necessário, porque é um acordo, é tipo um jogo, onde tem as regras, e todo mundo tem que saber as regras claras desse jogo. Porque senão ele é desigual para algum canto e vai trazer momentos de **constrangimento** muito sérios (Mestranda Isabel, 2025, grifos nossos).

O episódio evidencia como a indefinição institucional pode abrir margem para interpretações subjetivas e situações que poderiam ser evitadas, muitas vezes marcadas por visões conservadoras ou por desconhecimento das possibilidades técnicas e éticas associadas ao uso da IA. Mais do que uma questão operacional, trata-se de preservar a saúde emocional e

o percurso formativo dos estudantes, evitando assimetrias de julgamento, constrangimentos públicos e até mesmo judicializações, como alertam Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024).

Em consonância com esse argumento, Moorhouse *et al.* (2023), citados por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), sustentam que “as avaliações devem integrar a IA de forma controlada, promovendo tanto a ética acadêmica quanto o letramento digital de alunos e pesquisadores em formação.” Essas diretrizes não apenas coíbem usos indevidos, mas também promovem maior transparência e segurança nos processos de ensino e avaliação.

Corroborando esse pensamento, a professora Sílvia (2025) defende que as medidas para enfrentar os desafios colocados pelas tecnologias algorítmicas na universidade não devem ser atribuídas a uma missão individual: “[*Acho que isso tem que ser um tema de estudo, de debate da Pós-Graduação como um todo. [...] criar uma comissão para discutir isso, eventos com os orientadores, com os orientandos*]”. Além disso, a professora Joelma afirma ser necessário ter uma disciplina sobre o tema que integre o currículo do Programa. Essas seriam algumas medidas para construir uma prática de pesquisa responsável e coerente com os valores da integridade acadêmica e científica.

Por outro lado, a falta de clareza normativa pode alimentar um ambiente de vigilância velada, como destacam Velez e Rister (2024, p. 4, *tradução nossa*): “Em muitas instituições, é comum ouvir relatos de pesquisadores que dizem estar sendo *policidados* por colegas quanto ao uso de sistemas generativos, muitos dos quais também utilizam essas ferramentas em segredo.” Esse policiamento informal tende a gerar desconfiança e prejudica o desenvolvimento de uma cultura de confiança no ambiente institucional.

Retoma-se aqui o desconforto mencionado pela mestrandia Mônica (2025), decorrente de insinuações feitas em bancas e avaliações com base apenas em determinadas escolhas lexicais, no caso o uso da palavra *crucial*.

Dessa forma, a ausência de regras e protocolos claros compromete não apenas o bem-estar dos estudantes, mas também o potencial pedagógico da orientação na era da inteligência artificial. A construção de normativas compartilhadas, portanto, deve ser compreendida como parte integrante de uma política institucional voltada à formação ética e ao fortalecimento da autoria acadêmica em tempos de reconfiguração tecnológica.

Além da definição de protocolos institucionais, outra frente importante para lidar com os dilemas éticos, epistêmicos e formativos dessa conjuntura está na valorização de práticas pedagógicas que favoreçam a formação crítica e a responsabilização dos estudantes quanto à apropriação consciente desses recursos tecnológicos. Entre essas práticas, destaca-se o papel das perguntas orientadoras, não como instrumento de julgamento, mas como dispositivo

de escuta ativa e mediação dialógica, como nos orienta a pedagogia da pergunta (Freire; Faundez, 1985).

Um exemplo significativo desse tipo de abordagem aparece nas indagações formuladas por uma das mestrandas ao refletir sobre os critérios que poderiam orientar uma avaliação justa e formativa da utilização de ferramentas computacionais generativos na escrita acadêmica. Em vez de propor proibições genéricas ou defender permissividades irrestritas, sua proposta parte de um gesto pedagógico de escuta e problematização, como revela a seguinte formulação: *“De que maneira ele utilizou a IA no trabalho? Foi na correção gramatical? Nas normas? [...] Quais foram os desafios encontrados ao longo do percurso da escrita que o levou a utilizar a IA? E por quê?”* (Mestranda, Maria, 2024).

Tais perguntas não apenas revelam um interesse investigativo, mas também configuram uma prática de mediação orientadora. Elas instigam o pesquisador a explicitar o lugar da IA no processo de produção, a justificar suas escolhas e a reconhecer as dificuldades que o levaram a buscar apoio tecnológico. Isso amplia as possibilidades de diálogo entre orientador e orientando, permitindo não apenas o acompanhamento técnico do trabalho, mas a construção de uma postura ética diante da autoria e da integridade científica. Perguntas como “como?”, “por que?” e “com que finalidade?” funcionam, nesse contexto, como dispositivos formativos que favorecem a autonomia, o discernimento e a responsabilização crítica do orientando.

Conforme tem sido defendido ao longo deste eixo analítico, a presença da inteligência artificial na Pós-Graduação exige mais do que normas técnicas ou controles institucionais: demanda práticas dialógicas capazes de sustentar uma formação ética e epistêmica robusta. Nesse horizonte, conforme formulam Freire e Faundez (1985), o gesto de perguntar, quando elaborado de modo sensível e formativo, torna-se, ele mesmo, um ato de formação.

Visões que negam a necessidade de mudanças

Compõem esse bloco interpretativo, que reúne participantes que não identificam necessidade de alterações, apenas três professoras e uma mestranda. Afirmaram não haver necessidade de modificar o processo de orientação de dissertações e teses diante da emergência da inteligência artificial generativa. Essa posição não implica, contudo, a recusa da tecnologia, mas expressa a crença de que o modelo atual de orientação já assegura os princípios fundamentais para uma produção acadêmica ética e responsável. Ainda assim, cabe perguntar:

será que essa prática, por si só, é suficiente para enfrentar os desafios colocados pela presença da IA na Pós-Graduação?

Nas falas das participantes, observamos a valorização da presença, da escuta e da intervenção qualificada como garantias suficientes para enfrentar os desafios trazidos pelas ferramentas algorítmicas na formação acadêmica. A professora Carla (2024) destaca a importância do acompanhamento próximo como forma de preservar a autoria e evitar o uso acrítico da tecnologia: *“Eu sou muito franca, muito honesta com meus orientandos. [...] O importante é estar junto para que nenhuma ou nenhum orientando se perca, ou seja, atraído pelos encantamentos de realizar um trabalho exclusivamente com IA”*.

Em sintonia com essa compreensão, a professora Laura (2025) reforça que o compromisso com a autoria já está presente na prática orientadora: *“Eu corrijo o texto, eu interfiro no texto, eu problematizo o texto. [...] Eu carrego na tinta. [...] As orientações são sempre em busca da autoria”*. Essa mediação crítica, presente na prática da professora Laura (2025), também pode ser compreendida à luz de Feenberg (2004), que entende a tecnologia como um artefato socialmente construído, cuja apropriação crítica e contextualizada depende das práticas e valores dos sujeitos que a utilizam, como ocorre nas intervenções da professora em favor da autoria.

Como argumenta o autor: *“A tecnologia moderna não pode mais ser considerada um simples instrumento. [...] É necessário compreender seus efeitos sociais e construir formas de apropriação crítica que favoreçam a democratização e o protagonismo dos sujeitos”* (Feenberg, 2004, p. 9). Assim, quando as professoras destacam a importância da intervenção textual, da escuta e da presença no processo orientativo, elas operam uma mediação crítica que impede a naturalização das ferramentas digitais e reinscreve a centralidade do humano na formação acadêmica.

Já a mestrandia Angélica (2024), contribuindo com essa compreensão, relata que *“a presença da orientadora, do orientador, dos grupos de pesquisa [...] é essencial mesmo para você crescer na sua pesquisa, eu acho o fator humano é essencial”*. Sua fala revela uma concepção formativa que ressalta o papel insubstituível das relações humanas, o diálogo e os espaços coletivos como pilares para a construção da autoria e da integridade científica, mesmo diante da presença crescente de tecnologias generativas nos contextos acadêmicos.

Azambuja e Silva (2024) alertam para os riscos da “promessa” de automatização total das tarefas cognitivas, que pode afastar os sujeitos da responsabilidade crítica sobre o processo de produção do conhecimento. Por isso, a presença formativa contínua, tal como

defendida pela entrevistada Angélica, atua como antídoto a essa tendência, pois resguarda a autoria e a integridade acadêmica e científica.

A centralidade ao diálogo, por meio da problematização como eixos formativos na orientação acadêmica encontra respaldo na obra de Paulo Freire e Faundez (1985), especialmente na obra intitulada: *Por uma pedagogia da pergunta*. Para os autores, a prática educativa verdadeiramente crítica não se baseia na imposição de respostas, mas na formulação de perguntas que instigam o sujeito a pensar, refletir e posicionar-se no mundo. Esse movimento de problematização é evidente nas experiências relatadas pelas docentes, que concebem a orientação como um espaço de interpelação ética e epistêmica. Ao assumirem a responsabilidade de intervir, dialogar e provocar seus orientandos, as professoras materializam o que Freire chamaria de “*ato de formação*”, um encontro entre sujeitos que se reconhecem inacabados, históricos e capazes de aprender criticamente com o mundo e com os outros.

As professoras, ao enfatizarem o vínculo pedagógico sustentado na franqueza, na presença e na responsabilidade compartilhada, desconstruem a ideia de que o uso de recursos digitais generativos necessariamente comprometa a formação. A docente Laura (2025) ilustra essa postura ao afirmar: “[...] *se ele não dialogou com a IA, se ele fez um texto da IA, eu tenho que dialogar. Escuta essa afirmação aqui está frágil. Isso aqui você precisa ler tal fulano [...]*”.

Essa postura docente se aproxima do que Santos (2024) e Silva (2024) conceituam como **pedagogia do prompt**. Ao questionarem, indagarem e desafiarem os estudantes em seus textos, as professoras realizam um exercício que ultrapassa a mediação técnica, alcançando a esfera da curadoria ética e da responsabilização autoral. Como destaca a autora, a pergunta pedagógica é aquela que gera consciência, deslocamento e autoria, elementos visíveis nas práticas de orientação relatadas pelas participantes.

Embora as práticas de orientação descritas pelas professoras entrevistadas revelem um compromisso formativo relevante, pautado no diálogo, na intervenção crítica e na responsabilização autoral, é preciso reconhecer que tais posturas, ainda que potentes, permanecem situadas no plano individual. Em um cenário marcado pela rápida incorporação da inteligência artificial na pesquisa acadêmica, a solidez da orientação não pode depender apenas da ética e do engajamento pessoal de cada docente.

É necessário que os programas de Pós-Graduação assumam coletivamente a responsabilidade de revisar suas concepções formativas, estabelecer diretrizes claras e promover espaços institucionais permanentes de formação sobre o uso responsável de tecnologias generativas. Assim, a qualidade da orientação poderá deixar de ser uma experiência

instável e condicionada ao esforço pessoal para se tornar uma política estruturante no enfrentamento dos desafios contemporâneos da produção científica.

Diante das análises realizadas, a resposta à indagação: *será que essa prática, por si só, é suficiente para enfrentar os desafios colocados pela presença da IA na Pós-Graduação?*, exige uma consideração mais ampla. Embora as entrevistadas deste bloco demonstrem que uma orientação comprometida com a escuta, a autoria e a problematização já ofereça elementos formativos importantes, o avanço das tecnologias generativas demanda vigilância constante, atualização teórica e abertura institucional para o diálogo crítico. A confiança na potência da presença e da mediação humana não elimina a necessidade de acompanhar as transformações em curso e de repensar, sempre que necessário, os modos de orientar e de aprender na Pós-Graduação.

Retomando a epígrafe de Freire e Faundez (1985, p. 44), “a prática educativa não se faz por si só, nem com receitas”. Essa ideia ecoa nas análises do Eixo 1 ao evidenciar que a apropriação da inteligência artificial nesse nível de formação exige sensibilidade ética, escuta ativa e humildade investigativa de orientadores e orientandos. Longe de oferecer respostas prontas, a IA demanda discernimento e responsabilidade em sua integração aos processos de pesquisa e escrita. O que está em jogo não é apenas a presença da tecnologia, mas o modo como ela é mobilizada em contextos formativos marcados por tensões e escolhas compartilhadas.

É justamente nesse ponto de inflexão que encerramos essa primeira etapa da análise e iniciamos o Eixo 2. Enquanto a seção anterior buscou compreender, a partir de cenários prospectivos, as percepções de pós-graduandos e docentes orientadores sobre a admissibilidade da assistência da IA generativa na elaboração de pré-projetos de pesquisa e projetos de qualificação, o novo eixo propõe uma leitura situada na materialidade da escrita acadêmica, tal como ocorre nas diferentes etapas de elaboração de dissertações e teses. O foco recai sobre os usos concretos da IA generativa na produção textual, os limites éticos percebidos, as possibilidades admitidas e os critérios que orientam o discernimento sobre o que pode ou não ser delegado a essas ferramentas no contexto da Pós-Graduação em Educação.

5.3 Eixo 2 – O texto híbrido na pesquisa e as tarefas que podem ser delegadas à IA generativa na elaboração de teses e dissertações

Não basta saber usar a ferramenta, é preciso saber o que se quer fazer com ela. Isso é curadoria, isso é autoria, isso é ética.

Santos (2024)

Este eixo se volta para a materialidade da escrita acadêmica, buscando compreender como mestrandos, doutorandos e docentes orientadores avaliam o uso da inteligência artificial generativa nas distintas etapas que compõem o processo de produção textual no mestrado e no doutorado e em quais tarefas podem ou não ser admitidas. A partir das entrevistas realizadas, foram mapeadas percepções sobre quais tarefas são consideradas delegáveis à IA e quais devem permanecer sob responsabilidade direta do autor humano. As análises exploram não apenas o grau de aceitabilidade de tais usos, mas também os argumentos éticos, epistêmicos e pedagógicos que sustentam esses posicionamentos.

Com base nessa delimitação, compreendeu-se que a apropriação do uso de IA generativa em teses e dissertações não está relacionada apenas ao perfil do pesquisador ou à etapa da formação, mas também à natureza da tarefa que se pretende realizar com a sua mediação. Os julgamentos de aceitabilidade variaram conforme o grau de complexidade e valor epistêmico atribuído a diferentes aspectos do texto a ser desenvolvido.

Algumas etapas evidenciaram tensões e deslocamentos em relação às categorias construídas no eixo anterior. Participantes que anteriormente se mostraram receptivos ao emprego de sistemas computacionais generativos passaram a expressar maior cautela ou resistência quando confrontados com os desafios éticos e epistemológicos específicos dessa atividade.

Por outro lado, alguns dos que se posicionaram inicialmente de forma contrária passaram a reconhecer possíveis contribuições da inteligência artificial em aspectos considerados operacionais da elaboração do trabalho. Tais variações demonstraram que a aceitabilidade desses tipos de recursos tecnológicos não é uma posição fixa, mas situada e modulada pelo entendimento do tipo da tarefa envolvida.

Com base nessa compreensão, foi formulada *a priori* uma categoria central intitulada *tarefas que podem ou não ser delegadas à IA generativa em diferentes etapas da elaboração e escrita da pesquisa*. Essa categoria reuniu sete subcategorias, conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 6: Panorama geral por tipo de tarefa que pode ser delegada “ou não” a IA em diferentes etapas da escrita de teses e dissertações

CATEGORIA: TAREFAS	
SUBCATEGORIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão técnica e estrutural de escrita 2. Geração e ampliação de ideias 3. Tradução de língua estrangeira 4. Revisão de literatura 5. Resumo em português em teses e dissertações 6. Análise e interpretação de dados 7. Conclusão da tese ou dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho a abril de 2025.

As subcategorias *revisão técnica e estrutural da escrita*, *geração e ampliação de ideias* e *tradução de língua estrangeira* foram definidas *a posteriori*, a partir da emergência espontânea desses temas nos relatos dos participantes. Como essas tarefas não foram previstas no roteiro de entrevistas, optamos por tratá-las por meio de uma abordagem descritivo-analítica, sem codificação sistemática. Essa decisão metodológica está alinhada aos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), ao respeitar os limites do *corpus* empírico e à pertinência dos dados coletados.

Já as subcategorias *revisão de literatura*, *resumo em português*, *análise e interpretação de dados* e *conclusão* foram definidas *a priori*, por se referirem a etapas tradicionalmente reconhecidas como constitutivas dos trabalhos finais de mestrado e doutorado. Por esse motivo, foram contempladas diretamente no roteiro de entrevistas, o que justificou a sistematização dos dados com base nos sentidos atribuídos pelos participantes a cada uma dessas tarefas no processo de elaboração de teses e dissertações.

Na sequência, cada tipo de tarefa potencialmente delegável à IA será examinado à luz das percepções de docentes orientadores e pós-graduandos.

5.3.1 Revisão técnica e estrutural da escrita

Entre os empregos da inteligência artificial considerados legítimos pelos entrevistados, destaca-se a sua aplicação na revisão técnica e estrutural da escrita, apontada por 19 participantes do estudo. Essa atividade envolve tarefas como correção gramatical e ortográfica, aprimoramento da clareza, fluidez e coesão textual, eliminação de repetições e

reestruturação de trechos pouco compreensíveis. Para a grande maioria dos pós-graduandos e docentes orientadores que integram a categoria da admissibilidade condicionada do eixo anterior, esse tipo de uso é aceito, sobretudo por não comprometer a autoria intelectual nem o desenvolvimento crítico do pesquisador. Ao contrário, a IA é vista como ferramenta de apoio que pode contribuir com a qualidade formal do texto acadêmico.

A doutoranda Joana (2024) afirma: “[...] eu utilizo mais para revisar, reescrever, melhorar a estrutura do texto. Porque às vezes a gente escreve uma coisa e não está muito claro. Então eu uso o ChatGPT pra melhorar essa fluidez do texto, mas nunca deixo de revisar depois”. Nessa fala, observamos que a IA não é utilizada para substituir o processo de produção textual, mas como auxiliar na lapidação da linguagem, mantendo o papel ativo da autora na revisão final.

A adoção de LLMs como recurso de apoio técnico também aparece relacionado à democratização do acesso à revisão qualificada, especialmente em contextos de desigualdade social. A mestranda Maria (2024) destaca que “*Tem aluno que não tem condições de pagar 500 reais para uma revisora de texto. Mas ele pode usar a inteligência artificial hoje para fazer a correção dos seus textos. Colocar já nas normas da ABNT [...]*”. A IA, nesse caso, é percebida como uma alternativa viável à contratação de serviços especializados, permitindo ao estudante acessar instrumentos de aprimoramento textual que anteriormente lhe eram inacessíveis.

Essa percepção da mestranda converge com discussões presentes na literatura, como a de Huang e Tan (2023), que identificam na IA generativa uma alternativa viável para apoiar pesquisadores que enfrentam dificuldades linguísticas. Embora o foco dos autores seja em outro contexto, a lógica pode ser transposta para a realidade brasileira: o uso da IA em tarefas de revisão técnica pode funcionar como um instrumento de democratização do acesso à escrita acadêmica qualificada, beneficiando alunos que não têm condições de contratar revisores humanos ou de lidar sozinhos com normas complexas de escrita científica. Nesse sentido, essas ferramentas atuam como mediadoras, reduzindo barreiras linguísticas e ampliando as condições de permanência e desempenho acadêmico, sobretudo na Pós-Graduação pública.

Contudo, mesmo diante dessa legitimidade prática, os autores que discutem a ética na utilização da IA recomendam cautela. Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024, p. 31) alertam que,

[...] a grande preocupação é sempre se ater a possíveis distorções do modelo e a conferência sobre a inserção de algum erro ou inexatidão no conteúdo gerado. Em

outras palavras, no atual momento, mesmo que o *prompt* de entrada seja apenas de revisar um trecho, ele poderá incluir informações novas ou mesmo retirar outras.

Por isso, os autores reforçam a importância de o texto passar por uma revisão humana criteriosa, a fim de evitar que eventuais inadequações ou vícios de linguagem gerados pelo modelo sejam incorporados pelo autor. Além disso, recomendam que as referências sugeridas por ferramentas de IA generativa sejam sempre conferidas em suas fontes originais, antes de serem utilizadas no trabalho.

Entre os docentes, há exemplos de orientação ativa no uso desses *Chatbots* com finalidade formativa. A professora Luiza (2025) compartilha um caso em que a ferramenta foi incorporada ao processo de aprendizagem para desenvolver habilidade de escrita de sua orientanda:

Eu tenho uma estudante [...] e que ela tem muito problema na estrutura de sentença, é uma coisa impressionante, ela não consegue fazer um parágrafo muito coerente, então ela está precisando para a escrita, e eu ensinei ela exatamente a colocar em duas colunas o texto dela, pedir correção, eu falei, você tem que aprender com ela, você não pode só deixar ela, e a IA põe em duas colunas, você vai comparar, vai ver onde é que você errou [...].”

A experiência relatada pela professora Luiza evidencia uma apropriação pedagógica da IA generativa voltada à formação da escrita acadêmica, com ênfase no desenvolvimento da autonomia da estudante por meio do uso crítico da ferramenta. Esse tipo de orientação ativa contrasta com discursos de proibição ou medo e aponta para usos que mantêm o protagonismo humano no processo formativo.

Esse uso orientado e reflexivo encontra ressonância em Chen, Bowe e Deng (2024), ao relatarem que a adoção de apoio externo na escrita acadêmica antecede o surgimento das IAs generativas, incluindo serviços pagos de revisão e softwares gramaticais. Essa constatação convida à reflexão sobre a fronteira, por vezes ambígua, entre o que se considera aceitável ou não no auxílio à produção textual. Conforme ilustra o trecho a seguir:

[...] Por exemplo, a revisão linguística que a inteligência artificial fazer, de eliminar as repetições, de as pontuações estarem melhor ajustadas, de cortar expressões repetidas que deixam o texto chato, que deixam o texto redundante. [...] a revisão linguística é, inclusive, recomendada [...]. E os revisores [...] sugerem cortes, eles sugerem acréscimos, eles ajudam a organizar o texto. Então, se um revisor humano pode ajudar a revisar o texto, Por que um revisor-máquina não pode ajudar a revisar um texto? (Professora Lúcia, 2025).

O comentário da professora Geisa reforça a ambiguidade nos critérios de legitimidade da assistência à escrita acadêmica, ao reconhecer que a integração de apoio na

revisão textual, como revisores humanos e softwares gramaticais, antecede a inteligência artificial. Ao comparar esses recursos, ela relativiza a ideia de que tais mecanismos comprometam a autoria, desde que o pesquisador mantenha o controle crítico sobre o texto. Assim, o emprego da IA para ajustes linguísticos e organização textual é compreendido como apoio técnico legítimo, e não como substituição autoral. Diante disso, vale a pena uma reflexão: porque formas tradicionais de apoio são aceitas, enquanto intervenções semelhantes feitas por sistemas generativos geram resistência?

A resistência, portanto, não decorre apenas da função técnica da IA, mas de medos simbólicos e institucionais: medo de perder o controle sobre o texto, de comprometer a autoria intelectual, de romper com critérios tradicionais de avaliação e de gerar um tipo de conhecimento que não se sabe bem como validar.

Dessa forma, a saída está na promoção do debate, na educação crítica e na regulamentação consciente, e não na negação da realidade tecnológica. Essas resistências podem ser compreendidas à luz das ideias de Mainardes (2006), ao argumentar que as posições institucionais e pedagógicas são carregadas de implicações políticas e epistemológicas, que expressam disputas sobre o que é considerado conhecimento legítimo, sobre quem tem autoridade para produzi-lo e sobre os valores que sustentam a formação científica. Formar para o uso responsável é mais potente que proibir, especialmente em um cenário em que os estudantes já utilizam essas ferramentas, como os dados desse estudo já demonstram.

Por fim, a trazemos novamente a professora Lúcia (2025), que complementa essa visão com um alerta importante: “[...] o que nós precisamos é de ter clareza de que nós, cada vez mais, temos que formar gente ética, [...], pessoas, no caso, pesquisadores, que têm clareza sobre o seu lugar fundamental e, se ele coloca o seu nome enquanto autor, é porque ele efetivamente foi autor”.

Essa compreensão é compartilhada também por Ramos (2023), Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), que defendem que a presença da IA, mesmo em tarefas consideradas técnicas, exige mediação crítica e responsabilidade formativa. Pois os resultados fornecidos pelas ferramentas de IA não são neutros, estão atravessados por disputas epistemológicas e padrões que podem influenciar o processo de escrita. Por isso, reforçam a importância de formar pesquisadores capazes de exercer julgamento ético e autoral sobre aquilo que é gerado, mantendo sempre a centralidade humana na produção do conhecimento.

As falas dos participantes e os fundamentos teóricos analisados convergem, portanto, para a ideia de que a IA pode ser utilizada como ferramenta de apoio técnico e estrutural à escrita acadêmica, desde que com responsabilidade ética, curadoria crítica e

preservação da autoria. Trata-se de uma assistência considerada legítima e formativa, sobretudo quando favorece a autonomia do pesquisador, promove a clareza textual e respeita os limites entre apoio automatizado e elaboração intelectual.

5.3.2 IA como apoio à criatividade e à expansão temática na escrita acadêmica

Esta subcategoria, *geração e ampliação de ideias*, evidencia a percepção da IA generativa como recurso de estímulo à criação e ampliação do repertório de escrita dos pós-graduandos. Ela esteve presente no depoimento de 17 dos 24 participantes do estudo, sendo 10 acadêmicos e 7 docentes orientadores.

Entre os acadêmicos, a mestranda Mônica (2025) compartilha que recorre ao *ChatGPT* quando está em dúvida sobre como iniciar um texto ou expandir uma temática ainda incipiente. Ela afirma:

Eu quero escrever sobre tal assunto, mas eu estou muito confusa ainda sobre quais temáticas eu posso abordar sobre esse assunto, porque só tem uma temática. Aí, eu pedi sugestões do que eu posso escrever sobre esse assunto [...] eu trabalho muito com essa geração de ideias.

O Professor Roberto (2025), corrobora com a acadêmica ao afirmar que a IA "*tem potencial de abrir possibilidades, de ajudar a gente a organizar o pensamento, ou até de mostrar caminhos que a gente não tinha pensado.*" No entanto, levanta uma crítica relevante ao destacar os limites de confiabilidade das respostas geradas pela IA. Para ele, "*[...] a IA vai te poupar de fazer um trabalho que você poderia fazer sozinho*", ou seja, é imprescindível que o pesquisador já domine o conteúdo com o qual está lidando. Do contrário, corre-se o risco de reproduzir informações falsas ou inventadas, como referências bibliográficas inexistentes. Sua experiência revela que, mesmo quando confrontada, a IA tende a insistir em respostas erradas, o que evidencia a importância da supervisão humana na validação dos conteúdos gerados.

De acordo com Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), as LLMs, ainda que não sejam capazes de criar de forma genuinamente original, podem desempenhar um papel relevante na exploração inicial de ideias. Quando utilizados de forma crítica e com domínio metodológico, esses sistemas podem auxiliar na formulação de hipóteses preliminares, no mapeamento de problemas de pesquisa e até na simulação de argumentos que estimulem o refinamento do pensamento do pesquisador.

No entanto, a qualidade dessas interações depende fortemente do repertório conceitual de quem as utiliza e da clareza das instruções fornecidas ao sistema. A ausência de familiaridade com os fundamentos teóricos pode levar o usuário a formular comandos vagos,

contraditórios ou enviesados, comprometendo a consistência dos resultados gerados. Assim, os riscos de superficialidade, conformismo epistêmico, vieses e dependência acrítica não se devem apenas à arquitetura da ferramenta, mas também à fragilidade das solicitações feitas pelo próprio pesquisador.

Essa limitação foi evidenciada na prática pela doutoranda Joana (2024), que realizou testes com o *ChatGPT*. Ela relata ter solicitado à ferramenta a elaboração de um determinado tema, propondo intencionalmente uma combinação conceitual conflitante:

Eu utilizei o Paulo Freire, e eu coloquei lá no *ChatGPT*, por favor, escreva um texto [...] utilizando como referência o Paulo Freire, e falando sobre a importância da... mercantilização da educação. Quer dizer, são coisas completamente avessas, né? E aí ele vai colocando, ele escreve, ele inventa, né? [...] ele inventa pra esse lado, o lado que você pediu.

Dessa forma, em vez de assumir o lugar da criatividade humana, esse tipo de tecnologia deve ser compreendido como recurso complementar, útil para ampliar a perspectiva e fomentar a reflexão crítica. A ideia central aqui não é a delegação da autoria, mas a aplicação desses sistemas generativos como instrumento para estimular o pensamento, ampliar as possibilidades e apoiar a autonomia criativa do pesquisador.

A experiência reforça o alerta de que, sem a mediação crítica do usuário, a IA tende a seguir a instrução dada, ainda que equivocada, oferecendo respostas plausíveis na forma, mas equivocadas no conteúdo. Como afirma a própria pós-graduanda: “*Ele inventa pra esse lado, o lado que você pediu.*” Seu relato confirma a necessidade de domínio conceitual por parte do pesquisador, especialmente na etapa de exploração inicial de ideias.

5.3.3 Tradução de língua estrangeira

Embora o uso da inteligência artificial generativa para tradução não tenha sido objeto de pergunta direta nas entrevistas, o tema emergiu espontaneamente nas falas de 6 participantes (4 acadêmicos e 2 professores) ao relatarem suas experiências com a escrita acadêmica. Ainda que tenha aparecido pontualmente, trata-se de uma etapa obrigatória na estrutura de teses e dissertações, especialmente no que diz respeito à elaboração do *abstract*, etapa obrigatória em teses e dissertações, o que justifica sua inclusão nesta análise.

Para além da tradução de publicações internacionais, essa tarefa exige do pesquisador competências linguísticas específicas, nem sempre plenamente desenvolvidas no

contexto da Pós-Graduação. Nesse cenário, os participantes relataram recorrer à IA como estratégia de apoio para superar barreiras linguísticas, ampliar o acesso a textos estrangeiros e viabilizar a internacionalização da produção. Ainda assim, reconhecem a necessidade de revisão humana, mediação crítica e responsabilidade autoral na aplicação desses recursos.

A mestrandia Maria (2025), por exemplo, compartilha que utiliza o *ChatGPT*

[...] na hora de fazer a tradução para o inglês [...]. É um recurso que está ali que eu poderia jogar, por exemplo, no *Google Translate*. Mas o que acontece? No Google, ele pode não me dar uma transcrição perfeita. E já no ChatGPT eu posso colocar, eu quero que esse texto seja escrito em inglês, no inglês americano, de uma forma mais usual possível.

Sua posição revela um entendimento prático tanto sobre as limitações de tradutores automáticos convencionais quanto sobre as potencialidades da IA generativa. A escolha por comandos mais específicos e adequados ao contexto da escrita acadêmica, como solicitar uma versão em “*inglês americano, de forma mais usual*” (Mestranda Maria, 2025), indica que a acadêmica não apenas recorre à IA, mas aprende a interagir com ela de forma estratégica, otimizando os resultados por meio de instruções qualificadas.

Essa crítica também é endossada por Sabbatini (2015), que, em tom irônico, denuncia os riscos do uso acrítico da tradução automática em resumos científicos, destacando situações em que expressões foram traduzidas de forma absurda ou constrangedora, comprometendo a credibilidade do texto. Para o autor, o *abstract* deve ser tratado como uma vitrine internacional do trabalho acadêmico, o que exige precisão e domínio da linguagem, muitas vezes só alcançados com a mediação de tradutores humanos.

Essa percepção encontra respaldo nas observações de Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), que, mesmo reconhecendo o avanço dessas tecnologias, alertam para a necessidade de revisão humana criteriosa. Segundo os autores, apesar da capacidade das IAs generativas de oferecer traduções mais naturais e academicamente compatíveis, a ausência de curadoria crítica pode resultar em imprecisões conceituais, omissões relevantes ou distorções de sentido, comprometendo a integridade do conteúdo traduzido. A democratização do acesso, nesse caso, não pode se confundir com a ausência de responsabilidade do autor, sob pena de se converter em banalização do conhecimento científico e em novos riscos à sua credibilidade.

Dessa forma, embora a inteligência artificial represente um avanço significativo na superação de barreiras linguísticas, seu emprego responsável depende da mediação crítica do pesquisador, da atenção às diretrizes de transparência e da compreensão de que nenhum sistema automatizado substitui a leitura atenta e o julgamento humano na comunicação científica. As

plataformas, nesse caso, não substituem a competência humana de ler e de escrever em língua estrangeira, mas podem atenuar obstáculos no processo de formação acadêmica, funcionando como uma estratégia de apoio à pesquisa e à divulgação científica internacionalizada.

Essas ferramentas, nesse contexto, atuam como mediadoras linguísticas, permitindo maior clareza na leitura e favorecendo a produção de resumos, fichamentos ou revisões de literatura com base em textos estrangeiros. Essa experiência foi compartilhada pela professora Laura (2025), que relata utilizar a IA com frequência para fazer tradução de textos.

Mais do que um recurso auxiliar na produção de resumos em língua estrangeira, as ferramentas tecnológicas têm desempenhado um papel relevante na ampliação do acesso de pesquisadores a artigos publicados em outros idiomas, especialmente o inglês, o que contribui para quebrar barreiras linguísticas na circulação do conhecimento científico. No desenvolvimento desta tese, a inteligência artificial foi utilizada como recurso auxiliar para a tradução de diversas publicações, especialmente do inglês para o português, conforme pode ser verificado na listagem de referências bibliográficas.

Nesse sentido, a presença dessas tecnologias pode ser considerada um avanço quando articulada à mediação consciente do pesquisador. Seu uso efetivo requer não apenas domínio técnico, mas também discernimento ético e epistemológico, reconhecendo que nenhuma automação substitui a leitura atenta nem a compreensão contextualizada por parte de quem escreve.

Dessa forma, embora os sistemas de inteligência artificial não substituam a competência leitora e escritora em língua estrangeira, podem atenuar barreiras linguísticas no processo formativo, sobretudo para pesquisadores que ainda não dominam plenamente outros idiomas. Seu uso, entretanto, exige mediação crítica, revisão humana e discernimento ético, de modo a assegurar que a tradução cumpra sua função de comunicar com precisão e credibilidade o conhecimento científico em âmbito internacional.

5.3.4 Apoio da IA Generativa na Revisão de Literatura

A revisão de literatura constitui uma das etapas centrais da escrita acadêmica no mestrado e doutorado, por demandar do pesquisador habilidades de busca, leitura crítica, seleção de fontes e elaboração de sínteses teóricas fundamentadas. Seu caráter formativo é amplamente reconhecido, pois envolve a compreensão aprofundada do campo investigado e a articulação coerente entre diferentes referenciais teóricos, de forma a sustentar a delimitação do problema de pesquisa e o posicionamento epistemológico do estudo. Neste contexto, a presente

subcategoria aborda especificamente no uso de ferramentas de inteligência artificial generativa, ou seja, sistemas capazes de produzir resumos automáticos, gerar sínteses de conteúdos teóricos e simular trechos textuais da revisão de literatura a partir de comandos do pesquisador.

Essa delimitação se justifica pelo fato de que a pergunta aplicada aos participantes descreveu uma situação em que a IA atua ativamente na geração textual da revisão, indo além da simples busca ou organização de fontes. Fazer essa distinção é fundamental para evitar generalizações conceituais, uma vez que o termo inteligência artificial abrange diferentes tipos de tecnologias, como vimos no Capítulo I desta tese. Enquanto algumas ferramentas atuam apenas como organizadoras ou recomendadoras de fontes, outras, do tipo generativo, interferem diretamente na produção textual, o que mobiliza debates mais profundos sobre autoria, ética e integridade acadêmica, temas centrais para esta pesquisa.

O emprego de diferentes formas de inteligência artificial na busca, seleção e leitura de literatura científica tem se intensificado, com destaque para ferramentas como *SciSpace*, *Elicit*, *Consensus* e *Research Rabbit*. Algumas delas operam por meio de mecanismos generativos, produzindo resumos automáticos e sugerindo interpretações, enquanto outras atuam predominantemente como organizadoras de referências, identificando lacunas ou propondo redes temáticas (Sampaio *et al.*, 2024b; Ramos, 2023). No presente estudo, o foco recai sobre aquelas que integram funcionalidades de geração textual, especialmente nas etapas de leitura e síntese da produção acadêmica.

Entre os 24 participantes da pesquisa, não foi identificada aceitação irrestrita quanto à delegação total da revisão de literatura à inteligência artificial generativa. Assim, as percepções dos sujeitos do estudo foram organizadas em dois blocos interpretativos: (1) *concordância parcial* e (2) *rejeição*, definidos a partir das unidades de registro extraídas do corpus das falas e agrupadas por temas com afinidade de sentido. Os números que aparecem nos blocos indicam a quantidade de participantes que os compõem, enquanto, nas unidades de registro, correspondem à frequência de ocorrência nas falas, ou seja, ao número de participantes que mencionaram direta ou indiretamente cada argumento. Para fins de sistematização, foi registrada apenas uma ocorrência por participante, independentemente da quantidade de menções. Com esse critério, estruturamos o Quadro 7:

Quadro 7 – Percepção dos entrevistados quanto à adoção de ferramentas de IA generativa na revisão de literatura³⁵

Blocos interpretativos	Unidades de registro
Concordância parcial [17]	Otimização do tempo na busca e triagem de artigos [7]
	Curadoria crítica por parte do pesquisador [8]
	Tarefas técnicas e não interpretativas [4]
	Domínio dos prompts e da validação constante dos resultados [3]
	Depende do nível de formação do pesquisador [4]
	Preservação da leitura e da autoria [6]
Rejeição [7]	Comprometimento do processo formativo e da análise crítica [3]
	Desconfiança e risco de distorção [3]
	Supressão da leitura reflexiva e da autoria intelectual [2]
	Desvalorização da produção acadêmica [3]

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

Vale destacar que esses dois blocos não representam grupos homogêneos: tanto entre os que concordam parcialmente quanto entre os que se posicionaram contrariamente, as justificativas apresentadas revelaram nuances importantes, distribuindo-se em blocos interpretativos distintos, que evidenciam diferentes compreensões sobre os limites, os riscos e os empregos possíveis da IA nesse tipo de tarefa. As seções a seguir apresentam essa análise com maiores detalhes.

5.3.4.1 Aceitação situada: limites éticos e operacionais da IA na revisão

A maioria dos participantes [17], representados por 8 professores e 9 acadêmicos, expressou uma aceitação parcial e cautelosa quanto ao uso da inteligência artificial generativa na revisão de literatura. Essa concordância parcial está atrelada a critérios bem definidos, como a manutenção da leitura crítica, a supervisão constante e a delimitação da IA a funções técnicas e operacionais. Trata-se, portanto, de uma postura que reconhece a utilidade da tecnologia, mas subordina sua aplicação a um protagonismo humano inegociável.

³⁵ Os números nos blocos interpretativos indicam a quantidade de participantes que o compõem, já nas unidades de registro correspondem à frequência de sua ocorrência nas falas dos entrevistados, indicando quantos participantes mencionaram direta ou indiretamente cada argumento no *corpus* analisado. Foi registrada uma única ocorrência por participante, independentemente da quantidade de menções.

Nesse grupo as falas revelam compreensões convergentes quanto aos limites éticos, metodológicos e formativos do uso da IA nessa etapa. Os sentidos de suas percepções foram organizadas em 6 unidades de registro: (1) Otimização do tempo na busca e triagem de artigos, (2) Curadoria crítica por parte do pesquisador, (3) Tarefas técnicas e não interpretativas, (4) Domínio dos prompts e da validação constante dos resultados, (5) Depende do nível de formação do pesquisador e (6) Preservação da leitura e da autoria.

Essa percepção corresponde à permissão de adoção de ferramentas de inteligência artificial generativa na etapa de revisão de literatura para a execução de *tarefas técnicas e não interpretativas*, pois os entrevistados legitimam o uso da IA apenas em atividades operacionais e mecânicas. O conjunto de justificativas fornecidas por esses participantes evidencia uma valorização da tecnologia como facilitadora de tarefas repetitivas, como a busca inicial de artigos, a organização de materiais ou a identificação de palavras-chave (Ramos, 2023). Essas utilizações são percebidas como legítimas, sobretudo pela sua potencialidade de *otimização do tempo na busca e triagem de artigos*, representando um ganho técnico importante, especialmente em contextos de alta demanda acadêmica.

Essa perspectiva é exemplificada pela resposta da professora Sílvia (2025), que considera legítima a adoção de recurso de inteligência artificial para destacar informações técnicas dos textos, como autor, data e principais resultados, mas ressalta que “[...] *não pode ser só a IA fazendo. Tem que ter esse trabalho do estudante de conferir, de pensar sobre aquilo que tá sendo resumido.*” Sua opinião reforça a ideia de que a tecnologia pode contribuir com ganhos operacionais, desde que o pesquisador mantenha uma postura ativa de validação e interpretação crítica. Essa exigência remete diretamente à necessidade de *curadoria crítica por parte do pesquisador*, que valoriza a intervenção humana na filtragem e análise dos conteúdos gerados.

Ainda assim, os entrevistados compreendem que essa mediação precisa ser conduzida com protagonismo do pesquisador, que deve manter uma postura ativa de verificação, cruzamento de fontes e análise interpretativa autônoma. Além disso, muitos ressaltam que o uso crítico da IA nessa etapa está diretamente relacionado ao grau de maturidade acadêmica do sujeito. Em outras palavras, *depende do nível de formação do pesquisador*, uma vez que a apropriação reflexiva da tecnologia exige experiência e domínio teórico-metodológico.

Para eles, o uso criterioso da tecnologia depende de uma base formativa sólida, especialmente no que se refere à compreensão do campo teórico e ao domínio das metodologias de revisão. Segundo Sampaio *et al* (2024b) pesquisadores iniciantes, ainda em processo de

apropriação dessas competências, seriam mais vulneráveis à dependência da ferramenta e à produção de sínteses superficiais, pouco dialogadas com os objetivos da pesquisa, conforme podemos constatar na trecho que se segue:

[...] depende de quem a gente está falando.[...] pensando em um estudante que está no processo inicial de escrita, em que não consegue saber como se dá a construção, um revisão de literatura, de um resumo, uma estrutura de texto eu acho um problema [...] Se eu parto do princípio de um sujeito que sabe o que está fazendo e ele está fazendo o uso da IA para fazer um resumo, por exemplo, porque ele está com muito trabalho, então ele quer agilizar [...] eu acho que tudo bem (Mestranda Rosa, 2024).

Outro ponto recorrentemente mencionado diz respeito à necessidade de testagem ativa dos comandos (*prompts*) e à validação contínua do material gerado, como forma de mitigar riscos de vieses ou omissões relevantes. Esse aspecto está relacionado ao *domínio dos prompts e da validação constante dos resultados*, uma vez que o domínio técnico da ferramenta é visto como requisito para garantir a qualidade e fidedignidade dos conteúdos gerados. Para alguns entrevistados, a IA pode apresentar resultados distorcidos ou genéricos, o que, segundo Rodrigues; Brandão e Trivelato (2024) reforça a importância de uma curadoria humana qualificada para garantir a precisão, a densidade e a autoria do texto.

É importante frisar que, mesmo entre os que demonstram concordância parcial com a adoção de ferramentas algorítmicas na pesquisa, observam-se justificativas distintas que revelam variadas compreensões sobre sua função. Alguns participantes destacaram sua utilidade pontual como otimizadora de tempo e apoio à triagem de textos; outros enfatizaram a importância da supervisão crítica, do domínio técnico dos comandos e do discernimento ético em sua aplicação.

A Professora Lúcia (2025) considera positivo o uso da IA como ferramenta de apoio, especialmente para: fazer varreduras iniciais; apontar materiais relevantes; agilizar o processo de triagem; reforça que, após a seleção, o pesquisador deve se aprofundar nos textos, buscar referências por conta própria, fazer seu próprio percurso formativo e autoral. Sua fala sustenta a defesa da *preservação da leitura e da autoria*, pois reafirma a centralidade da vivência formativa na construção do conhecimento. Ela critica a possibilidade de a inteligência artificial substituir esse percurso, o que resultaria em uma escrita descolada da experiência e da autoria intelectual do pesquisador.

De forma semelhante, a mestranda Angélica (2024) reconhece que a IA pode apresentar vieses, especialmente ao restringir a revisão de literatura a determinadas perspectivas teóricas ou linhas de pensamento. Por isso, defende a consulta a múltiplas plataformas e bases

de dados como estratégia para ampliar e diversificar o repertório teórico. Embora admita o uso da IA como apoio instrumental, ressalta a importância da autoria intelectual e alerta para os riscos de uma redução epistemológica e de um direcionamento automático do pensamento.

Essa visão, portanto, não é de aceitação irrestrita da tecnologia, mas de adoção situada e condicionada, na qual o pesquisador assume papel central no controle e na filtragem das informações oferecidas pela IA. Em síntese, trata-se de um posicionamento que reconhece a eficácia técnica de sistemas generativos em tarefas específicas, mas que preserva a centralidade da leitura humana como insubstituível na construção da revisão de literatura.

5.3.4.2 Rejeição formativa: a revisão de literatura como experiência insubstituível

Em contraposição, neste bloco interpretativo, 7 participantes (4 professores e 3 acadêmicos) manifestaram rejeição à presença da IA generativa nessa etapa da pesquisa, mesmo que de forma parcial. Seus argumentos estão ancorados na compreensão da revisão de literatura como espaço formativo essencial, que exige engajamento ativo, leitura aprofundada e responsabilidade epistêmica. Para esse grupo, a mediação da IA compromete tanto a autoria intelectual quanto a densidade metodológica da produção científica. As falas foram organizadas de acordo com suas afinidades de sentido em 4 unidades de registro: (1) Comprometimento do processo formativo e da análise crítica, (2) Desconfiança e risco de distorção, (3) Supressão da leitura reflexiva e da autoria intelectual e (4) Desvalorização da produção acadêmica.

Entre essas preocupações, destaca-se especialmente o *comprometimento do processo formativo e da análise crítica*, uma vez que a revisão de literatura é, por excelência, uma etapa que exige leitura profunda, análise crítica e envolvimento ativo com o campo teórico. Ao delegar essa tarefa à máquina, corre-se o risco de eliminar o percurso reflexivo e investigativo que constitui a base da formação acadêmica, substituindo-o por um processo automatizado, superficial e descomprometido com a construção do conhecimento.

Outro argumento recorrente diz respeito à *desconfiança e risco de distorção* nos textos gerados. Esses participantes manifestam preocupação com a fidelidade das sínteses produzidas por IA, alertando para a possibilidade de deturpações conceituais, erros de interpretação e generalizações indevidas. Essa crítica é amplamente ilustrada pela professora Lúcia (2025), que considera inadmissível a geração da revisão de literatura por IA sem que o pesquisador tenha lido integralmente os textos utilizados. Para ela, o uso da tecnologia sem essa leitura compromete não apenas a autoria, mas o próprio processo de construção do conhecimento:

Não dá para eu ler um resumo de uma dissertação e estabelecer conclusões. [...] Se eu não li, se eu não sei, se eu não fiz revisão de literatura efetivamente, como que eu vou poder assumir como texto meu, como minha autoria, alguma coisa que eu não participei desse processo?

Sua posição articula os riscos formativos, éticos e epistêmicos envolvidos na delegação da leitura à IA, enfatizando que “[...] a formação, ela é absolutamente necessária nesse lugar aí.” A mesma preocupação é compartilhada pelo professor Frederico (2025), que alerta para os riscos de erros conceituais e distorções lógicas nos resumos gerados por IA, elementos que podem comprometer a integridade da pesquisa e induzir o pesquisador a interpretações equivocadas. Esse alerta é reforçado por Rodrigues *et al.* (2024), ao apontar que a IA pode produzir textos enviesados ou com falhas conceituais, especialmente quando utilizada por pesquisadores ainda em processo de formação crítica.

A inquietação com o *comprometimento do processo formativo e da análise crítica* também aparece entre os acadêmicos. A mestrandia Angélica (2024) questiona os riscos de confiar em sínteses automatizadas: “*não acho certo usar a IA pra fazer resumo dos artigos. Eu posso acabar deixando passar algo importante porque confiei num resumo que nem fui eu que fiz.*”

Além disso, alguns entrevistados enfatizam a *supressão da leitura reflexiva e da autoria intelectual*. Ao evitar o contato direto com as fontes, o pesquisador tende a enfraquecer sua capacidade analítica e autoral, prejudicando o desenvolvimento de uma escrita crítica e fundamentada. Essa crítica aponta para uma ruptura no vínculo entre leitura, autoria e formação, pilares estruturantes da prática científica na Pós-Graduação.

Essas críticas, portanto, não se restringem à ferramenta tecnológica, mas apontam para a *desvalorização da produção acadêmica* quando esta é baseada em mecanismos automatizados. Revelam uma compreensão da revisão de literatura como atividade formadora, investigativa e ética, cuja complexidade ultrapassa a capacidade atual das tecnologias generativas. Para esses entrevistados, essas plataformas não apenas não contribuem, mas prejudicam a formação do pesquisador e a qualidade da produção acadêmica.

A análise dos depoimentos revela que a revisão de literatura ocupa um lugar singular no percurso de escrita acadêmica, configurando-se como um ponto de inflexão na aceitabilidade da IA. Ao contrário de tarefas mais operacionais, essa etapa mobiliza juízos mais rigorosos por parte dos participantes, seja pela sua função estruturante para a escrita de uma tese ou dissertação, seja pelos compromissos éticos e epistêmicos que acarreta. Embora a

maioria dos entrevistados manifeste abertura à utilização parcial de sistemas algorítmicos de geração de textos, desde que sob curadoria ativa e com delimitação de funções técnicas, observa-se um consenso em torno da irredutibilidade da curadoria ativa e da análise humana nesse processo.

Essas divergências evidenciam que a adesão à IA não é uma aceitação absoluta, mas uma prática situada, que exige critérios formativos claros, sensibilidade ética e mediação docente qualificada. Para os participantes contrários, o emprego desses recursos computacionais na revisão de literatura revela uma incompatibilidade entre os requisitos formativos dessa etapa e a lógica automatizada das ferramentas generativas, denunciando riscos de superficialidade, esvaziamento metodológico e comprometimento da autoria.

5.3.4.3 Alguns tensionamentos sobre o uso da IA generativa na revisão de literatura

O uso da inteligência artificial generativa na revisão de literatura evidenciou posicionamentos contrastantes entre os participantes da pesquisa, especialmente por se tratar de uma etapa que ultrapassa funções mecânicas e convoca competências analíticas, autorais e interpretativas. Ao contrário de tarefas mais técnicas, como revisão gramatical ou organização textual, a revisão de literatura exige um engajamento reflexivo que, segundo parte dos entrevistados, não pode ser delegado a sistemas automatizados.

Ao articular esses achados com os resultados do Eixo 1, observamos um deslocamento significativo nos posicionamentos de alguns participantes. Ainda que tenham demonstrado admissibilidade condicionada quanto ao uso da IA, como na elaboração de pré-projetos e projetos para a qualificação ou no apoio à estruturação do texto, essas mesmas pessoas rejeitam sua utilização na construção da revisão de literatura. A mudança de perspectiva indica que a aceitação da IA não é uniforme nem irrestrita, sendo modulada pela natureza da tarefa e pelos critérios éticos, formativos e epistêmicos que ela envolve.

É o caso da professora Lúcia e das mestrandas Débora, Mônica e Priscila, que reconhecem o valor técnico da IA em atividades operacionais, mas consideram inadequado recorrer a recursos gerativos para realizar sínteses teóricas. Para Débora (2025), o uso da IA de forma predominante nessa etapa enfraquece o papel do pesquisador na produção do conhecimento, resultando em um trabalho superficial e artificial. Como afirma: *“o profundo tem que estar com a gente, e não nas mãos da tecnologia”*.

De forma semelhante, a mestranda Mônica (2025) expressa que, embora reconheça o esforço envolvido na revisão de literatura, não confia na IA para realizar essa etapa de forma

qualificada. Ela teme que o sistema desconsidere trabalhos relevantes e defende que a análise crítica e a escolha dos textos a serem lidos integralmente devem permanecer sob responsabilidade do pesquisador, mesmo que isso exija mais tempo e dedicação.

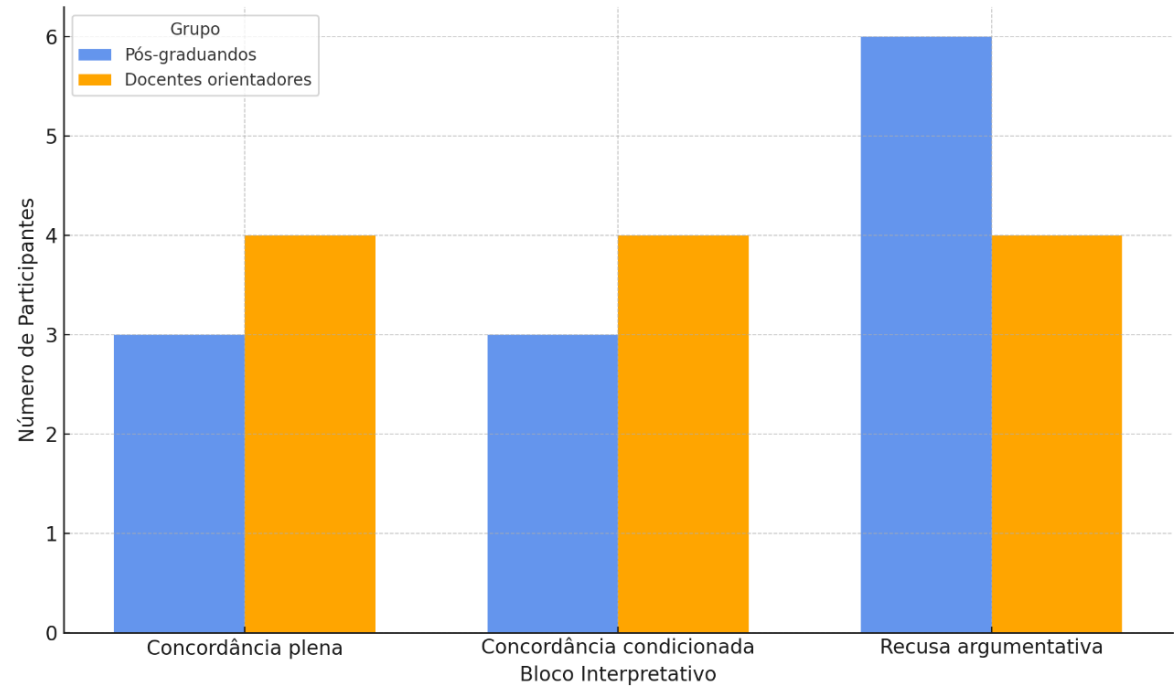
Esse reposicionamento evidencia que os julgamentos sobre a legitimidade do uso da IA são contextuais, e não fixos, sendo modulados pela natureza da tarefa envolvida e pelos critérios formativos e epistêmicos que ela convoca. Ao reconhecer que a revisão de literatura mobiliza exigências específicas de autoria, leitura e análise, essas participantes reforçam a ideia, recorrente ao longo da pesquisa, de que a aceitabilidade da IA depende não apenas da ferramenta utilizada, mas da função que ela desempenha no processo de construção do conhecimento. Assim, a revisão de literatura surge como um ponto de inflexão, onde as fronteiras éticas e pedagógicas do uso da IA se tornam mais nítidas e os critérios de admissibilidade, mais exigentes.

5.3.5 Elaboração do resumo em português de teses e dissertações

Nesta subcategoria analisamos as percepções dos participantes sobre a utilização da inteligência artificial generativa na redação do resumo em português de teses e dissertações. Importante ressaltar que as questões formuladas nas entrevistas não se referiam à simples revisão gramatical ou estrutural, mas à possibilidade de delegar à IA a elaboração do resumo, tomando como base a pesquisa já finalizada. Além disso, buscamos investigar se os participantes identificavam implicações éticas nessa prática.

O objetivo dessas indagações foi compreender se os participantes consideravam legítimo delegar à inteligência artificial generativa a elaboração do resumo em português de teses e dissertações, e sob quais condições. A partir das respostas, foi possível identificar três posicionamentos distintos, organizados em 3 blocos interpretativos conforme o grau de aceitabilidade atribuído à prática: (1) concordância plena (7 participantes, 3 pós-graduandos e 4 docentes orientadores), (2) concordância condicionada e (3) recusa argumentativa, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por bloco interpretativo quanto ao uso na IA na elaboração do resumo em português da tese ou dissertação



Fonte: elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

Essa diversidade de percepções evidenciou tensões entre a visão do resumo como uma etapa técnica e objetiva e sua compreensão como espaço de autoria, responsabilidade ética e síntese formativa no percurso da escrita acadêmica.

Para complementar a análise qualitativa dos três blocos interpretativos, agrupamos os temas recorrentes das falas dos entrevistados em unidades de registro, conforme ilustrado no quadro 8. Essas unidades evidenciam os principais critérios, sentidos e preocupações manifestados pelos respondentes em relação à utilização da IA na elaboração do resumo em português de teses e dissertações, e serão detalhadas nas seções seguintes.

Quadro 8 – Percepções atribuídas à delegação à IA generativa da escrita do resumo em português em teses e dissertações

Blocos interpretativos	Unidades de registro
Concordância plena [7]	Etapa final e técnica [7]
	Suprir dificuldade de Síntese [1]
Concordância condicionada [7]	Resguardo do protagonismo intelectual do pesquisador [7]
	Insegurança sobre a legitimidade da autoria [2]
	Domínio técnico do funcionamento da IA [2]

	Maturidade acadêmica para usar a IA [3]
Recusa argumentativa [10]	Comprometimento do desenvolvimento da capacidade de síntese na formação do pesquisador [8]
	Insegurança sobre a legitimidade da autoria [9]
	Desconfiança quanto a fidedignidade do conteúdo gerado pela IA com os objetivos e base epistemológica da pesquisa [6]

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

5.3.5.1 Concordância plena: delegação técnica e final

Nesse bloco interpretativo, observamos a legitimação irrestrita quanto à aplicação da inteligência artificial generativa para a elaboração do resumo em português de teses e dissertações. Organizamos o bloco em duas unidades de registro: (1) Etapa final e técnica e (2) Suprir dificuldade de Síntese.

A primeira unidade é compartilhada por todos os participantes desse bloco (4 docentes orientadores e 3 pós-graduandos). Para eles o resumo representa *uma etapa final e técnica*, cuja função central é condensar os principais elementos do trabalho acadêmico já finalizado. A partir dessa perspectiva, o uso da IA não é percebido como um risco à integridade formativa ou à autoria, desde que os comandos sejam fornecidos pelo próprio autor e o conteúdo gerado esteja coerente com a pesquisa previamente desenvolvida.

A professora Joelma (2024), por exemplo, argumenta:

[...] o resumo eu só... não veria com muito problema, sabe por quê? Pra ele poder gerar o resumo, ele vai ter que colocar os resultados, ele vai ter que lançar, ele vai ter que informar, ele vai ter que colocar, por exemplo, objetivos. Ele vai ter que alimentar com informações da dissertação ou da tese dele, pra poder gerar esse resumo. O trabalho já foi feito por ele. Ele foi autor, ele construiu.

Seu raciocínio reforça a ideia de que, ao chegar à etapa do resumo, a autoria já está consolidada no corpo do texto, e que a IA pode atuar como uma ferramenta de apoio na organização final das ideias, sem comprometer a responsabilidade intelectual do autor.

Já a professora Estela (2024) adota um ponto de vista igualmente favorável, embora com ênfase distinta, ilustra a segunda unidade de registro: *suprir dificuldade de síntese*. Entende que o uso de LLMs de geração de textos pode minimizar o volume de erros frequentes nos resumos, facilitando o trabalho dos orientadores e bancas: “*Minimizaria, a gente tem que corrigir tantos resumos com isso, não é verdade?*”

Seu depoimento não problematiza a autoria nem sugere implicações éticas, revelando uma legitimação pragmática, orientada pela expectativa de ganho técnico e textual.

Embora com fundamentos diferentes, uma focada na consolidação da autoria e outra na correção linguística, ambas as professoras reconhecem o emprego de modelos de linguagem como legítimos e benéficos nessa etapa da produção acadêmica, o que justifica sua inserção neste bloco interpretativo.

Entre os acadêmicos, destaca-se o depoimento do mestrando Paulo (2025), que expressa uma dificuldade recorrente na escrita acadêmica: a elaboração de um bom resumo. Para ele, essa etapa é desafiadora, pois exige precisão e concisão. Nesse contexto, o acadêmico avalia positivamente o uso da IA como facilitadora da síntese, ao ser questionado sobre possíveis implicações éticas, é categórico em dizer que não existem, justificando que se trata de um resumo baseado em um texto previamente escrito pelo próprio autor. Sua fala reforça o entendimento da IA como ferramenta técnica e legitimada no apoio à finalização da escrita.

5.3.5.2 Concordância condicionada: apoio tecnológico com curadoria crítica e pertencimento autoral

O segundo bloco interpretativo é composto por 7 participantes (4 docentes e 3 pós-graduandos), que admitem à adoção da inteligência artificial generativa na elaboração do resumo em português, desde que essa prática respeite critérios formativos, éticos e metodológicos. Esse bloco foi organizado em 5 unidades de registro: (1) Resguardo do protagonismo intelectual do pesquisador; (2) Insegurança sobre a legitimidade da autoria; (3) Domínio técnico do funcionamento da IA e (4) Maturidade acadêmica para usar a IA.

Nesse conjunto, sobressai o *resguardo do protagonismo intelectual do pesquisador*, visto como condição essencial para que o recurso não substitua a intervenção autoral e a reflexão crítica. Consideramos que a IA pode contribuir com a organização textual e a clareza comunicativa, desde que sua utilização preserve a centralidade do pesquisador, que deve revisar, interpretar e validar criticamente o conteúdo gerado.

A professora Lúcia (2025) ilustra essa condicionalidade ao admitir o uso de mecanismos generativos na elaboração do resumo, desde que o texto deixe explícita a autoria algorítmica. Para ela, a transparência é essencial: “*se o estudante escrever um resumo [...] que foi resultante de um prompt, [...] tem que estar escrito que quem escreveu não foi o autor fulano de tal, que foi a inteligência artificial*”. Sua fala explicita uma condição ética relacionada à *insegurança sobre a legitimidade da autoria*, indicando que a aceitação da IA depende da honestidade com o leitor e a banca.

Entre os acadêmicos, a mestrandia Maria (2025) não nega a utilização de ferramenta algorítmica, mas levanta uma dúvida quanto à real necessidade de recorrer a ela após a conclusão da tese, sugerindo que, se o pesquisador fez todo o trabalho, talvez não devesse delegar o resumo. Já o doutorando Pedro (2025) admite o emprego desse tipo de recurso, desde que haja o aval do orientador. Assim, nesse grupo, as condições de aceitabilidade variam entre a exigência de revisão crítica por parte do estudante e a mediação ativa por parte do orientador, compondo um campo de concordância relacional e condicionada.

A professora Laura (2025) reforça essa perspectiva ao propor um uso dialógico da IA, desde que a ferramenta seja acionada para refletir e aprimorar aquilo que já foi vivido no processo de escrita. Em sua resposta, a inteligência artificial é legítima quando utilizada como meio de interação com a experiência do pesquisador, não como substituta da autoria: “*se a IA servir para ele dialogar com o que ele fez de fato, o que é para mim esse trabalho? [...] Ele dá o tom dele. Isso para mim não é problema*”. Sua contribuição acrescenta uma dimensão afetiva e subjetiva à legitimidade da adoção da IA, evocando a ideia de autoria como pertencimento.

Essa posição também se articula à necessidade de *maturidade acadêmica para usar a IA de forma consciente e responsável*, reconhecendo que o domínio dos sentidos do texto depende da capacidade do pesquisador de refletir criticamente sobre o próprio percurso. Para ela, a escrita do resumo é também um momento de elaboração simbólica: “eu vou me contentar com esse resumo? Eu, que quando escrevi isso, pulsou minhas veias todas de paixão?”. Sua fala reivindica a escrita como espaço de vivência e elaboração de sentido, contrapondo-se à lógica impessoal e automatizada da linguagem gerada por IA.

Além disso, está presente entre os participantes a compreensão de que o uso ético da IA exige também o *domínio técnico de seu funcionamento e de suas limitações*, o que implica uma curadoria ativa e a compreensão dos comandos, das respostas e dos sentidos gerados. Nesse aspecto, a habilidade de lidar com a tecnologia se torna uma competência formativa, indispensável à condução ética e responsável da autoria híbrida.

Essa concepção de autoria como engajamento e vivência se aproxima da ideia de Chartier (2002), para quem o ato de escrever não é neutro nem mecânico, mas carrega as marcas de quem escreve. Nesse sentido, a escrita do resumo, ou de qualquer parte do texto torna-se mais que uma formalidade: é uma prática de reelaboração de sentidos. A fala da docente também se aproxima das proposições do New London Group (2000), ao afirmar que o conhecimento é construído em práticas sociais significativas e contextualizadas, nas quais a linguagem se entrelaça à identidade do sujeito.

Essa perspectiva encontra respaldo também em Feenberg (2013c, 2022), que alerta para os riscos de uma tecnocracia sem mediação crítica. Para o autor, quando a tecnologia domina o processo de produção, tende a suprimir as experiências simbólicas, afetivas e cognitivas do sujeito, comprometendo a densidade da mediação entre autor e objeto. A escrita, nesse caso, corre o risco de ser reduzida a uma operação impessoal e automatizada, desprovida de pertencimento e de engajamento vivencial. A Professora Laura, ao argumentar se a escrita da tese fez as veias pulsarem de paixão, recusa essa lógica automatizada e reivindica a escrita como experiência situada, afetiva e viva, o que se opõe frontalmente à desumanização promovida por uma aplicação acrítica da IA.

Essa crítica ao esvaziamento simbólico provocado pelo uso não reflexivo da tecnologia também encontra eco em Santaella e Kaufman (2024), ao alertarem que a inteligência artificial generativa, embora poderosa na simulação da linguagem humana, não atribui significados aos comandos que processa, apenas manipula símbolos sem compreendê-los. Para elas, a escrita automatizada corre o risco de reduzir-se a uma linguagem sem sentido, descolada da experiência, do corpo e da intencionalidade de quem escreve.

As autoras nomeiam esse fenômeno de “quarta ferida narcísica da humanidade”, pois abala a crença na singularidade da inteligência humana e confronta a noção de que apenas os seres humanos são capazes de produzir linguagem, criar textos, tomar decisões e elaborar sentido.

Essa tensão entre o automatismo técnico e a elaboração subjetiva também emerge na resposta da professora Laura (2025), ao refletir sobre a elaboração do resumo por IA: *“Eu vou me contentar com esse resumo? Eu, que quando escrevi isso, pulsou minhas veias todas de paixão, porque eu percebi isso, e a IA não traz isso no meu resumo, que foi para mim a coisa mais importante”*. Ao evocar a ausência de emoção, intencionalidade e afetação na linguagem gerada artificialmente, sua fala rejeita não apenas a delegação técnica da tarefa, mas também a desumanização do processo de escrita acadêmica. Com isso, ela não apenas recusa a lógica tecnocrática denunciada por Feenberg (2022), como também se alinha à crítica de Santaella e Kaufman (2024) à perda de sentido e experiência no uso automatizado da linguagem.

Em diálogo com essa concepção de protagonismo humano, Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro, (2024) afirmam que a produção híbrida exige o protagonismo do pesquisador. Nesta mesma direção, Rojo (2023), assim como Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), reforçam esse argumento ao defender o emprego ético da IA por meio de uma curadoria ativa, ou seja, um envolvimento consciente e crítico com os comandos, as escolhas e os sentidos atribuídos ao texto.

Essa é também a defesa Santos (2023), ao propor a pedagogia do prompt como espaço formativo em que o sujeito aprende com a máquina, e não simplesmente transfere a ela sua autoria. Ao destacar que a IA pode ajudar a "*dar o tom*" de um texto, a professora Laura (2025) aponta justamente para esse espaço de negociação simbólica e cognitiva que resguarda o papel ativo da agência humana, mesmo diante das mediações tecnológicas.

Esse bloco, tratou, portanto, de um campo de admissibilidade relacional e condicionada, no qual a presença de aparatos tecnológicos com capacidade generativa é aceita como apoio técnico à escrita, mas somente quando acompanhada por critérios claros de ética, autoria e formação. A exigência de mediação crítica, de consciência sobre o funcionamento da ferramenta e de pertencimento ao processo de escrita marca os posicionamentos deste bloco, reafirmando que a curadoria ativa e o engajamento subjetivo continuam sendo elementos imprescindíveis à legitimidade da produção acadêmica, mesmo em tempos de inteligência artificial.

5.3.5.3 Recusa argumentativa: resumo como autoria e formação

O terceiro bloco interpretativo, composto por um grupo maior, com 10 participantes (4 professores e 6 pós-graduandos), que recusa a delegação da elaboração do resumo em português à inteligência artificial generativa. Esse bloco foi organizado em três unidades de registro: (1) comprometimento do desenvolvimento da capacidade de síntese na formação do pesquisador, (2) insegurança sobre a legitimidade da autoria e (3) desconfiança quanto à fidedignidade do conteúdo gerado pela IA com os objetivos e a base epistemológica da pesquisa.

No entendimento de seus representantes, o resumo não é considerado uma mera formalidade técnica ou etapa secundária da tese, mas sim um exercício autoral que evidencia o nível de compreensão e maturidade do pesquisador em relação ao percurso investigativo realizado. O uso da IA para produzir esse conteúdo é percebido como um risco à formação acadêmica, à autoria e à integridade científica, mesmo quando a dissertação ou tese já está finalizada.

A preocupação com o **comprometimento da capacidade de síntese e da trajetória formativa** aparece com nitidez na fala da professora Helena (2024), para quem a escrita do resumo representa uma oportunidade de afirmação da autoria e de consolidação da trajetória intelectual. Delegá-la a mecanismos algorítmicos, segundo ela, empobrece essa experiência. Na mesma direção, o professor João (2024) defende que esse tipo de ferramenta

pode ser usado apenas após a escrita humana, como recurso de revisão, e não como redatora da síntese acadêmica, que exige domínio do trabalho e das normas institucionais. Ao afirmar que “não acha seguro simplesmente pedir para gerar um resumo”, sua posição evidencia uma preocupação formativa e ética.

A **insegurança quanto à legitimidade da autoria** também atravessa as falas das pós-graduandas. A mestrande Rosa (2024) questiona a qualidade e a validade dos resumos gerados pelas LLMs, classificando-os como produções que não refletem com precisão o conteúdo do trabalho. Além disso, ela aponta para os riscos éticos associados ao plágio e à atribuição indevida de autoria, sustentando que, para que um texto possa ser chamado de híbrido, é necessário explicitar o uso da máquina, assumindo sua presença no processo. Caso contrário, seria o que Lopes, Forgas e Cerdà-Navarro (2024) chamam de texto padrão, aquele que é elaborado totalmente pela inteligência artificial. Isso sugere que a explicitação da adoção da IA é parte da ética e da transparência necessárias na produção acadêmica híbrida.

A recusa é ainda mais enfática na fala da mestrande Angélica (2024), que afirma que a produção do resumo por IA inviabiliza o processo de formação e o amadurecimento reflexivo do pesquisador. Para ela, *“não tem produção do pensamento. Não tem transformação humana. Não tem crescimento do pesquisador”*. Sua crítica se ancora na perda do vínculo entre autoria e formação, sustentando que a delegação dessa etapa comprometeria o desenvolvimento cognitivo e o engajamento intelectual com o trabalho.

Também está presente entre os participantes a **desconfiança quanto à fidedignidade dos resumos gerados pela IA**, especialmente no que diz respeito à sua coerência com os objetivos e os fundamentos epistemológicos da pesquisa. Os entrevistados colocam em xeque a capacidade da ferramenta de captar as nuances do percurso investigativo, de refletir a densidade teórica e de preservar a intencionalidade do pesquisador.

Esse entendimento, embora seja de grande relevância entre os respondentes, contrasta com abordagens recentes, como a pedagogia do *prompt*, que entende a IA generativa como uma possibilidade formativa. Nessa perspectiva, a cocriação entre humano e máquina, por meio de instruções cuidadosamente elaboradas, fundamentadas e acompanhadas de curadoria ativa, pode favorecer o desenvolvimento da autoria e o fortalecimento do pensamento crítico (Santos, 2024; Silva, 2024).

Esse bloco evidencia uma recusa argumentativa ancorada em critérios formativos, éticos e epistemológicos. Para seus representantes, delegar a escrita do resumo à IA enfraquece o exercício de síntese e empobrece a experiência autoral, comprometendo a formação crítica do pesquisador. Além disso, manifestam reservas quanto à legitimidade da autoria e à

confiabilidade do conteúdo gerado, sobretudo em relação à sua aderência aos objetivos e à base teórica do trabalho. Ao recusarem a automatização dessa etapa, os participantes reafirmam o resumo como um espaço de autoria reflexiva e de consolidação do percurso investigativo.

5.3.5.4 Alguns tensionamentos interpretativos sobre o uso da IA generativa

A análise das entrevistas revelou três formas principais de posicionamento quanto ao emprego da IA generativa na elaboração do resumo em português de teses e dissertações: concordância plena (7 participantes), concordância condicionada (7 participantes) e recusa argumentativa (10 participantes). Esses agrupamentos não apenas evidenciam divergências na aceitação dessa prática, mas também permitem observar os critérios que fundamentam cada postura, desde a percepção do resumo como etapa técnica e de síntese, até sua valorização como espaço de autoria, elaboração simbólica e culminância do processo formativo.

Entre os participantes que concordam plenamente, predomina a visão do resumo como produto técnico, finalizado e passível de ser otimizado pela IA, sem prejuízo à autoria. Já no grupo da concordância condicionada, esses mecanismos tecnológicos são admitidos como apoio, desde que respeitados critérios éticos, metodológicos e formativos, preservando o protagonismo do pesquisador. Por fim, no grupo da recusa argumentativa, a elaboração dessa etapa é concebida como parte indissociável do processo de aprendizagem, sendo inaceitável delegá-la à máquina sem comprometer a autoria, a ética e a formação do pesquisador.

Vale destacar que esse mapeamento também revela nuances que escapam a classificações rígidas. A professora Joelma (2024), por exemplo, situada no eixo 1 de análise dessa tese: resistência, manifesta concordância plena com sua adoção na elaboração do resumo final. Já o professor Frederico, igualmente associado à resistência, admite condicionalmente o uso da IA generativa nessa etapa, desde que o pós-graduando tenha domínio da ferramenta. Em ambos os casos, percebemos que a resistência à utilização de tal tecnologia é situada e relacional, não se apresenta como rejeição total, mas como ponderação baseada na natureza da tarefa, no momento da escrita e na segurança técnica do pesquisador.

Esses dados indicam que, embora haja avanços na aceitação de recursos algorítmicos de geração de linguagem como instrumento de apoio à escrita acadêmica, persiste uma tensão significativa quanto à sua função redacional e às implicações éticas de sua utilização. A análise reforça que a discussão sobre a assistência de IA na elaboração de resumos acadêmicos em português não se limita a aspectos técnicos, mas envolve concepções de autoria, integridade científica e formação intelectual.

5.3.6 Apoio da inteligência artificial generativa à análise e interpretação de dados

A etapa de análise e interpretação de dados é considerada uma das mais exigentes do processo investigativo, sobretudo em pesquisas qualitativas, por requerer do pesquisador uma atuação ativa, teórica e situada. Trata-se de uma fase em que os dados são compreendidos à luz dos referenciais adotados e dos contextos de produção, exigindo envolvimento analítico, autoria interpretativa e responsabilidade ética (Silva e Paula, 2024; Anjos *et al.*, 2024).

Embora os modelos de inteligência artificial generativa tenham sido concebidos para produzir textos com base em padrões linguísticos e estatísticos, e não para realizar análises interpretativas, pesquisadores vêm explorando seus usos como apoio em tarefas pontuais, como a organização preliminar dos dados, a identificação de padrões temáticos e a produção de resumos explicativos (Sampaio *et al.*, 2024; Mattos; Kalinke, 2024).

Essas explorações têm ocorrido tanto em contextos de análise quantitativa, com foco em organização e tratamento de grandes bases de dados, quanto em estudos qualitativos, nos quais a IA vem sendo testada como recurso de apoio técnico à leitura e à interpretação textual. Entre as ferramentas mencionadas pelos participantes ou discutidas na literatura, destacam-se softwares como *SPSS*, *IRaMuTeQ* e *Atlas.ti*, tradicionalmente utilizados em pesquisas acadêmicas, que agora passam a ser comparados, em termos de funcionalidade e alcance, com sistemas baseados em inteligência artificial generativa, como o *ChatGPT*.

Essa comparação, no entanto, exige cautela, pois envolve distintas lógicas de funcionamento: enquanto os primeiros operam com base em *scripts* estatísticos ou classificação textual supervisionada, os segundos atuam com base em padrões probabilísticos, o que levanta questões sobre fidedignidade, replicabilidade e autoria. Conforme apontam Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), alguns softwares científicos já começam a incorporar modelos de linguagem em suas análises, marcando um movimento de transição tecnológica que ainda demanda avaliação crítica e metodológica por parte dos pesquisadores.

Essa apropriação, no entanto, tem sido acompanhada por um debate crítico em torno de seus limites e riscos. Parte da literatura reconhece que o apoio da IA pode representar ganhos técnicos e operacionais, desde que submetido à curadoria ativa do pesquisador (Silva; Paula, 2024; Liao; Vaughan, 2023), enquanto outra parte adverte que a delegação da interpretação a modelos estatísticos compromete dimensões epistêmicas fundamentais da produção científica (Anjos *et al.*, 2024).

Neste estudo, a possível influência da natureza metodológica da pesquisa sobre a admissibilidade ou não da inteligência artificial na análise de dados foi intencionalmente incluída no roteiro de entrevista, com o objetivo de compreender se, na perspectiva dos participantes, a abordagem adotada, seja ela qualitativa, quantitativa ou mista, condiciona ou não a legitimidade do uso da IA nessa etapa do processo investigativo.

Essa questão se justifica pelo fato de que diferentes abordagens metodológicas atribuem papéis distintos ao pesquisador na condução da análise (Triviños, 1987; Mattar; Ramos, 2021). Em investigações quantitativas, essa etapa costuma seguir procedimentos padronizados, com uso intenso de técnicas estatísticas e softwares consolidados, o que pode favorecer a aceitação de sistemas automatizados. Já nas pesquisas qualitativas, a análise demanda maior envolvimento subjetivo, capacidade interpretativa e reflexividade, o que intensifica as preocupações com os limites da delegação algorítmica.

Considerando esse pano de fundo, essa subcategoria foi organizada em duas perspectivas analíticas, a partir dos aspectos mobilizados junto aos participantes. A primeira trata dos sentidos atribuídos à influência (ou não) da natureza da pesquisa na aceitação da inteligência artificial. A segunda perspectiva analisa o julgamento sobre a utilização da IA generativa nas tarefas de análise dos dados, em que ela é empregada para organizar, limpar, identificar padrões, criar visualizações³⁶, fazer correlações e prever tendências futuras.

A seguir, serão apresentadas as interpretações das percepções dos participantes sobre essas duas dimensões, com base em suas experiências e argumentos quanto ao uso da inteligência artificial na etapa de análise dos dados.

5.3.6.1 A influência da natureza da pesquisa na admissibilidade da IA na análise de dados

A primeira perspectiva sobre a influência da natureza da pesquisa na admissibilidade da IA na análise de dados foi dividida em dois blocos interpretativos: (1) A natureza da pesquisa influencia a aceitação do emprego de IA, representada por 11 entrevistados (6 professores e 5 acadêmicos); (2) A natureza da pesquisa não influencia a aceitação do uso de IA, representada por 13 participantes (6 professores e 7 acadêmicos).

Integram o primeiro bloco interpretativo 11 participantes (6 professores e 5 acadêmicos). Seus julgamentos foram organizados em 5 unidades de registro que evidenciaram diferentes fundamentos desse posicionamento (Quadro 9), são elas: (1) Subjetividade e

³⁶ Programas como “*Heuristi.ca* e *Napkin* são capazes de transformar praticamente qualquer material escrito em visual” (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024).

protagonismo do olhar humano; (2) Responsabilidade do papel autoral na análise de dados; (3) Assimetria metodológica na admissibilidade da IA; (4) Maturidade acadêmica como critério.

Quadro 9 – Percepções sobre a influência da natureza da pesquisa na admissibilidade da inteligência artificial

Blocos interpretativos	Unidades de registro
A natureza da pesquisa influencia a aceitação do uso de IA [11]	Subjetividade e protagonismo do olhar humano [4]
	Responsabilidade do papel autoral na análise de dados [3]
	Assimetria metodológica na admissibilidade da IA [3]
	Maturidade acadêmica como critério [4]
A natureza da pesquisa não influencia a aceitação do uso de IA [13]	Capacidade crítica e curadoria ativa como fundamentos da admissibilidade [6]
	Engajamento com os dados e curadoria digital crítica [5]
	Uso instrumental é legítimo em qualquer abordagem [3]

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

Essas compreensões dialogam com a literatura metodológica (Triviños, 1987; Mattar; Ramos, 2021), ao enfatizarem que a análise de dados, sobretudo em pesquisas qualitativas, vai além da aplicação técnica: ela requer engajamento crítico, reflexividade e sensibilidade teórica diante dos contextos e dos sujeitos envolvidos. Tais elementos reforçam o entendimento de que a delegação irrestrita da análise à IA pode fragilizar dimensões essenciais do processo formativo e da produção de conhecimento situada.

A unidade de registro que inaugura a análise diz respeito à subjetividade e ao protagonismo do olhar humano, especialmente na análise de dados qualitativos, mencionada por 4 entrevistados. A doutoranda Sabrina (2024) destaca: *“na pesquisa qualitativa, tem uma questão do olhar do pesquisador [...]. A IA pode ajudar a organizar, mas não consegue captar essas nuances”*. Essa percepção é reforçada pela professora Lúcia (2025), para quem *“a IA não vai conseguir acessar as sutilezas do campo, do que foi dito, do que está nas entrelinhas”*. As duas falas evidenciam que a análise interpretativa demanda uma escuta sensível e situada, cuja densidade não pode ser plenamente automatizada. Nesse sentido, a contribuição da IA pode se restringir a aspectos organizacionais, mas não substitui a mediação crítica do pesquisador, que permanece central na interpretação dos dados.

Essas compreensões dialogam com autores como Triviños (1987) e Mattar e Ramos (2021), que ressaltam o papel ativo do pesquisador na interpretação dos dados, especialmente em contextos qualitativos. Nessas abordagens, a análise não é apenas um procedimento técnico,

mas um exercício de compreensão profunda dos significados atribuídos pelos sujeitos e pelo contexto. O olhar do pesquisador atua como mediador entre os dados e as teorias, e é nesse movimento interpretativo que se constrói o sentido da investigação. Assim, a subjetividade não é um problema metodológico, mas uma potência que exige reflexividade e responsabilidade epistemológica, algo que, segundo os participantes, não pode ser delegado integralmente à inteligência artificial.

Duas professoras, Helena (2024) e Flávia (2024) expressaram preocupações em relação à preservação da responsabilidade do papel autoral na análise de dados, a segunda unidade de registro. Ambas integram a categoria da Resistência, no eixo 1 desta tese, e consideram que permitir à inteligência artificial substituir o pesquisador nesse momento comprometeria não apenas a dimensão autoral, mas também o valor formativo do processo. Essa crítica se ancora na ideia de que a análise constitui um espaço de afirmação da autoria científica, no qual o pesquisador interpreta os dados com base em seu repertório teórico, sua vivência de campo e sua capacidade crítica. Aqui, a análise é concebida como espaço privilegiado de autoria científica e formativa, cuja substituição algorítmica comprometeria a integridade do processo investigativo.

Outra justificativa apresentada por três participantes está ancorada na assimetria metodológica entre os paradigmas de pesquisa, a terceira unidade de registro apontada. Essa perspectiva é ilustrada pela fala da mestranda Priscila (2025), que afirma: “*na quantitativa é mais aceitável. Agora, na qualitativa, precisa de muito cuidado. É outra lógica de análise*”. Essa declaração revela a percepção de que, na pesquisa quantitativa, a utilização da IA tende a ser mais aceitável, enquanto, em abordagens qualitativas, requer maior rigor e cautela. Esse entendimento encontra respaldo em Bail (2024), ao destacar que os modelos de IA generativa apresentam maior afinidade com lógicas quantitativas e dedutivas, mas enfrentam limites mais evidentes em contextos qualitativos, nos quais a interpretação situada e a complexidade epistêmica desafiam respostas padronizadas.

O último agrupamento desse bloco, diz respeito à maturidade acadêmica como critério para avaliar a admissibilidade da IA na análise de dados, evidenciado por 4 participantes. Para eles, a adoção dessas ferramentas deve considerar o grau de experiência do pesquisador, pois iniciantes, ainda em formação, correm maior risco de depender excessivamente da tecnologia e comprometer a qualidade interpretativa do trabalho. Já pesquisadores mais experientes, como doutorandos, teriam mais condições de utilizar a IA com discernimento e espírito crítico.

Essa percepção encontra respaldo em Lehr *et al.* (2023), que destacam que a atuação da IA em tarefas analíticas demanda supervisão experiente, especialmente em contextos complexos, sob pena de gerar resultados imprecisos ou epistemicamente frágeis. Na mesma direção, Bail (2024) adverte que o uso da IA nas ciências sociais exige julgamento criterioso e domínio metodológico, sob o risco de comprometer a validade das interpretações. Assim, a maturidade do pesquisador aparece como salvaguarda fundamental frente aos riscos da delegação algorítmica.

Esses depoimentos revelam que, para parte significativa dos participantes, a natureza da pesquisa, especialmente quando qualitativa, coloca limites mais rigorosos à assistência da inteligência artificial na análise de dados, exigindo maior responsabilidade autoral, formação crítica e presença ativa do pesquisador. Importante ressaltar, desde já que a grande maioria das pesquisas desenvolvidas pelos sujeitos que integram esse estudo vinculam-se à abordagem qualitativa de pesquisa. Apenas uma professora (Helena, 2024), que não integra esse bloco interpretativo, demonstrou familiaridade com pesquisas quantitativas, vamos explorar isso na próxima perspectiva analítica.

Já o segundo bloco interpretativo corresponde ao entendimento de 13 participantes (6 professores e 7 acadêmicos) que consideraram que a abordagem metodológica em si não é determinante para a admissibilidade da assistência da IA em teses e dissertações, sendo mais relevante o fator ético-epistêmico. As justificativas apresentadas foram organizadas em 3 unidades de registro: (1) Capacidade crítica e curadoria ativa como fundamentos da admissibilidade; (2) Engajamento com os dados e curadoria digital crítica e (3) Uso instrumental é legítimo em qualquer abordagem.

A primeira expressa a ideia de que a admissibilidade da IA não deve estar condicionada à natureza da pesquisa em si, mas à capacidade crítica e à curadoria ativa do pesquisador. Seis dos investigados, como as professoras Sílvia (2025) e Luiza (2025) reforçaram que a legitimidade do uso da tecnologia reside menos no tipo de abordagem e mais na forma como o pesquisador se posiciona diante dela. Essa posição revela uma confiança na autonomia do pesquisador e na sua capacidade de usar a IA como apoio, sem abrir mão da responsabilidade interpretativa.

A segunda unidade de registro identificada nesta perspectiva analítica referiu-se à compreensão de que a legitimidade da adoção da inteligência artificial na análise de dados depende, sobretudo, do grau de engajamento do pesquisador com os dados e da realização de uma curadoria digital crítica. Para os cinco participantes que sustentaram esse posicionamento, a responsabilidade epistêmica na interpretação não está condicionada à natureza metodológica

da pesquisa, seja ela qualitativa, quantitativa ou mista, mas sim à postura ativa, ética e reflexiva do pesquisador diante dos resultados produzidos com o auxílio de ferramentas digitais.

Tal entendimento sugeriu que, mesmo em contextos de automatização, a agência humana permanece central na produção de conhecimento. Essa concepção converge com o que argumentam Silva e Paula (2024), ao afirmarem que as ferramentas de IA só ganham legitimidade quando o pesquisador atua como curador do processo, mantendo o controle interpretativo. De modo complementar, Liao e Vaughan (2023) defendem que os benefícios operacionais dos modelos generativos só se realizam plenamente quando integrados a práticas investigativas orientadas por princípios ético-analíticos sólidos.

Por fim, a terceira unidade de registro desse bloco interpretativo sustenta que a aplicação instrumental da inteligência artificial pode ser validada em diferentes matrizes metodológicas. A doutoranda Joana (2024), por exemplo, considera que ferramentas computacionais têm potencial para apoiar, de maneira transversal, atividades técnicas como organização de informações, na identificação de padrões iniciais ou na estruturação preliminar de categorias analíticas.

Nessa perspectiva, a tecnologia é compreendida como uma ferramenta de apoio, cuja atuação deve permanecer subordinada à mediação crítica do pesquisador. A centralidade da autoria humana é preservada, desde que o emprego de recursos tecnológicos esteja restrito a etapas operacionais, sem comprometer os processos reflexivos e interpretativos que caracterizam a pesquisa científica. Essa posição dialoga com estudos que destacam a distinção entre apoio técnico de instrumentos algorítmicos e delegação cognitiva, reafirmando que a legitimidade se funda na apropriação da IA como extensão da ação humana, e não de substituição (Silva; Paula, 2024; Bail, 2024).

As distintas posições sobre a influência da natureza metodológica na admissibilidade da inteligência artificial evidenciam que os participantes mobilizam, de forma crítica, dimensões éticas, formativas e epistemológicas na análise dos dados. Enquanto parte dos entrevistados considera que abordagens qualitativas impõem limites mais rigorosos à adoção de tecnologias baseadas em linguagem natural, outros defendem que a validade dessa assistência reside no compromisso do pesquisador com o rigor analítico e a curadoria ativa.

Assim, mais do que uma questão de método, a presença dessas ferramentas na etapa analítica envolve disputas sobre autoria, mediação humana e integridade científica. Concluída essa primeira perspectiva analítica, a seção seguinte examina os julgamentos expressos diante de um cenário prospectivo, no qual agentes computacionais são empregados como apoio direto nas tarefas de organização, sistematização e interpretação dos dados empíricos.

5.3.6.2 Julgamento sobre a validade do uso da IA na etapa de análise de dados em teses e dissertações

Após a análise das compreensões sobre a influência da natureza metodológica da pesquisa, esta segunda perspectiva analítica enfoca os julgamentos emitidos pelos participantes diante de um cenário hipotético em que a inteligência artificial generativa é empregada diretamente na etapa de análise dos dados. A proposta do roteiro foi explorar como cada entrevistado avalia a legitimidade da atuação dessas tecnologias em tarefas como organização, limpeza, identificação de padrões, geração de visualizações, correlações e previsão de tendências. As respostas foram organizadas em três blocos interpretativos distintos: (1) Aceitam a presença da IA na análise de dados; (2) Aceitam com ressalvas a aplicação de IA na análise de dados; e (3) Não aceitam o uso de IA na análise de dados. Cada grupo foi desdobrado em unidades de registro que sintetizam os principais critérios ético-metodológicos mobilizados nas falas, conforme quadro a seguir.

Quadro 10 – Percepção dos entrevistados frente ao uso da IA na etapa de análise de dados em teses e dissertações

Blocos interpretativos	Unidades de registro
Aceitam o uso de IA na análise de dados [7]	A IA como extensão legítima dos recursos técnicos da análise científica [7]
	Eficácia do uso da IA ao nível de experiência e domínio técnico do pesquisador [2]
Aceitam com ressalvas a aplicação de IA na análise de dados [11]	Uso restrito da IA a tarefas mecânicas ou pré-analíticas [3]
	validação e interpretação devem permanecer sob responsabilidade exclusiva do pesquisador humano [11]
Não aceitam o uso de IA na análise de dados [6]	Envolvimento humano, sensibilidade teórica e experiência interpretativa [6]
	Comprometimento da formação do pesquisador [6]
	Esvaziamento ético e epistêmico do processo investigativo [3]

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

Participantes que aceitam a IA como extensão funcional dos recursos técnico-científicos na análise de dados

O primeiro bloco interpretativo reúne os posicionamentos de 7 participantes (4 professores e 3 acadêmicos) que se mostraram favoráveis à presença da inteligência artificial generativa na etapa de análise de dados em teses e dissertações. As falas desse grupo foram

organizadas em duas unidades de registro: (1) a IA como extensão legítima dos recursos técnicos da análise científica; e (2) a eficácia do uso da ferramenta associada ao nível de experiência e domínio técnico do pesquisador.

Iniciamos pela unidade de registro onde evidenciamos as falas que expressam uma perspectiva instrumental, ancorada na lógica do aprimoramento técnico e da atualização digital. A professora Carla (2024), por exemplo, afirma que *"a IA veio para somar, como outros softwares vieram. Usamos SPSS, usamos o IRaMuTeQ [...] Agora temos outras ferramentas mais potentes"*. De modo semelhante, a mestranda Maria (2024) destaca que *"a IA ajuda muito a organizar os dados, principalmente quando são muitos. Já temos programas que fazem isso, agora é só uma nova versão, mais rápida"*. Ambas reforçam a ideia de que a adoção de ferramentas de inteligência artificial representa um avanço técnico relevante no apoio à pesquisa.

A confiança na funcionalidade desses recursos é respaldada por observações de Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), que descrevem softwares científicos já consolidados, como *Atlas.ti*, *MAXQDA* e *NVivo*, incorporando modelos de linguagem generativos por meio de APIs³⁷. Essa integração representa um avanço técnico em relação às versões anteriores, que operavam exclusivamente com classificação textual supervisionada, ampliando as possibilidades de automação no tratamento dos dados sem prescindir da supervisão humana.

A incorporação de modelos generativos amplia as funcionalidades analíticas desses CAQDAs³⁸, favorecendo a automação de tarefas como categorização, síntese e reconhecimento de padrões temáticos. No entanto, essa sofisticação não elimina as limitações estruturais desses sistemas, razão pela qual os autores alertam para a persistência de vieses e distorções algorítmicas. Diante disso, recomendam uma atuação curatorial criteriosa por parte do pesquisador, a fim de preservar a qualidade e a legitimidade interpretativa dos resultados.

Estudos recentes indicam que a incorporação de modelos de linguagem generativos a programas científicos tem ampliado significativamente suas potencialidades analíticas, permitindo, por exemplo, a realização de mineração de sentimentos. Silva e Serrano (2023)

³⁷ API é a sigla para *Application Programming Interface* (Interface de Programação de Aplicações). Trata-se de um conjunto de protocolos e rotinas que permite a comunicação entre diferentes softwares. No contexto da inteligência artificial, uma API permite que um programa, como o *Atlas.ti* ou *NVivo*, acesse e utilize funcionalidades de um modelo de linguagem (como o ChatGPT) sem que o modelo esteja diretamente integrado ao software, garantindo flexibilidade, atualização constante e, em alguns casos, maior segurança de dados (Red Hat, 2025).

³⁸ CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), em português; Software de Análise de Dados Qualitativos Assistida por Computador. São programas que auxiliam na análise de dados qualitativos, permitindo codificação, categorização e organização de informações textuais, visuais ou sonoras. Eles não substituem a interpretação do pesquisador, mas oferecem suporte técnico para sistematizar e documentar o processo analítico com maior rigor metodológico.

demonstraram que o sistema, quando adequadamente instruído, é capaz de analisar emoções e opiniões em textos extraídos de redes sociais, apresentando resultados consistentes tanto na identificação da polaridade quanto na categorização emocional. Apesar dos avanços observados nessa interface algorítmica, os autores alertam para limitações relevantes. Eles apontam que:

[...] o *ChatGPT* não é capaz de fundamentar teoricamente as respostas nem explicitar com clareza os critérios utilizados para classificar os textos. Há, portanto, um déficit de transparência, o que impede sua adoção como ferramenta autônoma em análises científicas mais exigentes (Silva; Serrano, 2023, p. 10).

Os autores também destacam que o desempenho do modelo varia de acordo com a formulação dos *prompts*, o que reforça a importância da curadoria ativa e da intervenção humana para orientar e interpretar adequadamente os resultados gerados por esses sistemas.

Bail (2024) também reconhece o potencial da inteligência artificial generativa como apoio às análises automatizadas nas ciências sociais. Segundo o autor, esses sistemas são capazes de codificar opiniões, identificar temas e mapear posicionamentos com precisão comparável à de codificadores humanos, além de economizar tempo e permitir que o pesquisador se dedique a interpretações mais complexas. Ainda assim, o autor adverte para limitações técnicas e éticas importantes, destacando que os resultados desses modelos não são replicáveis, pois operam de forma estocástica e passam por atualizações constantes, o que compromete sua confiabilidade científica.

A segunda unidade de registro, que associa a eficácia do uso da IA ao nível de experiência e domínio técnico do pesquisador, é evidenciada nas falas da mestrande Isabel (2025) e da doutoranda Estela (2024). Ambas destacam que o recurso exige familiaridade com seus mecanismos e consciência crítica sobre os comandos e seus limites. Para elas, o problema não está na tecnologia em si, mas na competência de quem a opera, o que aproxima essa aceitação pragmática de uma compreensão experiencial, baseada no emprego qualificado e responsável desses instrumentos.

Embora os participantes deste bloco tenham demonstrado aceitação quanto à adoção de recursos de inteligência artificial na etapa de análise de dados, suas falas não ignoram os riscos associados à automação do processo investigativo. O que se evidencia é uma valorização dos ganhos operacionais e da continuidade de um processo tecnológico já integrado à prática acadêmica, sem, contudo, abdicar do julgamento crítico. Nos blocos seguintes, serão apresentadas as percepções dos participantes que, embora reconheçam o potencial dessas

tecnologias, defendem restrições e salvaguardas éticas, assim como daqueles que rejeitam seu uso por entenderem que ele compromete fundamentos epistêmicos e formativos da pesquisa.

Percepções dos entrevistados que aceitam com ressalvas: uso restrito da IA a tarefas pré-analíticas e operacionais

O segundo bloco interpretativo reúne 11 participantes (5 professores e 6 acadêmicos) que expressaram aceitação condicional da inteligência artificial generativa na etapa de análise e interpretação de dados em teses e dissertações. Os depoimentos foram organizados em duas unidades de registro: (1) uso restrito da IA a tarefas mecânicas ou pré-analíticas e (2) validação e interpretação devem permanecer sob responsabilidade exclusiva do pesquisador humano.

Entre os integrantes desse grupo, cinco consideram admissível a presença da IA nessa etapa, desde que sua atuação se limite a procedimentos iniciais e operacionais, como organização de informações, categorização assistida, extração de palavras-chave ou geração de visualizações. Nessa perspectiva, os sistemas generativos são compreendidos como apoio técnico, útil para otimizar o trabalho com grandes volumes de dados, sem interferir nos aspectos analíticos centrais da pesquisa.

Nessa lógica, o pesquisador aceita apenas delegar etapas preparatórias, resguardando para si o núcleo interpretativo da análise. Para os entrevistados, cabe exclusivamente ao pesquisador humano conduzir a análise crítica e validar os achados, preservando o rigor e a integridade do processo investigativo.

As contribuições do mestrando Paulo (2024) e da professora Joelma (2024) ilustram essa compreensão instrumental da IA como suporte pré-analítico. Paulo afirma: *“para uma organização, talvez sim [...] de sistematizar, de juntar os dados, colocar os dados em uma ordem, fazer cruzamentos preliminares, isso talvez sim, sabe? Mas para interpretar mesmo, eu acho que não”*. Já a docente Joelma considera legítimo *“usar a ferramenta para organizar os dados, para lançar os dados, até para identificar as variáveis”*, desde que o pesquisador se debruce criticamente sobre os resultados gerados. Essas falas evidenciam que, embora reconheçam a utilidade da IA para organizar dados, os entrevistados mantêm a análise interpretativa como prerrogativa irrenunciável do pesquisador.

A professora Laura (2025) amplia essa compreensão instrumental ao propor uma utilização que, embora restrita às tarefas organizacionais, exige do pesquisador uma postura dialógica e crítica diante da tecnologia. Em sua entrevista, ela relata interações com a IA em

que, ao receber uma resposta automatizada, reage dizendo: *“você fala, não, isso aqui que você está dizendo é bobagem, porque eu também li, porque eu estou pondo a minha inteligência humana para refletir sobre”*.

Sua formulação evidencia a defesa de uma agência humana ativa, pautada naquilo que a literatura recente denomina pedagogia do prompt. Essa abordagem implica que o pesquisador não apenas comande a máquina, mas também dialogue, questione, valide e confronte suas respostas com base em repertório próprio, leitura crítica e autonomia intelectual. Nesse sentido, Laura reafirma a centralidade da curadoria humana mesmo quando a IA atua apenas como organizadora preliminar dos dados.

A postura ativa da professora diante da inteligência artificial pode ser compreendida à luz do conceito de construtivismo crítico da tecnologia, formulado por Feenberg (2013c, 2022). Para o autor, o significado de uma tecnologia não se restringe à sua estrutura funcional, mas é historicamente constituído nos modos de uso que os sujeitos constroem a partir de seus contextos e valores. Ao rejeitar uma interação automatizada ou meramente instrumental com a IA, a professora exemplifica o que o autor denomina de racionalização substantiva: uma forma de engajamento em que as escolhas técnicas são orientadas por princípios formativos, éticos e epistemológicos, e não apenas por critérios de eficiência ou produtividade. Nesse enquadramento, o emprego da IA é mediado por intencionalidade crítica, sendo ressignificado a partir da agência humana situada.

A perspectiva de uma aplicação crítica, situada e mediada da tecnologia encontra respaldo na literatura especializada. Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024, p. 34) alertam que, embora alguns softwares já integrem sistemas de geração automática de conteúdo para apoiar a análise de dados, permanece essencial a atuação curatorial do pesquisador. Os autores enfatizam que *“é importante checar as análises automatizadas realizadas por tais ferramentas, pois elas continuam incorporando distorções e vieses dos Modelos de Linguagem”*. Tal advertência reforça a ideia de que a presença de recursos algorítmicos, por mais sofisticados que sejam, não isenta o pesquisador da responsabilidade ética e epistêmica sobre os resultados obtidos.

Essa concepção é reforçada por Mattos e Kalinke (2024, p. 16), ao apontarem que *“as ferramentas de IA podem ser utilizadas em atividades operacionais, como a organização de dados, a busca por palavras-chave ou a geração de gráficos, por exemplo, mas não substituem a análise crítica e interpretativa que deve ser conduzida pelo pesquisador humano.”* A citação destaca que, mesmo com avanços funcionais, a contribuição desses sistemas deve se restringir às fases iniciais do tratamento dos dados. A elaboração analítica continua sendo compreendida

como uma prática autoral, sustentada pelo repertório teórico e pela sensibilidade investigativa de quem pesquisa.

Esse entendimento ecoa em outros segmentos da amostra, que também defendem a centralidade do pesquisador na condução da interpretação dos dados. Independentemente do grau de adesão à tecnologia, prevalece o entendimento de que a interpretação dos dados deve permanecer sob responsabilidade do pesquisador humano, condição reiteradamente apontada como indispensável à legitimidade científica. Ainda que se reconheça o potencial dos modelos de linguagem para indicar caminhos iniciais, a validação dos resultados continua sendo compreendida como tarefa intransferível, como se observará nos blocos seguintes.

A aceitação da presença de tecnologias de linguagem nesta etapa da pesquisa está condicionada ao reconhecimento de seus limites epistêmicos e à valorização da centralidade humana no processo de interpretação. Para os integrantes deste bloco, mesmo quando os sistemas algorítmicos colaboram na organização das informações ou sugerem padrões preliminares, cabe ao pesquisador conduzir a análise final, mobilizando seu repertório teórico, sua trajetória investigativa e a leitura situada do objeto em estudo. Como expressou o professor João (2024), *"a interpretação continua sendo dele"*, reafirmando a indissociabilidade entre autoria crítica e responsabilidade científica.

Dessa forma, os sujeitos desse bloco aceitam a adoção da IA generativa na análise de dados, desde que a tecnologia atue apenas como suporte técnico, prevalecendo a centralidade da agência humana. Os recursos algorítmicos de geração de linguagem podem sugerir, mas não decidir; podem organizar, mas não concluir; podem apontar caminhos, mas não trilhar o percurso analítico por si só.

A posição central do pesquisador, reconhecida como condição para a legitimidade da utilização da inteligência artificial, aparece também como limite inegociável para outro grupo de interlocutores, que não admite a aplicação desses recursos na etapa de análise de dados. Para esses respondentes, não se trata apenas de estabelecer limites operacionais para a tecnologia, mas de preservar a natureza formativa e autoral da análise, compreendida como um processo que exige escuta, sensibilidade, repertório teórico e experiência investigativa.

A defesa da mediação humana também se articula a preocupações com os impactos da desigualdade de acesso à tecnologia, apontada por alguns entrevistados como um fator que aprofunda a exclusão epistêmica. A professora Laura (2025), ao evocar Milton Santos, afirma que *"esse mundo é um todo sistêmico, desigual e combinado, o que faz sistêmico é o alcance que todo mundo tem a determinada tecnologia, o que faz desigual e combinado é o uso que se*

faz dessa tecnologia”, destacando que não basta ter acesso a tais aparatos, é preciso saber utilizá-los de forma crítica, ética e situada.

Dessa forma, os sujeitos desse bloco aceitam a adoção da IA generativa na análise de dados, desde que a tecnologia atue apenas como suporte técnico, prevalecendo a centralidade da agência humana. Os recursos algorítmicos de geração de linguagem podem sugerir, mas não decidir; podem organizar, mas não concluir; podem apontar caminhos, mas não trilhar o percurso analítico por si só.

Assim, enquanto este grupo admite a tecnologia de forma restrita e instrumental, o próximo bloco reúne aqueles que rejeitam de maneira mais enfática qualquer participação da IA na análise de dados, por compreenderem que tal uso compromete fundamentos éticos, epistêmicos e formativos da pesquisa.

A análise de dados como espaço irredutível da autoria científica e da formação investigativa

O terceiro bloco interpretativo reúne os posicionamentos de 6 entrevistados (4 docentes e 2 discentes) que recusam a aplicação da inteligência artificial generativa nessa fase da investigação. Para esse grupo, há uma incompatibilidade estrutural entre as exigências analíticas e a lógica automatizada dos modelos de linguagem, o que torna inadequada qualquer forma de delegação algorítmica nesse estágio do trabalho acadêmico. As falas foram organizadas em três unidades de registro: (1) envolvimento humano, sensibilidade teórica e experiência interpretativa, (2) comprometimento da formação do pesquisador e (3) esvaziamento ético e epistêmico do processo investigativo.

A concepção de que a etapa de análise requer envolvimento humano direto, sensibilidade teórica e experiência interpretativa fundamenta o posicionamento reunido na primeira unidade de registro deste bloco. Para esses interlocutores, a incompatibilidade estrutural entre as exigências analíticas e a lógica automatizada dos sistemas generativos de linguagem inviabiliza qualquer delegação algorítmica nessa fase do processo investigativo. A professora Flávia (2024) sintetiza esse entendimento ao afirmar:

Não, análise de dados não. [...] Para mim, a análise de dados requer a escuta, requer a sensibilidade, requer a experiência. A inteligência artificial não pode substituir isso. Porque o olhar sobre o dado é um olhar que tem um arcabouço teórico, um conhecimento da realidade, uma vivência. A IA não tem isso. Então, como é que ela vai interpretar?

O depoimento da professora expressa com precisão que a análise não é concebida como uma atividade passível de ser delegada à máquina, mas como uma prática interpretativa que exige envolvimento humano, formação teórica e um olhar situado sobre os dados, inseparável da trajetória investigativa do pesquisador.

A segunda unidade de registro deste bloco interpretativo, comprometimento da formação do pesquisador, também é sustentada por vozes que defendem a centralidade da agência humana na análise de dados, mesmo em campos investigativos nos quais a automação costuma ser mais tolerada. A professora Helena (2024), com trajetória em pesquisas quantitativas, argumenta que essa etapa requer decisões sucessivas, baseadas em domínio estatístico, rigor metodológico e maturidade interpretativa. Sua contribuição reforça o entendimento de que a atividade analítica não pode ser reduzida a operações algorítmicas, por envolver escolhas que são, ao mesmo tempo, técnicas e formativas.

E quando você escreve o seu método na pesquisa da quantitativa, você tem que descrever qual programa você utilizou para fazer a limpeza da sua base de dados. Se você utilizou uma IA dessas, você já teria que começar mentindo ali, né? Não ia ser nem o R, nem o SPSS, nem o SAS, enfim, nenhum desses programas aí que são os mais utilizados para fazer esse tipo de limpeza de base de dados. E existem também os procedimentos para análise de dados. O que você vai analisar? Curtose, assimetria, outliers, enfim, né? Você jogar tudo isso nas mãos de uma máquina, porque essa limpeza ela requer algumas decisões, essas decisões requerem raciocínio, raciocínio é um ser humano que tem que tomar decisão, pesquisador na verdade, e isso influencia e depende inclusive da sua maturidade, como pesquisador tomar algumas decisões, quais dados manter, quais não manter, o que você vai tratar, o que você não vai tratar. E aí se você deixa a IA tratar, normalizar seus dados, jogar fora o que não tá bom, enfim, né? Você ali já envia completamente tudo que vai ali depois. E aí se na sequência você também deixa a carga da IA fazer as devidas correlações, gráficos, tabelas, enfim, né? O fato de você fazer uma análise quantitativa não te esquivava de tomar decisões, muito pelo contrário. Você tem que tomar decisão o tempo todo, tudo que você vai fazer. Desde o tratamento de um dado omisso, você tem que tomar uma decisão, até o tratamento de dados, vamos dizer, fora da curva, os *outliers* (Professora Helena, 2024).

A visão da docente se destaca por uma crítica consistente, fundamentada tanto em domínio técnico quanto em uma concepção formativa da análise. Ela afirma que a tomada de decisão, desde a seleção das ferramentas até o tratamento de dados "fora da curva", é inseparável da autoria científica. Sua argumentação tensiona expectativas de delegação automatizada, mesmo em áreas com histórico de maior adesão a soluções algorítmicas. Ao sustentar que a atuação da inteligência artificial compromete tanto a credibilidade dos resultados quanto o processo formativo do pesquisador, sua perspectiva contribui de forma significativa para este bloco interpretativo, ao ampliar a compreensão dos limites ético-metodológicos impostos à tecnologia nos diferentes paradigmas de pesquisa.

A terceira unidade de registro deste bloco interpretativo refere-se ao esvaziamento ético e epistêmico do processo investigativo. Entre docentes e pós-graduandos, destaca-se uma preocupação comum: a presença da inteligência artificial na análise de dados pode fragilizar a formação do pesquisador e comprometer os fundamentos que sustentam a credibilidade da pesquisa. Ainda que os participantes não tenham nomeado explicitamente os riscos envolvidos, suas falas evidenciam apreensões alinhadas a debates recentes sobre a confiabilidade dos processos automatizados.

Entre os principais riscos apontados pela literatura especializada, destacam-se a opacidade algorítmica, que impede o rastreamento dos critérios utilizados pelos modelos, a geração de inferências fabricadas com aparência de validade (alucinações), os vieses reproduzidos a partir de dados históricos e a dificuldade de replicação dos resultados gerados por sistemas probabilísticos.

A replicabilidade é um dos pilares da confiabilidade científica, especialmente em pesquisas empíricas. Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) destacam que, quando os modelos generativos de linguagem, como os integrados ao *NVivo*, *Atlas.ti*, *ChatGPT* são atualizados, ocorrem mudanças nos parâmetros, nos dados de treinamento e na arquitetura do sistema, o que pode gerar respostas diferentes para o mesmo *prompt* que foi utilizado anteriormente. Os autores chamam atenção para a natureza da “caixa-preta” desses sistemas, cuja opacidade algorítmica representa um desafio ao escrutínio metodológico rigoroso (Bail, 2024, p. 5, 10, *tradução nossa*) Assim, são ferramentas valiosas para insights exploratórios, mas não são confiáveis como instrumentos de análise final por conta dessa instabilidade inerente.

Além das limitações de replicabilidade e confiabilidade, outros dois riscos frequentemente associados aos modelos de linguagem merecem atenção: os vieses algorítmicos e as alucinações. Como observa Silveira (2021), esses sistemas operam com base em grandes bases de dados e padrões históricos que tendem a reproduzir desigualdades estruturais já presentes na sociedade. Assim, mesmo sem intenção de reforçar estereótipos ou distorções, o pesquisador pode ser induzido a resultados enviesados, comprometendo a neutralidade da interpretação. Essa condição exige uma mediação crítica, sensível às implicações sociais e políticas das decisões técnicas, sob pena de esvaziar o compromisso ético e epistêmico que sustenta a análise científica.

No caso das alucinações algorítmicas, o risco reside na geração de respostas com aparência de coerência, mas desprovidas de fundamento empírico ou respaldo teórico verificável. Como explica Lemos (2024), esse é um funcionamento típico dos modelos generativos, que preenchem lacunas para manter a fluidez textual. Esse fenômeno compromete

a produção científica ao induzir erros interpretativos e mascarar falhas metodológicas com construções convincentes. Diante disso, é indispensável uma atuação crítica de pós-graduandos e orientadores, para que o recurso à inteligência artificial não fragilize os princípios de verificabilidade e responsabilização que sustentam a ética da pesquisa acadêmica.

Para os participantes que rejeitam a presença da IA na análise de dados, essa etapa não é vista como técnica ou automatizável, mas como um momento central da autoria científica, no qual o pesquisador mobiliza conhecimentos teóricos, toma decisões metodológicas e elabora interpretações situadas. Substituí-la por operações algorítmicas significaria não apenas uma perda formativa, mas também uma violação do compromisso ético com a produção do conhecimento. A recusa, portanto, não decorre do desconhecimento das tecnologias, mas da defesa de princípios epistêmicos e formativos considerados inegociáveis.

5.3.7 A conclusão como espaço de autoria: a IA pode estar presente?

Na escrita acadêmica, a conclusão ocupa um lugar estratégico de síntese, interpretação e autoria. É o momento em que o pesquisador retoma sua trajetória investigativa para refletir criticamente sobre os resultados obtidos, os limites do estudo e os possíveis desdobramentos da pesquisa. Por essa razão, espera-se que esse trecho de finalização revele maturidade epistêmica, clareza argumentativa e comprometimento com a produção do conhecimento.

Nesse contexto, o emprego da inteligência artificial generativa na elaboração da conclusão revelou posicionamentos contrastantes. Embora a assistência desse tipo de ferramenta tenha sido admitida, mesmo com ressalvas, em diversas etapas da escrita acadêmica, houve maior recuo de sua presença nesse momento específico em teses e dissertações. A depender de como é utilizada, sua atuação pode ser compreendida como recurso legítimo ou como ameaça à integridade do trabalho.

Nenhum dos sujeitos deste estudo defendeu que a conclusão pudesse ser integralmente redigida por ferramentas de inteligência artificial. A partir das entrevistas, os posicionamentos sobre a sua utilização nesse trecho final dividem-se de forma equilibrada em dois grupos, o que evidencia o caráter controverso do debate. Essas percepções distintas estão organizadas em unidades de registro que captam os sentidos atribuídos ao uso de LLMs na elaboração da conclusão, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 11 – Percepções de pós-graduandos e docentes orientadores sobre à escrita da conclusão da tese ou dissertação com apoio de IA

Blocos interpretativos	Unidades de registro
Concordam com o uso de IA com ressalvas na conclusão [12]	Organizadora de conteúdos e ideias já produzidos [8]
	Presença autoral, interação ativa, curadoria humana e maturidade epistêmica. [9]
Não concordam com o uso de IA na conclusão [12]	Espaço de autoria essencial e intransferível [12]
	Prejuízo à formação do pesquisador [10]

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

Na sequência, apresentamos as análises dos resultados encontrados que sustentam cada uma dessas posições.

5.3.7.1 Presença de IA na conclusão como apoio técnico sob protagonismo humano

O primeiro bloco interpretativo reúne metade dos integrantes dessa pesquisa (5 professores e 7 acadêmicos) que aceitaram a presença da inteligência artificial generativa na elaboração da conclusão, desde que sua utilização esteja subordinada a critérios éticos e epistêmicos específicos. As falas desse grupo indicam que tais ferramentas inteligentes podem atuar, por exemplo, como organizadora de ideias previamente escritas ou como apoio para reestruturação textual, mas não deve substituir a intervenção crítica e autoral do pesquisador. Tal concordância está ancorada em duas unidades de registro: (1) Organizadora de conteúdos e ideias já produzidos e (2) Presença autoral, interação ativa, curadoria humana e maturidade epistêmica.

A primeira unidade de registro é ilustrada, por exemplo, pela fala da doutoranda Joana (2024) que relata ter utilizado o *ChatGPT* para estruturar esse trecho a partir de fragmentos elaborados por ela mesma, destacando que a autoria do conteúdo base era integralmente sua. Para a acadêmica, a legitimidade do uso está condicionada à transparência do processo e à revisão crítica da orientadora, com quem mantém uma relação de escrita colaborativa: “[...] *A gente trabalha muito junto, o texto vai e volta, vai e volta, vai e volta várias vezes. [...] vai ter um monte de implicações que ela vai olhar aquilo ali e vai falar, não, isso aqui eu não gostei, isso aqui eu preciso mudar.*” Sua posição evidencia a IA como um recurso de apoio à organização textual, inserido em um fluxo contínuo de reescritas e validações no processo de orientação.

Essa compreensão da IA como apoio subordinado à mediação crítica e humana aproxima-se da noção de apropriação instrumental crítica proposta por Feenberg (2002, 2022), segundo a qual a tecnologia só adquire valor formativo e emancipador quando colocada a serviço de finalidades definidas pelo sujeito. Ao mobilizar a IA como ferramenta de estruturação textual sem abdicar do controle autoral e do acompanhamento da orientadora, Joana exerce uma forma de agência que redefine o papel da técnica, aproximando-se de uma racionalidade democrática.

Tal perspectiva é reforçada pela professora Joelma (2024), sua orientadora, que destaca a importância da formação crítica para que o pesquisador compreenda os limites e potencialidades da ferramenta. Para ela, *“isso não quer dizer que ele não possa usar essas ferramentas, mas que a gente tem que criar mecanismos também [...] e isso vai passar pela formação desses sujeitos.”*

Tal visão, ao reconhecer a IA como recurso legítimo desde que submetido à curadoria humana, reforça a importância de uma literacia digital crítica (Kellner e Share, 2007; Rojo, 2008). Inspirada em Paulo Freire e formulada por Giroux (1997), essa concepção compreende a literacia como prática de leitura do mundo e não apenas da palavra, voltada à formação de sujeitos críticos, capazes de problematizar os discursos mediados por tecnologias e exercer responsabilidade sobre os sentidos que produzem.

Como alerta Santaella (2023a,c), a escrita mediada por algoritmos, quando desprovida de intervenção humana consciente, pode se tornar apenas simulação de linguagem, esvaziada de experiência e subjetividade. Nesse sentido, os participantes reforçam que a legitimidade da IA na conclusão está atrelada à atuação ativa do pesquisador, à supervisão da orientação e à preservação do sentido, da autoria e da densidade simbólica do texto.

Na segunda unidade de registro, observamos uma ênfase na necessidade de interação ativa com a ferramenta. Nesse caso, o pesquisador deve manter o controle sobre os sentidos atribuídos ao texto e intervir constantemente no processo de escrita. A IA pode sugerir reordenações, paráfrases ou sínteses, mas a construção do argumento e a definição do foco devem permanecer sob domínio do autor humano.

A doutoranda Sabrina (2024) também adota essa perspectiva condicional, ao considerar legítimo a adoção de sistemas baseados em IA generativa, como o *ChatGPT*, desde que referenciado no texto de forma transparente. Ela acredita que sua orientadora exigiria a explicitação do uso da ferramenta: *“Ela não vai criticar ou condenar, mas ela vai querer que tenha essa referência.”* Para a pós-graduanda, tal prática preserva a integridade do trabalho e demonstra uma responsabilidade compartilhada.

Contudo, sua orientadora, a professora Estela (2024), sustenta posição mais rígida. Ao ser indagada sobre o que diria a um pós-graduando que a comunicasse ter usado uma ferramenta de IA para redigir a conclusão do trabalho, respondeu: “[...] a conclusão é a única parte da sua dissertação ou tese que você precisa aparecer, que é o que você concluiu. Nesse lugar, não cabe inteligência artificial. [...] eu ia dizer pra ele [...] volte e refaça.” Para ela, a elaboração desse trecho demanda o exercício integral da autonomia intelectual, sendo incompatível com a delegação a sistemas automatizados.

Esse contraste revela uma situação representativa das tensões que podem emergir entre orientadores e orientandos quanto ao uso da IA na escrita acadêmica. A análise evidencia não apenas interpretações divergentes sobre o papel da ferramenta, mas também os desafios que surgem quando orientadores e orientandos não compartilham os mesmos critérios de aceitabilidade. Ainda assim, a fala da orientadora mostra que tal discordância não inviabiliza o diálogo, mas o estimula. Ao afirmar que “*nós íamos ter uma conversa e não de desavença*” (Estela, 2024), reforça a necessidade de diálogo e de alinhamento sobre os critérios de uso da IA, ampliando a noção de curadoria humana não só do texto, mas do processo formativo como um todo.

As falas de Sabrina e Estela, embora partam de posições distintas, convergem na valorização da responsabilidade ética e formativa do pesquisador na elaboração da conclusão. Enquanto a pós-graduanda defende a legitimidade da assistência da IA desde que explicitado no texto, evidenciando uma ética da transparência, a docente sustenta que a conclusão deve expressar o posicionamento subjetivo do autor, recusando a delegação dessa etapa a sistemas automatizados.

Em comum, ambas rejeitam a substituição da agência humana por mecanismos de geração textual e reafirmam o compromisso com uma autoria situada. Esse entendimento se articula à noção de integridade acadêmica e científica proposta por Mainardes (2024), que desloca o foco de uma perspectiva meramente punitiva para uma ética da autoria baseada em responsabilidade epistêmica, curadoria ativa e formação intelectual contínua.

A professora Luiza (2025) desloca o debate para a intencionalidade do uso. Ela afirma não ver problema no emprego de recursos computacionais de auxílio à escrita na conclusão, desde que o conteúdo reflita a produção do pesquisador e sua atuação crítica no processo: “[...] a questão é como é que ele interage com a máquina para a máquina fazer o que ele quer”. Em sua avaliação, quando o uso se reduz a um atalho para “se livrar do trabalho”, os resultados tendem a ser apenas medianos. Por isso, questiona: “*O que as pessoas estão querendo com o uso de IA? Elas estão querendo só se livrar de um trabalho e está ok ou elas*

estão querendo fazer uma coisa que é além do que elas próprias fariam?”. Sua fala evidencia que a legitimidade da ferramenta depende não apenas da técnica, mas do engajamento reflexivo e da ética do esforço, reafirmando a centralidade da agência humana prevista nesta segunda unidade de registro.

Tal perspectiva encontra ressonância nas discussões contemporâneas sobre o “plágio inteligente” (Muñoz-Cantero, 2023) e o “pós-plágio” (Eaton, 2023), que alertam para práticas em que a autoria é apenas simulada, mascarando a origem algorítmica do texto e fragilizando a legitimidade do processo de produção do conhecimento.

Em conjunto, essas três falas reafirmam que a presença da IA na conclusão, quando admitida, deve estar subordinada a critérios que assegurem a autoria como prática ética, epistêmica e situada. A integridade acadêmica e científica, nos termos propostos por Mainardes (2023a,b), exige mais do que negar o plágio clássico: convoca o pesquisador a assumir um posicionamento intencional e responsável diante das mediações tecnológicas que atravessam a escrita acadêmica, sobretudo em momentos do texto que sintetizam o percurso formativo e as escolhas epistemológicas do trabalho. Nesse horizonte, a integridade não se reduz a responsabilidade individual, mas deve ser compreendida também como compromisso institucional, sustentado por diretrizes claras, ações formativas e práticas de orientação que fomentem o diálogo crítico sobre o uso ético da IA na Pós-Graduação.

Em contraposição a essa aceitação condicionada, os outros 12 participantes rejeitaram qualquer forma de intervenção da IA na redação da conclusão. Para esse grupo, esse trecho final constitui um espaço inegociável de autoria intelectual, cuja elaboração exige envolvimento reflexivo e autonomia ética, por refletir o percurso investigativo e as escolhas epistemológicas do estudo.

5.3.7.2 Conclusão sem IA: defesa de um território exclusivo da agência humana

Para o grupo daqueles que não concordam com o uso da IA na etapa final do trabalho (7 professores e 5 acadêmicos), a conclusão não é apenas um resumo técnico do que foi realizado, mas um momento singular de afirmação subjetiva e epistêmica, em que o sujeito que pesquisa se apresenta com suas escolhas, aprendizagens e interpretações. Tal discordância está ancorada em duas unidades de registro: (1) Espaço de autoria essencial e intransferível e (2) Prejuízo à formação do pesquisador

A fala da professora Lúcia (2025) ilustra com profundidade a perspectiva da primeira unidade de registro, ao afirmar que a conclusão ultrapassa a função de síntese e assume

o papel de espaço de posicionamento humano: *“As considerações finais são a parte linda do trabalho, que exatamente é o lugar do humano.”* Ao recorrer à memória de sua própria experiência no doutorado, a docente reforça que esse momento da escrita acadêmica carrega traços formativos, éticos e afetivos, que não podem ser automatizados sem perda de sentido. Ainda que reconheça que a ferramenta digital possa colaborar com sínteses iniciais ou globais, ela é enfática ao afirmar que não se pode *“recortar e colar”* um texto gerado artificialmente sem que o pesquisador se coloque, reflita e reelabore com base na própria trajetória investigativa.

A segunda unidade de registro, prejuízo à formação do pesquisador, reúne falas que associam o emprego da IA na conclusão ao enfraquecimento da experiência reflexiva e ao esvaziamento do exercício autoral. Essa recusa ao uso integral de tecnologias automatizadas nesse trecho aparece com diferentes matizes nas falas de outros participantes deste bloco. Para a mestrande Rosa, por exemplo, delegar à IA a elaboração da conclusão comprometeria a legitimidade da titulação acadêmica, chegando a afirmar que, se não for capaz de redigir esse trecho com suas próprias palavras, *“[...] não merece o título.”* Já a professora Carla (2024) interpreta a adoção da IA na etapa da conclusão como sinal de insegurança e ausência de autocrítica, defendendo que o estudante deve *“[...] confiar mais no trabalho que produziu”* e assumir uma postura mais autoral.

Embora cada depoimento enfatize dimensões distintas, sejam elas éticas, pedagógicas, formativas ou afetivas, todos convergem na rejeição à substituição da autoria humana por ferramentas automatizadas em uma etapa do texto considerada central para a formação e validação do percurso do pesquisador na pós-graduação em Educação. Essa rejeição ao uso parcial ou integral da IA generativa reafirma um modelo de autoria ancorado na singularidade e na presença subjetiva do pesquisador, historicamente construído, como analisa Chartier (1990, 2002), a partir de práticas sociais e dispositivos institucionais que associaram a legitimidade do texto à figura de um autor individual, identificável e responsável.

No entanto, esse conceito não é estático. Chartier demonstra que a autoria se transformou ao longo do tempo, especialmente nas transições da oralidade para a escrita e do manuscrito para a impressão. A emergência de tecnologias de geração automática de linguagem, como o *ChatGPT*, reabre o debate sobre seus contornos, desafiando a rigidez de seus limites e indicando a possibilidade de novos arranjos entre criação, colaboração e assistência técnica.

Ampliando a perspectiva dos demais participantes deste bloco interpretativo, que se concentram na autoria e na qualidade da formação, a mestrande Mônica (2025) introduz

preocupações específicas sobre privacidade de dados e transparência algorítmica. Ela manifesta receio de inserir informações de sua pesquisa em plataformas de IA e que esses dados sejam compartilhados sem consentimento, afirmando: “[...] *a gente não tem respaldo nenhum de que, de fato, não vai ser compartilhado*”. Além disso, questiona a procedência dos conteúdos gerados por sistemas baseados em LLMs, levantando a possibilidade de que se valham de produções intelectuais sem a devida atribuição: “[...] *talvez esse lugar possa ser de pesquisadores, não sei [...] de alguma construção intelectual de outras pessoas.*” Sua fala evidencia os riscos ligados à opacidade algorítmica e ao uso não consentido de dados, aspectos pouco abordados por docentes orientadores e pós-graduandos neste estudo.

As análises desta subcategoria revelam que a conclusão constitui um dos espaços mais protegidos da autoria acadêmica, sendo marcada por tensões significativas entre os participantes. Mesmo entre os que admitem o emprego da IA em outras etapas do texto, há rejeição quanto à sua presença nesse trecho final, considerado expressão intransferível do percurso reflexivo do pesquisador. Por outro lado, alguns respondentes identificados na categoria resistência do primeiro eixo de análise desta tese demonstraram abertura para um uso condicionado nessa etapa, desde que respeitados critérios éticos, formativos e de autoria.

Esse entrecruzamento de posições evidencia que o debate não se dá apenas entre blocos opostos, mas também no interior de cada perspectiva, tornando visível a natureza controversa e ainda em construção dessa discussão. Tais divergências reforçam a urgência de que as instituições, tanto em nível micro (grupos de pesquisa, Programas de Pós-Graduação) quanto macro (universidades, agências de fomento, órgãos reguladores, agências governamentais), promovam espaços de formação, escuta e deliberação sobre a aplicação ética e responsável da inteligência artificial generativa na produção científica.

5.4 Eixo 3 - O texto artesanal e o texto híbrido e seus prestígios diferenciados na produção do conhecimento em Educação

Se a pessoa achar que não precisa acessar o conhecimento porque tem a IA [...], aí nós vamos começar a regredir. [...] vamos separar a pessoa qualificada pela interação com a IA da pessoa prejudicada pela interação com o IA.

Professora Luiza (2025)

Este eixo tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos às teses e dissertações produzidas sem intervenção da inteligência artificial generativa (texto artesanal) em comparação ao texto elaborado com assistência da IA (texto híbrido). O foco recai sobre

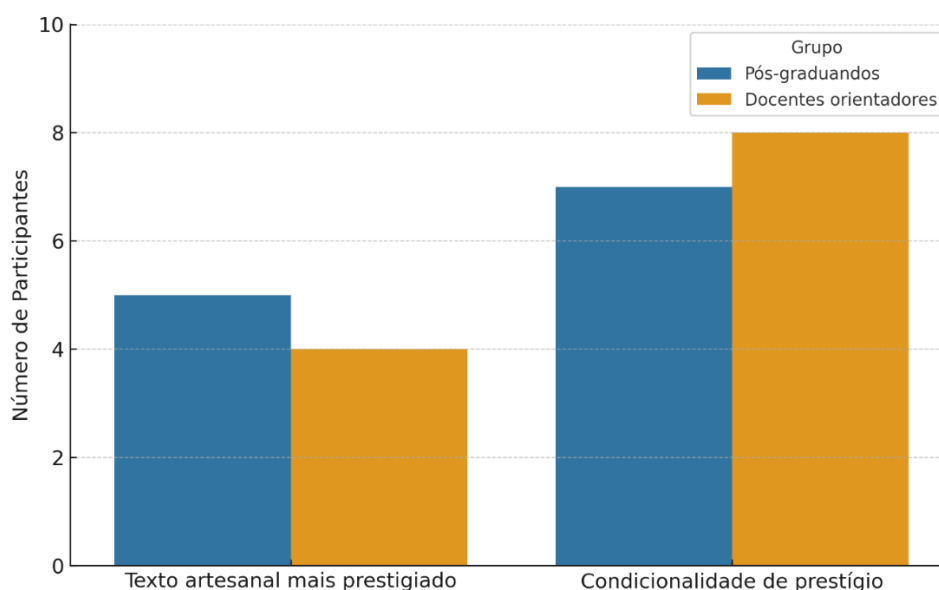
como essas diferentes formas de escrita são percebidas em termos de prestígio acadêmico e legitimidade no campo da Educação.

A distinção entre esses dois tipos de textos emerge como ponto de tensão em disputas simbólicas que envolvem autoria, mérito intelectual e o papel da tecnologia no processo formativo. Tais disputas são atravessadas por posicionamentos ético-políticos, epistêmicos e formativos, bem como pelas experiências concretas de pesquisadores e orientadores com a IA, que influenciam diretamente as interpretações e hierarquias estabelecidas nesse campo.

Conforme discutido no item 2.2, conforme (Lopes; Forgas; Cerdà-Navarro, 2024), o texto artesanal é compreendido como aquele elaborado integralmente pelo pesquisador humano, associado ao esforço formativo, à autoria plena e à expressão subjetiva. Já o texto híbrido, portanto, não anula a autoria, mas desloca seu sentido para a capacidade do sujeito de integrar criticamente a mediação tecnológica em articulação com a mediação humana, seja de orientadores, pares ou grupos de pesquisa, em seu processo formativo e investigativo.

Com base nas percepções dos participantes, suas respostas foram organizadas em uma categoria central, denominada *prestígio*. Subdividida em duas subcategorias: a primeira a reúne os que atribuem maior prestígio ao texto artesanal (9 participantes, sendo 4 professores e 5 acadêmicos); a segunda, os que consideram o prestígio condicionado a fatores como responsabilidade autoral, domínio da ferramenta e contexto avaliativo (15 participantes, sendo 8 professores e 7 acadêmicos), conforme Gráfico 4:

Gráfico 4: Prestígio do texto artesanal x texto híbrido: visões de docentes orientadores e pós-graduandos



Fonte: Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

Essa organização, embora baseada no número de participantes (Quadro 1), não deve ser interpretada como uma classificação rígida. O objetivo da categorização é refletir sentidos predominantes nas falas, reconhecendo nuances e ambivalências que evidenciam formas diversas de apropriação da escrita acadêmica, em constante negociação entre tradição e inovação tecnológica. Os números têm caráter apenas ilustrativo: nas unidades de registro, a frequência indica quantos entrevistados mencionaram direta ou indiretamente cada argumento, sendo registrada apenas uma ocorrência por participante, independentemente do número de vezes em que o ponto foi citado.

Quadro 12: Percepções sobre a hierarquia de prestígio entre o texto artesanal e o texto híbrido³⁹

Subcategorias	Unidades de registro
Maior prestígio do texto artesanal sobre o texto híbrido [9]	Escrita artesanal como espelhamento do sujeito, do processo formativo e da autoria [9]
	Reconhecimento do esforço cognitivo e emocional [4]
	Conservadorismo e apego às tradições acadêmicas [2]
Condicionalidade de prestígio entre textos artesanal e híbrido [15]	Curadoria ativa, conteúdo e autoria [15]
	Depende de quem avalia [5]

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

As análises que seguem detalham os argumentos centrais mobilizados por cada grupo, respeitando suas particularidades e justificativas. Iniciaremos com os participantes que atribuem maior prestígio ao texto sem apoio de sistemas de IA, cuja valorização está atrelada a concepções mais tradicionais de autoria, esforço individual e autenticidade na produção do conhecimento.

5.4.1 Percepção dos participantes que atribuem maior prestígio ao texto artesanal em comparação ao texto híbrido

Os nove participantes que integram a subcategoria maior prestígio do texto artesanal sobre o texto híbrido manifestaram claramente a percepção de que a dissertação ou tese escrita integralmente pelo pesquisador, sem intervenção de sistemas de inteligência

³⁹ Os números nas subcategorias indicam a quantidade de participantes que o compõem, já nas unidades de registro, a frequência de ocorrência corresponde ao número de participantes que mencionaram direta ou indiretamente cada argumento no *corpus* analisado, sendo registrada uma única vez por participante, independentemente da quantidade de menções.

artificial generativa, tem maior prestígio do que textos elaborados com assistência de sistemas digitais em larga escala. As justificativas apresentadas por esse grupo se ancoram em três unidades de registro: (1) a escrita artesanal como espelhamento do sujeito, do processo formativo e da autoria; (2) o reconhecimento do esforço cognitivo e emocional envolvido; e (3) o apego a tradições acadêmicas que privilegiam a produção como indicador de mérito.

A primeira unidade, mais recorrente, associa a escrita artesanal à expressão subjetiva e ao reflexo da trajetória formativa do pesquisador. Escrever sem apoio algorítmico é visto não apenas como uma escolha metodológica, mas como experiência constitutiva do autor. A doutoranda Paula (2024) defende que “*o texto artesanal é o espelho da construção do pesquisador*”, enquanto a professora Lúcia complementa que a dissertação ou tese “*é a pessoa por trás do texto*”. Ambas associam o prestígio à imersão subjetiva e à trajetória formativa refletida no processo de produção do conhecimento.

O segundo sentido destacado nas falas é a valorização do esforço intelectual, emocional e temporal exigido por uma escrita feita sem suporte de IA. Os mestrands Débora (2025) e Paulo (2024) enfatizam o mérito da dedicação integral e o enfrentamento solitário dos desafios da escrita acadêmica. Para eles, o trabalho elaborado integralmente pelo pesquisador simboliza não apenas competência, mas também resistência, disciplina e entrega, atributos tradicionalmente valorizados no campo científico.

Embora menos frequente, uma terceira justificativa remete à valorização das tradições acadêmicas, onde o texto artesanal ainda ocupa lugar de prestígio simbólico. A professora Lúcia (2025) reconhece que seu posicionamento pode parecer conservador, mas argumenta que o trabalho feito pelo pesquisador sem apoio tecnológico é mais valioso por refletir todo o percurso formativo. A docente Flávia (2024), por sua vez, vê no texto artesanal uma forma mais legítima de expressão do pensamento científico, associando a presença da IA a uma espécie de atalho que enfraqueceria a densidade da produção.

É importante destacar que, mesmo entre os participantes que atribuem maior prestígio ao texto artesanal, isso não significa rejeição absoluta ao uso de tecnologias na escrita acadêmica. Muitos reconhecem a utilidade da inteligência artificial como ferramenta auxiliar, sobretudo em tarefas mecânicas ou de apoio à clareza textual. Contudo, ao diferenciarem entre o valor funcional da inteligência artificial e o prestígio simbólico do texto produzido sem seu auxílio, evidenciam uma tensão conceitual presente no campo acadêmico.

Já o valor associa-se à eficácia, acessibilidade e produtividade proporcionadas pelas ferramentas digitais, o prestígio, para esse grupo, ancora-se em critérios clássicos de autoria: esforço individual, densidade intelectual e autenticidade do processo formativo. Essa

valorização encontra respaldo em Steneck (2006), ao afirmar que a autoria científica se fundamenta na responsabilidade intelectual, na rastreabilidade do pensamento e na integridade do conhecimento produzido.

Assim, ainda que a escrita híbrida seja admitida em determinados contextos, o texto artesanal permanece como marcador simbólico de excelência acadêmica, por expressar com maior nitidez o protagonismo do pesquisador e sua trajetória intelectual. No imaginário de parte da comunidade acadêmica, o reconhecimento mais elevado continua recaindo sobre formas de produção que evidenciem, de maneira clara, a autoria humana e o engajamento formativo direto.

5.4.2 Prestígio condicionado à autoria, repertório teórico, curadoria e contexto avaliativo

Os 15 participantes desta subcategoria representam uma parcela expressiva da amostra investigada. Suas respostas revelam que o reconhecimento de uma dissertação ou tese não está necessariamente atrelado à forma de produção textual, mas condicionado a fatores como a conduta do pesquisador e o contexto avaliativo em que o trabalho é julgado.

Para esse grupo, o uso da inteligência artificial generativa não inviabiliza o prestígio acadêmico de um texto, desde que a tecnologia seja mobilizada com criticidade, sob responsabilidade intelectual do autor, e integrada a um processo formativo consistente. Essas percepções foram agrupadas em duas unidades de registro, que orientaram a análise a seguir: (1) curadoria ativa, conteúdo e autoria e (2) depende de quem avalia.

Um dos participantes fez uma crítica direta à resistência à inovação tecnológica, ao afirmar que o texto artesanal “*teria maior prestígio só se fosse no tempo das cavernas, no tempo do pergaminho. [...] caso contrário, para mim é uma resistência inglória, injusta, desnecessária*” (Doutorando Pedro, 2024). Para ele, esse tipo de valorização está preso a um imaginário arcaico e ultrapassado. Sua fala confronta o saudosismo presente em parte da tradição acadêmica, ironizando a ideia de que a ausência de tecnologias tornaria o texto mais legítimo.

Essa posição marca um deslocamento na argumentação: os entrevistados sustentam que o prestígio acadêmico deve ser avaliado a partir de critérios formativos e epistêmicos, e não por idealizações sobre a origem da escrita. A primeira unidade de registro reúne aqueles que entendem que o reconhecimento de uma dissertação ou tese depende, sobretudo, da responsabilidade epistêmica do pesquisador, da qualidade do conteúdo e da autoria efetiva do trabalho, independentemente do suporte utilizado.

A professora Sílvia (2025) sintetiza essa visão ao destacar:

Eu acho que o prestígio não vai depender do uso da inteligência artificial ou não. O prestígio vai depender da questão da inovação, da teoria que é otimizada, do impacto da articulação de ideias, do alinhamento teórico-metodológico, da profundidade da articulação de conceitos e da análise de dados que foi feita.

Essa posição desloca o debate sobre a utilização da IA generativa para os critérios epistêmicos e formativos da produção acadêmica, reforçando que o valor da pesquisa se mede por sua solidez teórica e argumentativa, e não pelo grau de intervenção tecnológica.

A mestrandia Rosa (2024) compartilha dessa compreensão ao afirmar que a qualidade do conteúdo é o que realmente importa: *“Eu acho que [...] todo processo de escrita, a gente vai ter que recorrer a alguma coisa. [...] Então, nesse processo de escrita, eu acho que não tem um melhor que o outro, não.”* Para ela, tanto textos artesanais quanto híbridos podem recorrer a fontes externas, humanas, técnicas ou digitais, sendo o diferencial a capacidade do pesquisador em transformar essas contribuições em pensamento crítico e produção original.

Esse entendimento se aproxima do que denominam de apropriação crítica dos discursos no ambiente digital, uma prática que exige posicionamento reflexivo diante das mediações tecnológicas. Trata-se de colocar em prática o exercício da literacia digital crítica, proposto por Kellner e Share (2007), Rojo (2008) e Oliveira e Giacomazzo (2017), tornando possível uma interação formativa e epistemologicamente consciente com dispositivos que fazem uso de ferramentas de escrita baseada em IA. Nessa perspectiva, a IA pode ser incorporada como instrumento de ampliação interpretativa, desde que o pesquisador atue como curador ativo dos sentidos produzidos.

Essa perspectiva também foi compartilhada por participantes que concebem a inteligência artificial generativa como recurso auxiliar. Para eles, seu uso não compromete a legitimidade do trabalho, desde que o pesquisador mantenha uma postura crítica, demonstre discernimento e exerça domínio sobre o processo de escrita. A docente Luiza (2025) exemplifica essa perspectiva ao observar:

Eu cheguei à conclusão recente de que quem já sabe fazer é muito beneficiado pela interação. Quem não sabe fazer sem a máquina, o uso dela pode prejudicar, do meu ponto de vista. [...] porque se a pessoa sabe, se ela tem uma habilidade, uma competência, ela consegue ir conduzindo a máquina para fazer o que ela quer. Então, ela vai direcionando a uma produção que ela sabe exatamente o que é e o que ela quer e onde ela quer chegar.

Sua fala evidencia que a tecnologia não substitui a competência autoral, mas pode ser potencializada por ela. O uso da IA torna-se produtivo quando há clareza conceitual, domínio epistemológico e consciência crítica sobre o processo de escrita. Essa leitura aproxima-

se da noção de curadoria ativa (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024; Santos; Santaella, 2023), segundo a qual o pesquisador assume o papel de garantir fidedignidade e coerência ao texto, mesmo em um ambiente de escrita compartilhada com sistemas generativos.

Nessa perspectiva, a inteligência artificial é vista como recurso que amplia a produção textual, mas cuja eficácia depende do protagonismo humano. Ela não elimina a autoria, e sim exige novas formas de literacia digital crítica e de curadoria intelectual sobre os sentidos gerados. O prestígio, portanto, não se define pela presença ou ausência da tecnologia, mas pela capacidade do pesquisador de formular perguntas, conduzir a interação e reelaborar criticamente os conteúdos produzidos.

Essas contribuições mostram que, para esse grupo, a legitimidade do texto híbrido está atrelada à competência crítica do autor humano. Em vez de atribuir prestígio ao texto por sua forma de produção, esses participantes deslocam o critério de valor para a responsabilidade epistêmica do pesquisador. Tal entendimento aproxima-se das proposições de Chartier (2017) e do New London Group (2000), que defendem que a autoria deixa de ser uma essência individual e passa a ser entendida como um ato situado, mediado por múltiplas linguagens e suportes. Em vez de valorizar a origem da escrita, reconhece-se a competência do autor em manejar recursos diversos, reafirmando sua agência intelectual em contextos híbridos de produção.

A última unidade de registro desta subcategoria confirma que a percepção de prestígio acadêmico não é estanque, mas atravessada por fatores contextuais e subjetivos relacionados a quem realiza a avaliação. Para esse grupo de entrevistados, o reconhecimento social de uma dissertação ou tese, seja ela artesanal ou híbrida, depende da concepção de ciência, de tecnologia e de autoria assumida pelos avaliadores.

O professor Frederico (2024) sintetiza esse argumento ao afirmar que “depende de quem avalia a tese ou dissertação e da concepção que a pessoa tem de IA”. Para ele, não se trata de uma diferença intrínseca entre os textos, mas sim do olhar daquele que julga, o que pode favorecer ou penalizar a presença desses mecanismos generativos dependendo de suas crenças ou resistências pessoais.

A professora Luiza (2025) faz um alerta sobre a contradição presente no cenário acadêmico atual: embora a aplicação da IA esteja se expandindo, sua presença explícita ainda gera reações negativas. Para ela, o prestígio de uma tese ou dissertação “*não vai depender do uso da inteligência artificial ou não [...], vai depender da qualidade*”. No entanto, observa que o julgamento da produção acadêmica ainda está sujeito a vieses e alucinações, de modo que a legitimidade do texto híbrido passa a exigir estratégias de camuflagem.

Em suas palavras: “*hoje, parece contraditório, mas o sujeito tem que escrever e camuflar a presença da IA na escrita*”. Ela acrescenta que certos traços estilísticos comuns em produções automatizadas são facilmente identificáveis e prejudicam a receptividade do trabalho acadêmico: “[...] *tem que ter o sujeito ali, então eu acho que a cara de texto de IA, com aquelas estruturas sintáticas padrão, aquela mania de resumir no final, algumas palavras: crucial, essencial, que o pessoal já bate o olho, [...] diminui o prestígio*”.

Sua fala explicita que a percepção de prestígio continua sendo regulada pelo olhar avaliativo, sustentado por normas simbólicas que favorecem a aparência da autoria humana.

Essa percepção de que o reconhecimento acadêmico ainda se ancora em uma estética da escrita tradicional, embora em processo de transformação, é também partilhada por alguns acadêmicos. Eles apontam que o uso de recursos automatizados de escrita tende a ser cada vez mais disseminado e naturalizado, mas que, enquanto isso não ocorre plenamente, as avaliações seguem marcadas por julgamentos subjetivos e valores simbólicos historicamente construídos.

A mestrande Priscila (2025) revela a ambivalência presente na avaliação do prestígio acadêmico ao afirmar: “*Quem sou eu para falar de prestígio?*”. Apesar de se reconhecer usuária da tecnologia, ela expressa admiração por quem conclui uma pesquisa sem esse recurso, embora considere esse cenário cada vez mais raro. Para ela, o reconhecimento do valor atribuído a uma dissertação ou tese depende muito mais de quem a avalia, com seus repertórios, crenças e resistências, do que do modo como o texto foi composto.

Esse conjunto de depoimentos revela que o prestígio acadêmico, longe de constituir uma qualidade objetiva e estável, é atravessado por disputas simbólicas e interpretações situadas. O emprego de sistemas de geração algorítmica de conteúdo na escrita de dissertações e teses ainda suscita resistências e ambiguidades, mas tende a ser normalizado à medida que os próprios critérios avaliativos forem revistos e adaptados aos novos contextos de produção do conhecimento.

5.4.3 Tensionamentos entre a admissibilidade da IA e os critérios simbólicos de prestígio

Esse conjunto de análises revela que, tanto entre os participantes que admitem a adoção da inteligência artificial generativa na escrita acadêmica quanto entre aqueles que resistem ao seu uso, persistem disputas simbólicas sobre o que confere maior ou menor prestígio a uma tese ou dissertação. Ao triangular os dados desse Eixo com o Eixo 1 dessa tese alguns tensionamentos ficaram evidentes. A pergunta feita aos entrevistados partia da hipótese de que

o texto artesanal poderia ser percebido como detentor de maior prestígio, e as respostas revelaram diferentes critérios para essa valorização, nem sempre ligados à forma de produção textual, mas à autoria, à qualidade do conteúdo, ao repertório teórico mobilizado e ao contexto avaliativo.

A princípio, supúnhamos que a preferência pelo texto sem auxílio tecnológico se manifestaria sobretudo entre os participantes contrários à assistência da IA. Contudo, essa tendência não se mostrou homogênea nem exclusiva aos que expressaram oposição explícita. Alguns docentes, como Frederico (2024) e Helena (2025), relativizaram essa hierarquia, ao defenderem que o prestígio acadêmico depende de fatores como densidade teórica, consistência metodológica e clareza argumentativa, e não apenas da presença ou ausência de tecnologia.

De modo semelhante, entre os participantes enquadrados na categoria da admissibilidade condicionada, que demonstraram maior abertura à presença de modelos de linguagem de larga escala na produção acadêmica, também surgiram percepções que atribuem mais valor ao processo manual de elaboração textual. Foi o caso da professora Laura (2025), para quem o reconhecimento estaria ligado ao percurso autoral e artesanal de construção do conhecimento, ainda que isso possa implicar menor diversidade teórica: *“Eu acho que teria mais valor pelo processo de construção do conhecimento, porque é mais autoral [...]”*.

Quanto à mestranda Mônica (2025), embora reconheça que o uso da IA não anula a contribuição do autor, atribui maior mérito ao esforço individual de quem escreve sozinho: *“O artesanal, na minha opinião, tem mais valor, sim [...]”*. As duas falas reforçam a associação do prestígio à dedicação subjetiva e à autoria percebida como individual, mesmo sem negar completamente a legitimidade de produções apoiadas por IA.

Essas nuances revelam uma ambivalência entre as práticas que se “normalizam” no cotidiano da Pós-Graduação e os símbolos que ainda sustentam o mérito acadêmico. A aceitação pragmática do texto híbrido não elimina os vestígios normativos que atribuem maior valor ao modelo tradicional de autoria. O Eixo 3, portanto, explicita que a Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, tanto na UNI01 como na UNI02, vive um momento de transição: por um lado, os *chatbots* conversacionais já se incorporam crescentemente às práticas de escrita; por outro, ainda enfrentam barreiras no campo do reconhecimento simbólico e da legitimação institucional.

Essa ambivalência entre adesão prática e resistência simbólica remete à epígrafe da professora Luiza (2025), que abre esta seção. Ao alertar para os riscos de se delegar à inteligência artificial o acesso ao conhecimento, a docente resume um dilema central desta pesquisa: o prestígio do texto acadêmico parece menos ligado à presença da IA e mais à

qualidade da interação entre pesquisador e tecnologia. Sua advertência reforça que a excelência científica continua ancorada na autoria reflexiva e no domínio epistêmico do sujeito.

5.5 Síntese das percepções de docentes e pós-graduandos quanto aos riscos, medidas, barreiras e benefícios sobre o uso da IA generativa em teses e dissertações

Este item apresenta uma síntese integrada dos sentidos produzidos nas entrevistas, à luz da pergunta central desta pesquisa: *quais as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de dois Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos em projetos de pesquisa, teses e dissertações e por que dizem o que dizem.*

Destacamos quatro dimensões que se evidenciaram de forma recorrente nas análises deste capítulo: *riscos, medidas, barreiras e benefícios*. Elas foram discutidas transversalmente nos três eixos interpretativos da pesquisa: as apropriações da IA na elaboração dos projetos de pesquisa (Eixo 1), os diferentes contextos da produção textual e os limites da delegação à IA (Eixo 2), e as disputas de prestígio entre o texto artesanal e o texto híbrido na Pós-Graduação (Eixo 3). Embora não tenham sido organizadas como categorias autônomas, essas dimensões foram incorporadas às análises a partir das falas dos participantes, evidenciando sentidos recorrentes e interconectados. A sistematização que se segue tem, portanto, caráter interpretativo e integrador, com o objetivo de condensar os principais sentidos atribuídos à presença da IA generativa na escrita científica no âmbito da Pós-Graduação.

Essa sistematização interpretativa é organizada no Quadro 13, que reúne as principais percepções de docentes e pós-graduandos quanto aos riscos, medidas, barreiras e benefícios associados ao uso da IA generativa em teses e dissertações.

Quadro 13: Percepções de docentes e discentes sobre o uso da IA generativa em teses e dissertações: riscos, medidas, barreiras e benefícios

Dimensão	Síntese das percepções dos participantes
Riscos	Plágio inteligente e comprometimento da integridade científica. Supressão da autoria e empobrecimento da elaboração textual. Alucinações algorítmicas e imprecisão conceitual. Colonialismo de dados e apagamento da diversidade epistêmica. Fragilização da formação epistêmica de pesquisadores em formação. Dúvidas quanto à confiabilidade dos dados processados com IA. Dependência excessiva da IA na mediação da escrita científica. Inibição do pensamento criativo e da elaboração autoral.
Medidas	Protocolos institucionais para uso ético da IA na Pós-Graduação. Inserção curricular da IA com foco em formação crítica e curadoria ativa, para docentes e discentes. Formação docente técnico-epistêmica para uso crítico da IA. Reconfiguração da orientação com mediação crítica e acompanhamento ético. Declaração formal de uso da IA para garantia de transparência. Estímulo à autorreflexão e julgamento ético no processo autoral. Estímulo à autoria e ao debate crítico nos grupos de pesquisa e estudo. Comissões institucionais para debate e construção de diretrizes.
Barreiras	Desigualdade de acesso e letramento digital crítico. Estigma e desconfiança sobre a autoria de textos híbridos. Falta de formação técnica e epistêmica para o uso de ferramentas generativas Falta de preparo dos orientadores para mediação crítica do uso da IA na escrita de textos híbridos Ausência de normativas institucionais para o uso de IA Generativa Insegurança diante de detectores automáticos e riscos de falsos positivos.
Benefícios	Apoio à escrita em momentos de bloqueio ou reestruturação textual. Aprimoramento linguístico com foco em clareza e coesão textual. Organização de ideias e estruturação argumentativa. Inclusão de estudantes com dificuldades na escrita acadêmica. Agilidade em tarefas técnicas e operacionais. Ampliação do acesso à produção científica com apoio de mediação crítica.

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a novembro de 2025.

Este item contempla ainda um aspecto fundamental da análise qualitativa: os silêncios discursivos. Mais do que ausência de fala, os silêncios dizem respeito à não menção a determinados temas, o que também constitui dado relevante no processo de interpretação. Como observa Bardin (2011, p. 93), “o silêncio pode ser tão significativo quanto a palavra dita”,

especialmente quando reflete desconhecimento, recorte temático limitado ou invisibilização social.

No *corpus* desta pesquisa, destacam-se ausências significativas nas falas dos participantes, como a ausência de qualquer menção à proteção de dados, ao papel das *big techs* ou às implicações ambientais da IA. A ênfase dominante recaiu sobre preocupações com autoria e originalidade da escrita, o que evidencia que outras dimensões ético-jurídicas e sociotécnicas ainda não compõem o horizonte de preocupações formativas na Pós-Graduação. Tais silêncios, portanto, não são neutros: sinalizam limites do repertório vigente e reforçam a urgência de ampliação crítica desse debate.

O quadro a seguir apresenta os principais temas que não emergiram nas falas dos participantes, apesar de sua relevância para a compreensão crítica e contextual à utilização de modelos de linguagem baseados em IA generativa na elaboração de teses e dissertações.

Quadro 14 – Temas ausentes nas falas dos participantes: os silêncios que também comunicam

Temas não mencionados	Observações interpretativas
Modelos de linguagem e dados de treinamento das IAs	Nenhum participante demonstrou conhecimento ou problematizou como se dão os conjuntos de dados com os quais os modelos (<i>como GPT-4, Bard, Claude</i>) foram treinados.
Impactos ambientais e energéticos da IA	Pouca menção aos efeitos ecológicos da IA, como consumo energético e custos ambientais do treinamento de modelos.
Responsabilidade das plataformas e das <i>big techs</i>	Não houve menções ao papel ético, político ou jurídico das empresas que desenvolvem as ferramentas de IA, tampouco foram feitas críticas à lógica de mercado que orienta sua operação e difusão.
Acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência	A potencialidade da IA para ampliar o acesso de pessoas com deficiência (visual, auditiva, dislexia etc.) à leitura e escrita acadêmica foi praticamente invisibilizada, com apenas uma menção isolada.
Direitos autorais e propriedade intelectual	Embora o termo “autoria” tenha sido amplamente debatido, não se observou aprofundamento sobre a dimensão legal dos direitos autorais e da propriedade intelectual na produção assistida por IA.
Intersecções de raça, classe e gênero	Com exceção de uma menção pontual à desigualdade de acesso, as interseccionalidades estruturais de raça, classe, gênero e território não foram articuladas ao debate sobre IA na Pós-Graduação.
Legislação nacional ou internacional sobre IA	Nenhum participante fez referência à LGPD, ao Marco Civil da Internet, às diretrizes da Unesco ou à ausência

	de regulamentações específicas sobre o uso educacional da IA generativa.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a novembro de 2025.

A sistematização apresentada no quadro anterior organiza de forma interpretativa os sentidos atribuídos por docentes e pós-graduandos às quatro dimensões analisadas de modo transversal ao longo desta pesquisa: riscos, medidas, barreiras e benefícios relacionados ao uso de inteligência artificial na produção de teses e dissertações. Essa síntese visa evidenciar como tais aspectos emergiram nas falas dos participantes, oferecendo uma visão integrada dos diferentes posicionamentos, tensões e encaminhamentos discutidos nos três eixos interpretativos que compõem o capítulo.

Encerramos, assim, a sistematização das percepções quanto ao emprego dessas tecnologias na escrita científica, destacando não apenas os sentidos atribuídos ao seu potencial e aos seus riscos, mas também os limites e ausências que atravessam esse debate no contexto da Pós-Graduação. A presença de sistemas generativos, ainda que amplamente reconhecida, mobiliza disputas normativas, éticas e epistêmicas que tensionam a definição de autoria, originalidade e integridade acadêmica. Paralelamente, os silêncios identificados nas entrevistas revelam zonas de invisibilidade que reforçam a necessidade de ampliar a formação crítica dos pesquisadores e de consolidar compromissos institucionais. Esses achados ampliam a compreensão dos desafios colocados pelas novas tecnologias à produção do conhecimento em Educação e oferecem subsídios diretos para as considerações finais desta tese

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disseminação acelerada de ferramentas de inteligência artificial baseadas em grandes modelos de linguagem (LLMs) vem transformando o ecossistema acadêmico, desafiando modos tradicionais de produzir, avaliar e comunicar conhecimento. Foi nesse contexto que nos propusemos a analisar as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de duas universidades públicas brasileiras sobre a apropriação de modelos generativos na elaboração de textos híbridos, considerando cenários prospectivos e a integridade acadêmica.

A investigação, de abordagem qualitativa, envolveu entrevistas semiestruturadas com 24 participantes, igualmente distribuídos entre pós-graduandos e docentes orientadores dos dois programas investigados. Estruturamos a análise em três eixos interpretativos: (1) as apropriações da IA generativa no percurso do pré-projeto à qualificação; (2) o texto híbrido na assistência à pesquisa e as tarefas que podem ser delegadas à IA em diferentes etapas da elaboração de teses e dissertações; e (3) o texto artesanal e o texto híbrido com seus prestígios diferenciados na produção do conhecimento em Educação.

A análise foi orientada por uma perspectiva crítica da tecnologia, com base nas contribuições de autores como Feenberg (1999, 2004, 2013, 2022), Santaella (2023a, b, c, d, f) e Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), que permitem compreender a produção acadêmica como prática situada, simbólica e sujeita a disputas epistêmicas e institucionais. Dialogamos ainda com Santos (2024) e Silva (2024), cuja abordagem sobre a mediação pedagógica diante da IA, especialmente ancorada na noção de pedagogia do prompt, oferece subsídios para enfrentar desafios formativos e éticos quando a tecnologia permeia os espaços acadêmicos.

Essa perspectiva se articula à compreensão histórico-cultural da autoria discutida por Chartier (1998, 2002, 2017), para quem a autoria e a apropriação são práticas historicamente situadas, definidas pelas condições materiais, culturais e discursivas de cada época. Nesse sentido, a emergência dos textos híbridos, frutos da interação entre humanos e sistemas generativos, não anula a autoria, mas exige sua reconfiguração crítica, sustentada pela mediação ética e epistêmica do pesquisador.

Para responder ao nosso objetivo de estudo, buscamos compreender: (a) as percepções de admissibilidade da IA generativa na elaboração de pré-projetos e de projetos de qualificação; (b) como a natureza da pesquisa (qualitativa, quantitativa ou mista) influencia a aceitabilidade de seu uso em teses e dissertações; (c) os momentos e aspectos do texto

acadêmico em que o uso da IA é considerado admissível ou não; (d) os riscos apontados, as medidas propostas, as barreiras enfrentadas e os benefícios percebidos no contexto da produção de textos híbridos, visando à preservação da integridade acadêmica e (e) os sentidos atribuídos ao prestígio do texto artesanal em comparação ao texto híbrido na Pós-Graduação em Educação.

No Eixo 1, que tratou das apropriações da inteligência artificial generativa do pré-projeto à qualificação, a pesquisa revelou que, nessa etapa inicial da formação, as percepções se distribuíram entre resistência e admissibilidade condicionada. A resistência esteve associada, sobretudo, a preocupações éticas e formativas, à ausência de regulamentação institucional e ao receio de comprometimento da autoria e originalidade. Já a admissibilidade condicionada foi marcada pelo uso situado da IA em funções de apoio técnico ou organizacional, desde que mantida a agência do pesquisador e o acompanhamento crítico do orientador.

Mesmo entre os que admitiam o uso desse tipo de tecnologia de forma condicionada, surgiram relatos sobre o silenciamento em torno dessa prática. Esse silenciamento não se manifestou como recusa deliberada de assumir o uso, mas como efeito de um ambiente de vigilância simbólica, no qual julgamentos velados, associações lexicais e desconfiança institucional geram constrangimentos e restringem a liberdade expressiva. Esse contexto desloca a disputa sobre a autoria para o campo das percepções e convenções discursivas.

Os resultados evidenciaram tensionamentos entre a defesa da transparência e a persistência dessas barreiras; entre a noção tradicional de autoria e a compreensão contemporânea de autoria como agência crítica; e entre a aceitação da IA como recurso legítimo de apoio e a preocupação com seus impactos sobre originalidade, integridade e formação do pesquisador.

No Eixo 2, que tratou do texto híbrido na pesquisa e das tarefas passíveis de serem delegadas à IA generativa na elaboração de teses e dissertações, observamos que a aceitação foi mais frequente em atividades de caráter técnico e mecânico, como revisão estrutural, organização de ideias, tradução e formatação. Essa aceitação estava condicionada à presença de curadoria ativa, entendida como acompanhamento crítico e seletivo do conteúdo produzido pela tecnologia.

Em contrapartida, a etapa de conclusão do trabalho concentrou a maior rejeição à assistência da IA, sendo percebida por muitos como um espaço de autoria intransferível e de síntese pessoal da trajetória investigativa. Nesse cenário, emergiram tensionamentos entre aproveitar o potencial de apoio da tecnologia e preservar o desenvolvimento das habilidades autorais; entre buscar eficiência e evitar a superficialidade analítica; e entre ampliar a qualidade

textual e lidar com desigualdades de acesso aos recursos digitais. A admissibilidade variou conforme o momento da escrita e a percepção sobre quais tarefas preservam ou não o protagonismo do pesquisador.

Em diálogo com as tensões éticas e formativas observadas nos eixos anteriores, no Eixo 3, que abordou o texto artesanal e o texto híbrido e seus prestígios diferenciados na produção do conhecimento em Educação, a análise revelou percepções contrastantes sobre a legitimidade e o valor de cada modalidade de escrita. Para parte dos participantes, o texto artesanal mantém maior prestígio por evidenciar de forma mais visível o esforço individual e a elaboração autoral, atributos associados à tradição acadêmica e à formação rigorosa do pesquisador. Outros, contudo, argumentaram que o texto híbrido pode alcançar prestígio equivalente quando produzido com responsabilidade, domínio epistêmico e uso criterioso da IA, entendendo que a qualidade está menos na ferramenta empregada e mais na competência e na curadoria do autor. Esses resultados indicam que o prestígio atribuído a cada forma de escrita não é fixo, mas condicionado ao contexto, aos critérios de avaliação e ao modo como o pesquisador se apropria dos recursos tecnológicos.

Ao trazer para o centro do debate as percepções de pós-graduandos e orientadores sobre a presença de modelos generativos na escrita de teses e dissertações, esta pesquisa amplia a compreensão dos desafios éticos, epistêmicos e formativos da produção do conhecimento na contemporaneidade. Longe de tratá-los como ameaça ou solução automática, evidencia a complexidade das decisões sobre sua apropriação, atravessadas por critérios de responsabilidade, autoria, orientação e prestígio institucional.

Fundamentada na escuta qualificada dos sujeitos da formação e no respeito à diversidade de posicionamentos, nossa análise mobilizou conceitos como curadoria ativa, integridade acadêmica e científica (Mainardes, 2023a,b) e prestígio relacional do texto, articulando-os na construção de uma abordagem crítica e situada, que recusa tanto o determinismo quanto o negacionismo tecnológico e orienta práticas formativas eticamente mediadas, inspiradas em “uma pedagogia da autonomia” (Freire, 2017).

Ao sintetizarmos os resultados, constatamos que estes corroboram a tese apresentada na introdução. A presença da inteligência artificial generativa na Pós-Graduação em Educação tensiona concepções tradicionais de autoria, originalidade e formação do pesquisador, produzindo percepções heterogêneas atravessadas por disputas éticas, epistêmicas, pedagógicas e institucionais.

Dessa forma, confirmamos nossa hipótese inicial, uma vez que a utilização de tais ferramentas suscita posicionamentos diversos e, por vezes, conflitantes entre orientadores e

pós-graduandos, evidenciando práticas de silenciamento e a demanda por orientações institucionais mais claras. Os resultados também revelam zonas de tensão que ultrapassam a dicotomia aceitação versus rejeição. As disputas simbólicas em torno da autoria e da originalidade, somadas às diferentes formas de compreender o prestígio do texto artesanal e do texto híbrido, articulam-se a desigualdades de acesso, à necessidade de mediação pedagógica e à urgência de formação crítica para o uso ético e epistêmico da tecnologia.

Constatamos, ainda, que não há relação direta entre faixa etária ou tempo de experiência docente e o posicionamento diante desses mecanismos tecnológicos. Essa ausência de determinismo geracional indica que a abertura ou a resistência à tecnologia derivam menos da idade e mais de concepções de autoria, compromissos formativos, familiaridade tecnológica e valores vinculados à integridade acadêmica e científica.

Os resultados também indicam que é possível adotar recursos generativos de linguagem como apoio à escrita sem reduzir o trabalho a uma lógica tecnocrática e reducionista, desde que operem como auxiliares da atividade humana, e não como seus substitutos. Nessa perspectiva, defendemos a necessidade de políticas institucionais claras, formação crítica continuada e práticas pedagógicas eticamente orientadas, capazes de assegurar a integridade acadêmica e científica diante da incorporação dessas tecnologias na pós-graduação.

Como lembra Santaella (2023a, p. 110), “sem ética, a inteligência degenera”. Essa advertência reforça que o avanço tecnológico, por si só, não garante qualidade ou legitimidade à produção acadêmica. A incorporação crítica da IA generativa nos mestrados e doutorados em Educação exige o protagonismo da agência humana e reflexão permanente sobre seus impactos. Nossa intenção, portanto, não é encerrar o debate, mas oferecer subsídios para que pesquisadores e instituições avancem na construção de práticas mais conscientes, democráticas e eticamente sustentadas na Pós-Graduação em Educação.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE SALA, J. F. Modelos y buenas prácticas evaluativas para detectar impactos, riesgos y daños de la inteligencia artificial. **PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad**, [S.l.], n. 23, aug. 2022. ISSN eISSN 2007-3607. Disponível em: <<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/742>>. Data de acesso: 09 ago. 2025 doi:<http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a12n23.742>.

ARAÚJO, M. O uso da inteligência artificial para a geração automatizada de textos acadêmicos: plágio ou meta-autoria? **Logeion: Filosofia da Informação**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 89–107, 2016. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3012>. Acesso em: 23 abr. 2022.


AZAMBUJA, C. C. de; SILVA, G. F. da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, [s. l.], v. 25, p. e25107, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fun/a/jWKkyjpRzxjm6c85yCKv4MN/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAIL, C. A. Can Generative AI improve social science?. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, [s. l.], v. 121, n. 21, p. e2314021121, 2024. Disponível em: <https://pnas.org/doi/10.1073/pnas.2314021121>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEIGUELMAN, G. Máquinas companheiras. **Morel**, [s. l.], n. 7, p. 76–86, 2023. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003128325>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BENDER, E. M. *et al.* On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? . In: **FACCT '21: 2021 ACM CONFERENCE ON FAIRNESS, ACCOUNTABILITY, AND TRANSPARENCY**, 2021, Virtual Event Canada. Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. Virtual Event Canada: ACM, 2021. p. 610–623. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3442188.3445922>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BERA. British Educational Research Association. **Diretrizes Éticas para Pesquisa em Educação**. 4. ed. Tradução: Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Jefferson Mainardes e Janete Bridon. Londres: BERA, 2022. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2022/01/BERA-Diretrizes-%C3%89ticas-para-Pesquisa-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-4-ed.pdf>. Acesso em: 26 de jun. 2024.

BIZELLI, J. L. Desafios para a avaliação e a sustentabilidade da editoria científica em Educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 32, p. e0244838, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jVr8ttBjkGzFdB4sSDjzYfy/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2025.

BOCIC, P.; GALASSI, J. El capital informacional como condición de la inclusión digital: un análisis exploratório. **Psicol. Conoc. Soc.** Montevideo, v. 7, n. 2, p. 25-44, nov. 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.26864/pcs.v7.n2.3>. Acesso em: 13 de jul. 2024.

BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, Berkeley, v. 32, p. 1-49, 1987.

BOURDIEU. Os três estados do capital cultural. In: Catani, Afrânio & Nogueira, Maria Alice (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, p. 71-80, 1998.

BOURDIEU. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

CABRAL, D. *et al.* Inteligência artificial no desenvolvimento curricular: impactos e desafios para a educação do futuro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 4063–4081, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i10.16400. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16400>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 2023.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1998a.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998b.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHARTIER, R. Novas tecnologias e a história da cultura escrita: Obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 35, n. 71, p. 17-29, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n71p17-29> Acesso em: 20 jul. 2024.

CHEN, Jenny X.; BOWE, Sarah; DENG, Francis. Residency Applications in the Era of Generative Artificial Intelligence. **Journal of Graduate Medical Education**, v. 16, n. 3, p. 254-256, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4300/jgme-d-23-00629.1>.

COMAS FORGAS, R. *et al.* La integridad académica entre el alumnado universitario español. **Estudios Pedagógicos**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 207-225, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011> Acesso em: 20 jul. 2024.

CORMEN, T. H.; LEISERSON, C. E.; RIVEST, R. L.; STEIN, C. **Algoritmos**: teoria e prática. Tradução de Arlete Simille Marques. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CORTINA, A. **Ética mínima**: introducción a la Filosofía Práctica. 6ª. Ed. Madrid: Tecnos; 2000.

COSTA, I. C. P. *et al.* Using the Chat Generative Pre-trained Transformer in academic writing in health: a scoping review. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [s. l.], v. 32, p. e4194, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/GnCjTxmjZ54yDFTQnRrSPxt/?lang=en>. Acesso em: 18 ago. 2024.

COSTA, M. F. B. *et al.* Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [s. l.], v. 30, p. e025003, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VnbxBKktkBRXHPHrq9pBddt/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

COTTON, D. R. E.; COTTON, P. A.; SHIPWAY, J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of *ChatGPT*. **Innovations in Education and Teaching International**, [s. l.], v. 61, n. 2, p. 228–239, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>. Acesso em: 20 jun. 2025.

COUTINHO, A. S.; LEITE, S. F.; FOLTÝNEK, T.; FORGAS, R. C.; FERNANDES, F. G.; VASCONCELOS, S. M. R.; MAINARDES, J. Entrevista com lideranças na promoção da ética em pesquisa e da integridade acadêmica e científica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–31, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.22915.087. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22915>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DAGNINO, R. O pensamento latino-americano em ciência, tecnologia e sociedade (PLACTS) e a obra de Andrew Feenberg. Trad. Agustín Apaza. *In*: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013, p. 25-46.

DUTRA, D. J. V.; BRENNAND, E. G. de G. Inteligência e Filosofia: entre novas e velhas encruzilhadas artificiais. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1–15, 2024. DOI: 10.4013/fsu.2024.251.08. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27009>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DUQUE-PEREIRA, I.; MOURA, S. Compreendendo a inteligência artificial generativa na perspectiva da língua [online]. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/renat/OneDrive/Documentos/A%20TESE/IA%20NA%20ESCRITA%20ACADEMICA/COMPREENDENDO%20A%20IAG%20NA%20PERSPECTIVA%20DA%20LINGUA.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

EVANGELISTA, R. Entrevista concedida a Baleia Comunicação. A impossível democracia em um mundo mediado pelas *Big Techs*. **IHU Online**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/651288-a-impossivel-democracia-em-um-mundo-mediado-pelas-big-techs-entrevista-especial-com-rafael-evangelista>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FEENBERG, A. **Questioning Technology**. Londres/Nova York: Routledge, 1999.

FEENBERG, A. **Transforming Technology: a critical theory revisited**. Nova York: Oxford University Press, 2002.

FEENBERG, A. Teoria Crítica da Tecnologia. **Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação**, Unimep, Ufscar, Unesp, 2004. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/critport.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? Trad. Agustín Apaza. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013a, p. 49-66.

FEENBERG, A. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. Trad. Anthony T. Golçalves. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013b, p. 67-96.

FEENBERG, A. Teoria Crítica da Tecnologia: um panorama. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013c, p. 97-118.

FEENBERG, A. Precisamos de uma teoria crítica da tecnologia? (Resposta a Tyler Veak). Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013d, p. 194-202.

FEENBERG, A. Do essencialismo ao construtivismo – a filosofia da tecnologia numa encruzilhada. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013e, p. 203-254.

FEENBERG, A. **Construtivismo crítico: uma filosofia da tecnologia**. Tradução, introdução e notas de Luiz Henrique Lacerda Abrahão e Cristiano Cordeiro Cruz. São Paulo: Associação Filosófica *Scientiae Studia*, 2022.

FERRARI, P. **A era do prompt: inteligência artificial, colonialismo, devires e desinformação** [recurso eletrônico]. Cachoeirinha: Fi, 2024.

FONSECA, T.; GATTI, D. Quando as palavras não bastam: explorando as limitações da IAG. In: FERRARI, Pollyana (org.). **Descendentes de Eliza: os impactos da inteligência artificial generativa no mercado de trabalho, na desinformação, nas artes e no pensamento crítico.** Cachoeirinha, RS: Fi, 2024. p. 45–56.

FORBES BRASIL. *ChatGPT* tem recorde de crescimento da base de usuários. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/02/chatgpt-tem-recorde-de-crescimento-da-base-de-usuarios/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREIRE, P. Prefácio. In: GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, C. S. O capital tecnológico informacional. Estudos de Sociologia. **Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE.** 2002, v.8. n. 1.2, p. 163-183, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/renat/OneDrive/Documentos/A%20TESE/CAPITAL%20INFORMACIONAL/2002%20FREITAS.pdf> . Acesso em: 2 jul. 2024.

FREITAS, C. S. O capital tecnológico-informacional. In: **Revista Estudos de Sociologia** Araraquara, n. 17, p. 115-132, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/renat/OneDrive/Documentos/A%20TESE/CAPITAL%20INFORMACIONAL/FREITAS%202004.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

FYFE, P. How to cheat on you final paper: Assigning AI for student writin. In: **AI e Society: Knowledge, Culture and Communication**, London, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01397-z>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GIBERT DELGADO, R. P., GORINA SÁNCHEZ, A., REYES-PALAU, N. C., Tapia-Sosa, E. V., & Siza Moposita, S. F. Educación 4.0: Enfoque innovador apoyado en la inteligencia artificial para la educación superior. **Universidad y Sociedad**, 15(6),60-74, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/renat/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/BUSCA%20WEB%20OS%20SCIENCE/Delgado%20et%20al%202023.pdf>. Acesso em: 10 Jun. 2025.

GILLESPIE, T. **Custodians of the Internet: Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions That Shape Social Media.** [S. l.: s. n.], 2018. p. 288. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327186182_Custodians_of_the_internet_Platforms_content_moderation_and_the_hidden_decisions_that_shape_social_media. Acesso em? 20 de jun. 2025.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 30 mai. 2025.

GOODFELLOW, I.; BENGIO, Y.; COURVILLE, A. **Deep learning**. Cambridge: MIT Press, 2016. Disponível em: [Deep Learning by Ian Goodfellow, Yoshua Bengio, Aaron Courville \(z-lib.org\).pdf](https://www.deeplearningbook.org/). Acesso em: 25 jun. de 2025.

HEGGLER, J. M.; SZMOSKI, R. M.; MIQUELIN, A. F. As dualidades entre o uso da inteligência artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 46, p. e289323, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qrTryFvZR9Y9WsRpG5fWGHb/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. Tradução: Marco Aurélio Werle. In: **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/QQFQsqx77FqjnxGrNBHDhD/>. Acesso em: 2 out. 2024.

HEIDEGGER, M. **Só um Deus nos pode ainda salvar**. Tradução de Irene Borges Duarte. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.

HUANG, J.; TAN, M. The role of *ChatGPT* in scientific communication: writing better scientific review articles. **American Journal of Cancer Research**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 1148–1154, 2023. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10164801/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

KASNECI, E. *et al.* **ChatGPT for Good?** On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. v. 103, p. 102274, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/renat/Zotero/storage/RIKNICP3/Kasneci%20et%20al.%20-%202023%20-%20ChatGPT%20for%20Good%20On%20Opportunities%20and%20Challenges%20.pdf>. Acesso em 24 jul. 2024.

KAUFMAN, D. Inteligência Artificial: Repensando a mediação / Artificial Intelligence: Rethinking Mediation. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 67621–67639, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16481>. Acesso em: 3 jul. 2024.

KAUFMAN, D. Logic and foundations of artificial intelligence and society's reactions to maximize benefits and mitigate harm. **Filosofia Unisinos**, [s. l.], v. 25, p. e25110, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fun/a/LqLKT488FQMbRxdw4sxFLKF/?lang=en>. Acesso em: 10 jun. 2025.

KENDALL, G.; TEIXEIRA DA SILVA, J. A. Risks of abuse of large language models, like *ChatGPT*, in scientific publishing: Authorship, predatory publishing, and paper mills. **Learned Publishing**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 55–62, 2024. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/leap.1578>. Acesso em: 3 set. 2024.

KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media education, radical democracy and the reconstruction of education. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 29, p. 687–715, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hcZr4mDdbgTfSy3NWt8RptQ/?lang=en>. Acesso em: 02 jun. 2025.

KRAVJAR, J. Integrity is not a component of ethics, integrity is much more. In: **EuroScientist**, 2018. Disponível em: <https://www.euroscientist.com/academic-integrity/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

LEMOIS, A. L. M. Erros, falhas e perturbações digitais em alucinações das IA generativas: tipologia, premissas e epistemologia da comunicação. **MATRIZES**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 75–91, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/210892>. Acesso em: 31 mai. 2025.

LESSIG, L. **Code and other laws of cyberspace**. New York: Basic Books, 1999.

LIAO, Q. V.; VAUGHAN, J. W. AI Transparency in the Age of LLMs: A Human-Centered Research Roadmap. [S. l.]: **arXiv**, 2023. Disponível em: <http://arxiv.org/abs/2306.01941>. Acesso em: 9 jul. 2025.

LI, P. et al. Making AI Less “Thirsty”: Uncovering and Addressing the Secret Water Footprint of AI Models. [S. l.]: **arXiv**, 2025. Disponível em: <http://arxiv.org/abs/2304.03271>. Acesso em: 24 jun. 2025.

LIMONGI, R. O uso da inteligência artificial na pesquisa científica com integridade e ética. **Revista de Pesquisa de Estudos Futuros: Tendências e Estratégias**, 16(1), e845, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24023/FutureJournal/2175-5825/2024.v16i1.845>. Acesso em: 2 fev 2025.

LIVINGSTONE, S. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. **The Communication Review**, [s. l.], v. 7, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30521209_Media_Literacy_and_the_Challenge_of_New_Information_and_Communication_Technologies_The_Communication_Review7#fullTextextFileContent. Acesso em: 30 de maio de 2024.

LOPES, C. Ciberplágio. In: Autoria e propriedade intelectual. In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED, Rio de Janeiro: ANPED, vol. 3, p. 48-62, 2023. Disponível em: 3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf (anped.org.br), acesso em: 2 set. 2024.

LOPES; C. FORGAS, R. C.; CERDÀ-NAVARRO, A. Tese de doutorado de educação escrita por inteligência artificial? In: **Rev. Bras. de Educação**, v. 29, e290065, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290065> . Acesso em: 4 set. 2024.

LUDERMIR, T. B. Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina: estado atual e tendências. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 85–94, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/wXBdv8yHBV9xHz8qG5RCgZd>. Acesso em: 3 jul. 2024.

LUZ, C. Porque a IA “entende” o que você diz (mesmo sem entender nada). In: **FEED CONSULTORIA**. 31 maio 2025. Disponível em: <https://feedconsultoria.com.br/ia-entende-sem-entender/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/FURB, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94–105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 20 Ago. 2024.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, 2018, 23, e230034, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>

MAINARDES, J. Ética, integridade e cultura de integridade: reflexões a partir do contexto brasileiro. **Horizontes**, v. 41, n.1. e023031, 2023a. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1624>. Acesso em 27 jul. 2024.

MAINARDES, J. Ética e integridade acadêmica como política institucional. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023b. Disponível em: [Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf](#) Acesso em: 2 set. 2024.

MARIANO VILAÇA, M.; LOPES PEDERNEIRA, I.; FERRO, M. IA para além de uma nova moda acadêmica: um experimento teórico-analítico interdisciplinar (computacional, linguístico e ética) de uma ferramenta de IA. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1–14, 2024. DOI: 10.4013/fsu.2024.251.12. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27036>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MATTAR, J. RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MATTOS, S. G. de; KALINKE, M. A. Em busca de compreensões sobre inteligência artificial e programação intuitiva na Educação Matemática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], v. 12, n. 30, p. 01–19, 2024. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/714>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice; MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MATTAR, J. RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

McAFEE, A. BRYNJOLFSSON, E. **Machine, Platform, Crowd**: Harnessing Our Digital Future. New York: W. W. Norton & Company, 2017

MERCADO, L. P. L.; A. P. M. RÊGO. Autoria e propriedade intelectual. In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd, Rio de Janeiro: ANPEd, vol. 3, p. 48-62, 2023. Disponível em: [Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf](https://anped.org.br/Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf) (anped.org.br) Acesso em: 2 set. 2024.

MIYAZAKI, H. **Never-Ending Man**: Hayao Miyazaki. Direção: Kaku Arakawa. [S.l.]: NHK, 2016. 1 vídeo (49 min). Documentário.

MUÑOZ-CANTERO, J. M.; ESPÍÑEIRA-BELLÓN, E. M. Intelligent Plagiarism as a Misconduct in Academic Integrity. **Acta Médica Portuguesa**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 1–2, 2024. Disponível em: <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/20233>. Acesso em: 19 ago. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 10 ago. 2025.

NEDER, R. T. Apresentação: o que (nos) quer dizer a teoria crítica da tecnologia? Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013 p. 07-24.

OLIVEIRA, M. Mezari; GIACOMAZZO, G. F. Educação e cidadania: perspectivas da literacia digital crítica. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 43, p. 153–174, 2017. DOI: 10.5585/eccos.n43.7393. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7393>. Acesso em: 02 jun. 2025.

OLIVEIRA, J. S. de; NEVES, I. B. S. Artificial Intelligence, ChatGPT and Organizational Studies. **Organizações & Sociedade**, [s. l.], v. 30, p. 388–400, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/czVX8dZ88rpfFvSsXxw7YKP/?lang=en>. Acesso em: 18 ago. 2024.

OPENAI. **GPT-4. Technical Report**. 2023a. Disponível em: <https://openai.com/research/gpt-4>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PARRY, J. Developing standards for research practice: some issues for consideration. In: **IPHOFEN, R.** (ed). *Finding common ground: con sensus in research ethics across the social sciences*. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd, 2017. p. 77-101.

PIGOLA, A., SCAFUTO, I. C., COSTA, P. R. C., NASSIF, V. M. J. Inteligência Artificial na pesquisa acadêmica. **International Journal of Innovation – IJI**, São Paulo, 11(3), set./dez. 2023, e24508. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/2023.24508>, Acesso em: 20 jul. 2024.

PIMENTEL, M.; AZEVEDO, F.; CARVALHO, F. *ChatGPT: a era da autoria híbrida humana/o-IA*. **SBC Horizontes**, 21 mar. 2023. ISSN 2175-9235. Disponível em:

<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/03/chatgpt-a-era-da-autoria-hibrida/> Acesso em: 30 set. 2024.

PIMENTEL, M. SILVA, M. Pedagogia do prompt. [Mesa redonda]. **11º E-TIC / 3º Encontro da Linha TICPE / 2º Encontro de Egressos TICPE. PPGE/UNESA**, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9fGg4W-cRag>. Acesso em: 3. 2025.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures" – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525–530, maio–ago. 2016.. Disponível em: DOI: 10.1590/010318133516617. Acesso em: 21 mai. 2025.

PINHEIRO, W. S., VALENTE, E. A. T. Inteligência artificial na educação: entre inovação tecnológica e o desafio ético. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, 13(2), e1257, 2024. Disponível em; <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-255-2024> Acesso em: 02 jul de 2025.

PIZARRO ROMERO, Javier. Desempeño de la IA en la búsqueda de fuentes especializadas y escritura de textos académicos. **Lengua y Sociedad**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 911–944, 2024. DOI: 10.15381/lengsoc.v23i2.27856. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/27856>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PREMAT, C.; FARAZOULI, A. Academic Integrity vs. Artificial Intelligence: a tale of two AIs. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 20, p. 1–12, 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.20.24871.016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/24871>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PUC MINAS/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Código de integridade acadêmica no uso do ChatGPT e outras formas de inteligência artificial generativa**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2024.

QUINDE ROSALES, V. X. et al. La Inteligencia Artificial y su utilidad en el campo Académico. Un Análisis desde la perspectiva del Universitario. **Conrado**, [s. l.], v. 20, n. 99, p. 187–193, 2024. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442024000400187&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 10 jun. 2025.

RAMOS, A. S. M. Inteligência Artificial Generativa baseada em grandes modelos de linguagem - ferramentas de uso na pesquisa acadêmica. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6105>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RED HAT. **O que são interfaces de programação de aplicações (APIs)?** Disponível em: <https://www.redhat.com/pt-br/topics/api/what-are-application-programming-interfaces>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RICART VAYÁ, A. *ChatGPT* como herramienta para mejorar la expresión escrita en inglés como lengua extranjera. **Íkala**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 4, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10108856>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RIBEIRO, A. E. Questões provisórias sobre literatura e tecnologia: um diálogo com Roger Chartier. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 47, 2016, p. 97-118. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018475> Acesso em: 20 jul. 2024.

RODRIGUES, G. S.; BRANDAO, V. R. A.; TRIVELATO, R. M. S. *Chatgpt*: uma ferramenta para a pesquisa científica?. **Código 31**: revista de informação, comunicação e interfaces, v. 2, n. 1, 2024. DOI: [10.70493/cod31.v2i1.9916](https://doi.org/10.70493/cod31.v2i1.9916), Acesso em: 06 de jul 2025.

RÖHE, A.; SANTAELLA, L. IAs Generativas: a importância dos comandos para texto e imagem. **Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 16, n. 47, p. 76–94, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/62724>. Acesso em: 17 jul. 2024.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581–612, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/?format=pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ROSSETTI, R.; ANGELUCI, A. Ética Algorítmica: questões e desafios éticos do avanço tecnológico da sociedade da informação. **Galáxia** (São Paulo), [s. l.], p. e50301, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/R9F45HyqFZMpQp9BGTfZnyr/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RUSSELL, S. NORVIG, P. **Inteligência Artificial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2013.

SABBATINI, Marcelo. **3 dicas para não passar vergonha com o resumo de um artigo científico**. 13 ago. 2015. Disponível em: <https://www.marcelo.sabbatini.com/3-dicas-para-nao-passar-vergonha-com-o-resumo-de-um-artigo-cientifico/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SALA, J. F. A. Modelos y buenas prácticas evaluativas para detectar impactos, riesgos y daños de la inteligencia artificial. **PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad**, [s. l.], n. 23, 2022. Disponível em: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/742>. Acesso em: 10 Jun. 2025.

SAMPAIO, R. C. *et al.* Uma revisão de escopo assistida por inteligência artificial (IA) sobre usos emergentes de ia na pesquisa qualitativa e suas considerações éticas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 12, n. 30, p. 01–28, 2024a. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2024.v.12.n.30.729>. Acesso em 13 de jul. 2024.

SAMPAIO, R. C. *et al.* *ChatGPT* e outras IAs transformarão a pesquisa científica: reflexões sobre seus usos. **Revista de Sociologia e Política**, [s. l.], v. 32, p. e008, 2024b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/rfSfWXpWqJWgrbRktcpXq9v/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SAMPAIO, R.C.; SABBATINI, M.; LIMONGI, R. **Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa**: um guia prático para pesquisadores. São Paulo: Editora Intercom, 2024. Disponível em: https://prpg.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/10/2025/01/livro-diretrizes-ia-1.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 30 de mai. 2025.

SÁNCHEZ, O. Z. El impacto de *ChatGPT* en la formación y producción académica: que no cunda el pánico. **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, [s. l.], v. 14, n. 28, 2024. Disponível em: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1867>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SANTAELLA, L. **Há como deter a invasão do *ChatGPT*?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023a.

SANTAELLA, L. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo: Edições 70, 2023b.

SANTAELLA, L. Por que é imprescindível um manual ético para a Inteligência Artificial Generativa? **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 28, p. 7–24, 2023c. DOI: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p7-24>. Acesso em: 03 ago 2024.

SANTAELLA, L. Cultura de plataforma e desafios à criatividade. In: SANTAELLA, Lucia; RIBEIRO, Daniel Melo; ALZAMORA, Geane (org.). **Pensar a inteligência artificial: cultura de plataforma e desafios à criatividade** [livro eletrônico]. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFGM, 2023d. p. 19–34. Disponível em: <https://seloppgcomufmg.com.br/produto/pensar-a-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 03 ago 2024.

SANTAELLA, L.; BRAGA, A. A inteligência artificial generativa e os desconcertos no contexto artístico. **Revista GEMInIS**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 05–20, 2023e. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/835>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SANTAELLA, L. Balanço crítico preliminar do *ChatGPT*. **Revista FAMECOS**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. e44380–e44380, 2023f. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/44380>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SANTAELLA, L. Do bebê Eliza às traquinagens do *ChatGPT*. In: FERRARI, Pollyana (org.). **Descendentes de Eliza: os impactos da inteligência artificial generativa no mercado de trabalho, na desinformação, nas artes e no pensamento crítico**. Cachoeirinha, RS: Fi, 2024. p. 7–18.

SANTAELLA, L.; KAUFMAN, D. A Inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano. **MATRIZES**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 37–53, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/210834>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SANTOS, E.; SANTAELLA, L. Uma visão multirreferencial da educação e tecnologia: uma entrevista concedida a Lucia Santaella. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 28, p. 25–42, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p76-86>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SANTOS, E. Participação na roda de conversa **Pedagogia do prompt: diálogos com IA na educação**. Mediação de Mary Sales. Grupo de Estudo do Grupo de Pesquisa ForTEC – Formação e Tecnologias no Cotidiano, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 5 jun. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FUFvGIAyDIA>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SCHMIDT, S. Orientações a caminho. In: **Revista Pesquisa Fapesp**, n.º 342, ago. de 2024, p. 34-37. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2024/08/034-037_IA_342.pdf Acesso em: 03 set. 2024.

SILVA, M. PIMENTEL, M.. Pedagogia do prompt. [Mesa redonda]. **11º E-TIC / 3º Encontro da Linha TICPE / 2º Encontro de Egressos TICPE. PPGE/UNESA**, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9fGg4W-cRag>. Acesso em: 3. 2025.

SICHMAN, J. S. Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 35, n. 101, p. 37–50, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-0142021000100037&tlng=pt. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVEIRA, S. A. A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo. In: SILVEIRA, S. A; SOUZA, J.; CASSINO, J. F. (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. p. 17–61.

SOARES, B. J.; FRANCO, D. Implicações da inteligência artificial na educação. In: **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 28, p. 76–86, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p76-86>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SPINAK, E. Ética editorial: as arbitragens fraudulentas. **SciELO em Perspectiva**. In: 20 fev. 2015. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2015/02/20/etica-editorial-as-arbitragens-fraudulentas/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SPINAK, E. Inteligência Artificial e a comunicação da pesquisa [online]. **SciELO em Perspectiva**, 2023a. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2023/08/30/inteligencia-artificial-e-a-comunicacao-da-pesquisa/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SPINAK, E. GPT, tradução automática e o quão bons eles são: uma avaliação abrangente [Online] In: **SciELO em Perspectiva**. 2023b. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2023/08/14/gpt-traducao-automatica-e-o-quao-bons-eles-sao/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

STENECK, N. H. Fostering integrity in research: definitions, current knowledge, and future directions. **Science and Engineering Ethics**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 53-74, 2006. Disponível em: DOI: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11948-006-0006-y>. Acesso em: 30 mai. 2025.

TEDESCO, A. L.; FERREIRA, J. de L. Ética e Integridade acadêmica na Pós-Graduação em Educação em tempos de Inteligência Artificial. **Horizontes**, v. 41, n. 1, p. e023032–e023032, 2023. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1620>. Acesso em: 7 jul. 2024.

TRINDADE, A. S. C. E. D.; OLIVEIRA, H. P. C. D. Inteligência artificial (IA) generativa e competência em informação: habilidades informacionais necessárias ao uso de ferramentas de IA generativa em demandas informacionais de natureza acadêmica-científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 29, p. e-47485, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/47485>. Acesso em: 7 jul. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Guia para a IA Generativa na educação e na pesquisa. **UNESCO Publishing**, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>. Acesso em: 6 ago. 2024.

UNIÃO EUROPEIA. Living guidelines on the responsible use of generative AI in research. 2. ed. Brussels: **Directorate-General for Research and Innovation**, Apr. 2025. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/AIinScience>. Acesso em: 30 jun. 2025. <https://european-research-area.ec.europa.eu/news/living-guidelines-responsible-use-generative-ai-research-published>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Lançamento: Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa – um guia prático para pesquisadores. **PRPG Unicamp**, 2024. Disponível em: <https://prpg.unicamp.br/noticias/lançamento-diretrizes-para-o-uso-etico-e-responsavel-da-inteligencia-artificial-generativa-um-guia-pratico-para-pesquisadores>. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Guia para uso ético e responsável da inteligência artificial generativa na Universidade Federal da Bahia**. Elaboração: Adriano de Lemos Alves Peixoto *et al.* Salvador: UFBA, abr. 2025. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/guia_para_uso_etico_e_responsavel_da_inteligencia_artificial_generativa_na_universidade_federal_da_bahia.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Recomendações para o Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial nas Atividades Acadêmicas na UFMG**. Belo Horizonte, MG. 2024. Disponível em: <https://www.ufmg-hml.dti.ufmg.br/ia/wp-content/uploads/2024/09/Uso-de-Ferramentas-de-IA-na-UFMG.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

WHITE, J. *et al.* A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with *ChatGPT*. [S. l.]: **arXiv**, 2023. Disponível em: <http://arxiv.org/abs/2302.11382>. Acesso em: 22 jun. 2025.

VEAK, T. Questionando o questionamento da tecnologia de Feenberg. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2013. p. 179-193.

VELEZ, M.; RISTER, A. Beyond Academic Integrity: Navigating Institutional and Disciplinary Anxieties About AI-Assisted Authorship in Technical and Professional Communication. **Journal of Business and Technical Communication**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 115–132, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10506519241280646>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VENCO, S. B.; SEKI, A. K. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 448–471, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54144>. Acesso em: 1 jul. 2025.

VIEIRA, J. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: Vieira, J. e SILVESTRE, C. (Org.). **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social/ Josenia Vieira e Carminda Silvestre.** – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VILAÇA, M.; PEDERNEIRA, I.; FERRO, M. AI beyond a new academic hype: an interdisciplinary theoretical analytical experiment (computational, linguistic and ethical) of an AI tool IA. **Filosofia Unisinos**, [s. l.], v. 25, p. 1–14, 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/renat/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/BUSCA%20WEB%20OS%20SCIENCE/VILA%C3%87A%20%20e%20%20PEDERNEIRA%202024.pdf>. Acesso em; 10 jun. 2025.

ZOHERY, M. *ChatGPT* in Academic Writing and Publishing: A Comprehensive Guide. Artificial Intelligence. In: **Academia, Research and Science: ChatGPT as a Case Study.** (First Edition), [s. l.], 2024. Disponível em: <https://zenodo.org/records/7803703>. Acesso em: 7 jul. 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Doutoranda: Renata Cordeiro Maciel

Entrevistado(a): docentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Entrevistador: Renata Cordeiro Maciel

TÍTULO

**APROPRIAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM TEXTO ESCRITO
HÍBRIDO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO:
SILENCIAMENTOS, TENSIONAMENTOS, RESISTÊNCIAS E ADMISSIBILIDADES**

APRESENTAÇÃO, OBJETIVO DA PESQUISA/ENTREVISTA

Olá professor (a), me chamo Renata Cordeiro Maciel, sou doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília-UnB. Estou realizando essa pesquisa com acadêmicos e docentes de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, no intuito de analisar quais as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de dois Programas de Pós-Graduação em Educação sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos, considerando cenários prospectivos e a integridade acadêmica.

Fui informado(a) que a presente proposta tem aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, conforme Parecer Consubstanciado sob o nº 6.997.346/2024 e que a pesquisa é coordenada pelo Prof. Carlos Lopes (FE/UnB) e a entrevista realizada por Renata Cordeiro Maciel, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por meio do e-mail carloslopes@unb.br e renatacord@gmail.com.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (PROFESSORES)

Título da pesquisa: Apropriações da inteligência artificial em texto escrito híbrido na Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação: tensionamentos, silenciamentos, resistências e admissibilidades.

Instituição promotora: Universidade de Brasília - UnB

Pesquisadores responsáveis: Renata Cordeiro Maciel, Carlos Alberto Lopes Sousa

Endereço e telefone dos pesquisadores: Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 02- sala 1º piso. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

Endereço e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes: Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. **Objetivo:** analisar quais as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos, considerando cenários prospectivos e a integridade acadêmica.
2. **Metodologia/procedimentos:** Este estudo terá um enfoque qualitativo, conforme Mattar e Ramos (2021) as pesquisas qualitativas, exploram fenômenos em profundidade, capturando significados atribuídos pelos participantes. Trata-se de uma pesquisa exploratória, pela novidade do tema na educação, mapeando questões, desafios e oportunidades do uso de IA na pós-graduação e descritiva que visa documentar e detalhar as percepções e experiências dos participantes, oferecendo uma visão abrangente e contextualizada do contexto investigado. Participam deste estudo 12 pós-graduandos e 12 orientadores, distribuídos igualmente entre os dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de duas universidades públicas, mantidas anônimas e nomeadas de UNI01 e UNI02. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, conforme Triviños (1987), abrangendo perfil sociodemográfico, percepções sobre IA, apropriações da IA, usos na geração de teses e dissertações, preservação da integridade acadêmica e reflexões críticas sobre o impacto da IA. Os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), envolvendo pré-análise, exploração e tratamento dos resultados.
3. **Justificativa:** O interesse pela pesquisa se deu pelo fato de eu atuar como professora da educação superior há 20 anos, já é de se esperar que esse novo cenário desafiará os paradigmas existentes em nossas práticas pedagógicas e também na produção científica, o que exigirá mudanças nos modos de produção da escrita acadêmica, principalmente nos

curso de Pós-Graduação Stricto Sensu que formam pesquisadores e exigem maior rigorosidade metodológica.

4. **Benefícios:** os benefícios incluem a contribuição para um melhor entendimento do impacto da inteligência artificial na escrita acadêmica e possíveis melhorias nos programas de pós-graduação.
5. **Desconfortos e riscos:** Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos participantes, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constrangê-los e/ou causar cansaço. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível.
6. **Danos:** Não são esperados danos físicos, psicológicos, morais ou financeiros aos participantes desta pesquisa. No entanto, caso você sinta qualquer desconforto ou identifique qualquer prejuízo decorrente da sua participação, pedimos que informe imediatamente à pesquisadora responsável para que as devidas providências sejam tomadas.
7. **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Não haverá procedimentos metodológicos alternativos.
8. **Confidencialidade das informações:** Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem sua autorização.
9. **Compensação/indenização:** Não será cobrado valor monetário para a realização desta pesquisa, pois não haverá nenhum tipo de gasto para os alunos participantes, não havendo, assim, previsão de ressarcimentos ou indenizações financeiras. No entanto, em qualquer momento, se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta investigação, este terá direito à indenização e as despesas serão cobertas sob a responsabilidade da coordenação da pesquisa e não da instituição a qual ela esteja vinculada. É importante esclarecer que a participação é voluntária e o participante não terá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso queira, a qualquer tempo, recusar participar, retirar seu consentimento ou descontinuar a participação se assim preferir.
10. **Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.
11. **Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

Nome completo do (a) participante

Renata Cordeiro Maciel
Pesquisadora responsável pela pesquisa

SEÇÃO I – Informações sócio-demográficas

- 1) Qual é a sua idade? (*pergunta de natureza interrogativa*)
 - ☐ 25 a 34 anos
 - ☐ 35 a 44 anos
 - ☐ 45 a 54 anos
 - ☐ 55 a 64 anos
 - ☐ 65 ou mais.
- 2) Quanto tempo você atua como docente no Programa de Pós-Graduação da Educação? (*pergunta de natureza interrogativa*)
 - ☐ 1 a 5 anos
 - ☐ 6 a 10 anos
 - ☐ 11 a 15 anos
 - ☐ 16 anos ou mais

SEÇÃO II - Percepções Gerais sobre IA

- 3) Você Já teve alguma experiência na utilização de alguma IA generativa que gera textos, como por exemplo o *ChatGPT, Bard, Bing, Copilot, entre outros*? Se sim, poderia relatá-la? (*pergunta de natureza interrogativa, descritiva*)

SEÇÃO III: Apropriações da IA: do pré-projeto submetido à seleção ao PPGE ao de qualificação

- 4) No contexto atual de alguns estudos e pesquisas em educação e com o avanço da IA no campo da escrita, tem se abordado o chamado texto híbrido.

O texto híbrido é definido aqui da seguinte maneira: por meio da inteligência artificial a IA cria uma base da escrita para o pesquisador ir editando, ajustando o texto, configurando-o ao seu estilo, adicionando outros conteúdos, como algo de criação própria. O texto híbrido não retira o autor do contexto em uma produção.

Qual a sua percepção sobre admitir que estudantes candidatos à pós-graduação aos cursos de mestrado do PPGE, possam gerar alguma parte escrita do pré-projeto de pesquisa (ideia de tema, problema de pesquisa, objetivos, justificativa, referencial teórico ou metodologia) com o auxílio de IA, na concepção do texto híbrido?

- 5) Essa percepção muda entre os níveis de mestrado e doutorado? Por quê? (*pergunta de natureza interrogativa*)
- 6) Para você, quais os riscos envolvidos na geração de textos híbridos (parte por IA e humano), na escrita de um pré-projeto de pesquisa, considerando um candidato para o curso de mestrado em Educação? (*pergunta de natureza interrogativa*) Esses riscos também se aplicariam ao doutorado? Por quê?"

7) Quais as medidas que o PPGE pode tomar em relação à avaliação dos pré-projetos de pesquisa submetidos à seleção, no contexto em que temos IA's que geram textos acadêmicos? *(pergunta de natureza interrogativa)*

8) Na situação que um estudante de pós-graduação já está cursando o mestrado e o doutorado, cumprindo a carga horária obrigatória de disciplinas, participando de eventos, grupos de pesquisa, entre outras atividades de sua formação, o projeto de pesquisa a ser submetido à qualificação, poderia integrar alguma parte textual híbrida (parte por IA e parte pelo pesquisador)? Se sim, em que aspecto do projeto e por que do seu posicionamento? Se não, por que desse seu posicionamento? *(pergunta de natureza explicativa)*

9) Imagine a seguinte situação: você é um avaliador em uma banca de qualificação de um projeto de pesquisa para o mestrado, em que nesse o estudante declarou de forma genérica, aos examinadores membros da banca, que fez uso da IA em sua proposta de pesquisa. Que perguntas você faria na banca para esse mestrando em relação ao uso da IA integrando o texto híbrido? *(pergunta de natureza hipotética)* Essas perguntas seriam as mesmas para mestrandos e doutorandos ou mudariam? Por quê?

10) Para você, quais os riscos envolvidos na geração de textos híbridos (parte por IA e humano), na escrita de um projeto de pesquisa por um mestrando ou doutorando, quando esse já ingressou e tem uma trajetória no PPGE e está em vias de qualificação da sua proposta de pesquisa junto a uma banca examinadora? *(pergunta de natureza interrogativa)*

SEÇÃO IV: Usos da IA na geração de teses e dissertação

11) Na sua perspectiva, quais são as barreiras para a integração efetiva de práticas de geração de textos híbridos (humano e IA) como um complemento à expressão e produção autoral em dissertação e tese de doutorado em Educação?

12) Você imagina haver dificuldades de um pós-graduando, fixar, delimitar e informar ao leitor da sua dissertação e tese o que é dele próprio e aquilo que foi gerado por IA em sua produção acadêmica (texto híbrido)? Justifique o porquê da sua resposta? *(pergunta de natureza interrogativa)*

13) Considerando que na produção do texto híbrido a pessoa se beneficie das informações geradas pela IA para compor seu texto, complementando-o com dados da própria capacidade intelectual. Você considera essa experiência uma produção autoral humana? *(pergunta de natureza interrogativa)*

14) Pense na situação descrita a seguir:

Num estudo de revisão de literatura o pesquisador utiliza uma ferramenta de IA que gera textos,-para produzir os resumos automáticos dos artigos selecionados, destacando, incluindo os principais achados, métodos utilizados e conclusões.

Qual é a sua percepção e o porquê do seu posicionamento sobre se poder utilizar ou não a IA para gerar a revisão de literatura em uma dissertação ou tese de doutorado em Educação, conforme a situação descrita anteriormente? *(pergunta de natureza interrogativa)*

15) Sobre a situação descrita anteriormente, há algum risco potencial que lhe preocupa? *(pergunta de natureza interrogativa)*

16) Na sua percepção, a natureza da pesquisa (qualitativa, quantitativa ou fundada em método misto) pode influenciar a admissibilidade ou não da presença da assistência da IA na elaboração de dissertações e teses? *(pergunta de natureza interrogativa/explicativa)*

17) Imagine o seguinte cenário:

Um pesquisador de uma renomada Universidade utiliza uma ferramenta de IA especializada em análise de dados para processar os grandes volumes de informações. A ferramenta é configurada para identificar padrões e correlações entre as variáveis. Os dados são carregados na ferramenta de IA, daí ela limpa e organiza-os, lidando com valores ausentes e normalizando as variáveis, depois realiza uma análise exploratória, gerando gráficos e estatísticas descritivas. Também identifica correlações e prevê tendências futuras.

Qual seria o seu julgamento sobre a validade do pesquisador fazer uso dessa ferramenta para tal finalidade e inserir em sua dissertação ou tese de doutorado em Educação? *(pergunta de natureza explicativa)*

18) Caso um pós-graduando utilize IA para redigir o resumo em português de sua dissertação ou tese, você vê implicações éticas em gerar esse conteúdo com a assistência de IA? Por que da sua resposta? *(pergunta de natureza explicativa)*

SEÇÃO V: Medidas para a preservação da integridade acadêmica com o uso da IA

19) Segundo Spinak (2023), colaborador do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* a introdução de Inteligência Artificial (IA), *ChatGPT*, *Bard*, *Bing*, *Copilot* e outros está transformando rapidamente o cenário científico e não há retorno. Devemos aprender a conviver com um novo ambiente que irá gerar rupturas em nossos velhos paradigmas e em muitos aspectos. As ferramentas de IA estão sendo usadas para automatizar uma ampla gama de tarefas, desde a análise de dados até a redação de manuscritos.

Qual a sua opinião sobre esse posicionamento na elaboração de dissertação e tese na área da educação? *(pergunta de natureza interrogativa)*

20) Neste cenário apresentado por Spinak, você acredita ser necessário alterar a forma de orientação de trabalhos de dissertação e tese? () Sim () não? Se sim, em quais aspectos? *(pergunta de natureza interrogativa)*

21) O fato de alguns periódicos e associações científicas admitirem o uso da IA na comunicação científica pode ser um fator externo a provocar os programas de pós-graduação a admitirem a escrita de dissertações e teses em educação no formato híbrido? Por que da sua resposta? *(pergunta de natureza interrogativa)*

22) O que você sugere como medidas ou iniciativas tomadas pelas institucionais educacionais e de pesquisa para que a IA seja integrada às dissertações e teses de doutorado em Educação? *(pergunta de natureza interrogativa)*

23) Quais as possíveis medidas para mitigar os efeitos negativos do uso da IA nas produções escritas em programas de pós-graduação, a exemplo da escrita da dissertação, tese e artigo submetidos às disciplinas de tais programas? *(pergunta de natureza interrogativa)*

SEÇÃO VI: Formação e Orientação

- 24) Imagine que o pesquisador utilizou uma ferramenta de IA, como o ChatGPT, para auxiliar na escrita de uma parte de seu trabalho acadêmico. Imagine que ao comunicar ao seu orientador que fez uso, qual seria uma possível reação? *(pergunta de natureza interrogativa)*
- 25) Imagine que você é professor/a em uma universidade estrangeira reconhecida mundialmente, onde o uso de IA generativa para a escrita acadêmica se tornou uma habilidade essencial. Alguns de seus orientandos não possuem habilidades para utilizar essas ferramentas. Como você integraria a formação no uso de IA generativa na trajetória dos seus orientandos para garantir que todos adquiram essa competência? *(pergunta de natureza hipotética)*

SEÇÃO VII: Reflexões Críticas:

- 26) De que maneira o uso de ferramentas de IA na escrita acadêmica pode influenciar os pesquisadores na publicação em revistas de alto impacto e obter reconhecimento na sua área de estudo? *(pergunta de natureza interrogativa)*
- 27) Você acredita que o uso de IA pode dar vantagem competitiva a certos pesquisadores? Justifique o porquê da sua resposta? *(pergunta interrogativa)*
- 28) Você identifica algum impacto do uso da IA na escrita acadêmica para o desempenho de alguma habilidade do pesquisador? Se sim, em quais aspecto afetaria? *(pergunta de natureza hipotética)*
- 29) Na sua percepção, uma dissertação ou tese de doutorado em Educação, produzida sem qualquer intervenção da IA (texto artesanal) teria maior prestígio do que aquela que foi composta hibridamente (texto híbrido)? Ou ambas teriam o mesmo prestígio? Por que da sua resposta?
- 30) Quais seriam os fatores externos que podem provocar os programas de pós-graduação em Educação a se mobilizarem em relação ao tema da IA em suas pesquisas? Por que da sua resposta?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA (ACADÊMICOS)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Doutoranda: Renata Cordeiro Maciel

Entrevistado(a): acadêmicos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Entrevistador(a): Renata Cordeiro Maciel

TÍTULO

**APROPRIAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM TEXTO
ESCRITO HÍBRIDO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO:
SILENCIAMENTOS, TENSIONAMENTOS, RESISTÊNCIAS E ADMISSIBILIDADES**

APRESENTAÇÃO, OBJETIVO DA PESQUISA/ENTREVISTA

Olá acadêmico(a), me chamo Renata Cordeiro Maciel, sou doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília-UnB. Estou realizando essa pesquisa com acadêmicos e docentes de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, no intuito de analisar quais as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de dois Programas de Pós-Graduação em Educação sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos, considerando cenários prospectivos e a integridade acadêmica.

Fui informado(a) que a presente proposta tem aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, conforme Parecer Consubstanciado sob o nº 6.997.346/2024 e que a pesquisa é coordenada pelo Prof. Carlos Lopes (FE/UnB) e a entrevista realizada por Renata Cordeiro Maciel, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por meio do e-mail carloslopes@unb.br e renatacord@gmail.com.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (ACADÊMICOS)

Título da pesquisa: Apropriações da inteligência artificial em texto escrito híbrido na Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação: tensionamentos, silenciamentos, resistências e admissibilidades.

Instituição promotora: Universidade de Brasília - UnB

Pesquisadores responsáveis: Renata Cordeiro Maciel, Carlos Alberto Lopes Sousa

Endereço e telefone dos pesquisadores: Rua Mário Almeida Furtado, 70-Jd. Alvorada – Montes Claros (MG) CEP 39402-673

Endereço e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes: Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. **Objetivo:** analisar quais as percepções de mestrandos, doutorandos e orientadores de dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação sobre a apropriação da IA generativa no processo e no produto de textos híbridos, considerando cenários prospectivos e a integridade acadêmica.
2. **Metodologia/procedimentos:** Este estudo terá um enfoque qualitativo, conforme Mattar e Ramos (2021) as pesquisas qualitativas, exploram fenômenos em profundidade, capturando significados atribuídos pelos participantes. Trata-se de uma pesquisa exploratória, pela novidade do tema na educação, mapeando questões, desafios e oportunidades do uso de IA na pós-graduação e descritiva que visa documentar e detalhar as percepções e experiências dos participantes, oferecendo uma visão abrangente e contextualizada do contexto investigado. Participam deste estudo 12 pós-graduandos e 12 orientadores, distribuídos igualmente entre os dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de duas universidades públicas, mantidas anônimas e nomeadas de UNI01 e UNI02. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, conforme Triviños (1987), abrangendo perfil sociodemográfico, percepções sobre IA, apropriações da IA, usos na geração de teses e dissertações, preservação da integridade acadêmica e reflexões críticas sobre o impacto da IA. Os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), envolvendo pré-análise, exploração e tratamento dos resultados.
3. **Justificativa:** O interesse pela pesquisa se deu pelo fato de eu atuar como professora da educação superior há 20 anos, já é de se esperar que esse novo cenário desafiará os paradigmas existentes em nossas práticas pedagógicas e também na produção científica, o que exigirá mudanças nos modos de produção da escrita acadêmica, principalmente nos

curso de Pós-Graduação Stricto Sensu que formam pesquisadores e exigem maior rigorosidade metodológica.

4. **Benefícios:** os benefícios incluem a contribuição para um melhor entendimento do impacto da inteligência artificial na escrita acadêmica e possíveis melhorias nos programas de pós-graduação.
5. **Desconfortos e riscos:** Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos participantes, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constrangê-los e/ou causar cansaço. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível.
6. **Danos:** Não são esperados danos físicos, psicológicos, morais ou financeiros aos participantes desta pesquisa. No entanto, caso você sinta qualquer desconforto ou identifique qualquer prejuízo decorrente da sua participação, pedimos que informe imediatamente à pesquisadora responsável para que as devidas providências sejam tomadas.
7. **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Não haverá procedimentos metodológicos alternativos.
8. **Confidencialidade das informações:** Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem sua autorização.
9. **Compensação/indenização:** Não será cobrado valor monetário para a realização desta pesquisa, pois não haverá nenhum tipo de gasto para os alunos participantes, não havendo, assim, previsão de ressarcimentos ou indenizações financeiras. No entanto, em qualquer momento, se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta investigação, este terá direito à indenização e as despesas serão cobertas sob a responsabilidade da coordenação da pesquisa e não da instituição a qual ela esteja vinculada. É importante esclarecer que a participação é voluntária e o participante não terá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso queira, a qualquer tempo, recusar participar, retirar seu consentimento ou descontinuar a participação se assim preferir.
10. **Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.
11. **Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

Nome completo do (a) participante

Renata Cordeiro Maciel
Pesquisadora responsável pela pesquisa

SEÇÃO I – Perfil do participante

1) Qual a sua Idade? (*Pergunta de natureza interrogativa*)

☐ até 18 anos

☐ 19 a 24 anos

- ☐ 25 a 34 anos
- ☐ 35 a 44 anos
- ☐ 45 a 54 anos
- ☐ 55 a 64 anos
- ☐ 65 ou mais.

2) Sexo: *(Pergunta de natureza interrogativa)*

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro (qual?)
- ☐ Prefiro não informar

3) Em qual período do curso você está? *(Pergunta de natureza interrogativa)*

4) Em qual curso você está matriculado (a)?

- ☐ Mestrado ☐ Doutorado

5) Qual a sua linha de pesquisa?

6) Qual a natureza de sua pesquisa?

- ☐ Abordagem qualitativa
- ☐ Abordagem quantitativa
- ☐ Abordagem mista

SEÇÃO II - Percepções Gerais sobre IA

7) Você Já teve alguma experiência na utilização de alguma IA generativa que gera textos, como por exemplo o *ChatGPT, Bard, Bing, Copilot, entre outros*? Se sim, poderia relatá-la? *(pergunta de natureza interrogativa, descritiva)]*

SEÇÃO III: Apropriações da IA: do pré-projeto submetido à seleção ao PPGE ao de qualificação

8) No contexto atual de alguns estudos e pesquisas em educação e com o avanço da IA no campo da escrita, tem se abordado o chamado texto híbrido.

O texto híbrido é definido aqui da seguinte maneira: por meio da inteligência artificial a IA cria uma base da escrita para o pesquisador ir editando, ajustando o texto, configurando-o ao seu estilo, adicionando outros conteúdos, como algo de criação própria. O texto híbrido não retira o autor do contexto em uma produção.

Qual a sua percepção sobre admitir que estudantes candidatos à pós-graduação aos cursos de mestrado do PPGE, possam gerar alguma parte escrita do pré-projeto de pesquisa (ideia de tema, problema de pesquisa, objetivos, justificativa, referencial teórico ou metodologia) com o auxílio de IA, na concepção do texto híbrido?

9) Essa percepção muda entre os níveis de mestrado e doutorado? Por quê? *(pergunta de natureza interrogativa)*

10) Para você, quais os riscos envolvidos na geração de textos híbridos (parte por IA e humano), na escrita de um pré-projeto de pesquisa, considerando um candidato para o curso de mestrado em Educação? *(pergunta de natureza interrogativa)* Esses riscos também se aplicariam ao doutorado? Por quê?"

11) Quais as medidas que o PPGE pode tomar em relação à avaliação dos pré-projetos de pesquisa submetidos à seleção, no contexto em que temos IA's que geram textos acadêmicos? *(pergunta de natureza interrogativa)*

12) Na situação que um estudante de pós-graduação já está cursando o mestrado e o doutorado, cumprindo a carga horária obrigatória de disciplinas, participando de eventos, grupos de pesquisa, entre outras atividades de sua formação, o projeto de pesquisa a ser submetido à qualificação, poderia integrar alguma parte textual híbrida (parte por IA e parte pelo pesquisador)? Se sim, em que aspecto do projeto e por que do seu posicionamento? Se não, por que desse seu posicionamento? *(pergunta de natureza explicativa)*

13) Imagine a seguinte situação: você é um avaliador em uma banca de qualificação de um projeto de pesquisa para o mestrado, em que nesse o estudante declarou de forma genérica, aos examinadores membros da banca, que fez uso da IA em sua proposta de pesquisa. Que perguntas você faria na banca para esse mestrando em relação ao uso da IA integrando o texto híbrido? *(pergunta de natureza hipotética)* Essas perguntas seriam as mesmas para mestrandos e doutorandos ou mudariam? Por quê?

14) Para você, quais os riscos envolvidos na geração de textos híbridos (parte por IA e humano), na escrita de um projeto de pesquisa por um mestrando ou doutorando, quando esse já ingressou e tem uma trajetória no PPGE e está em vias de qualificação da sua proposta de pesquisa junto a uma banca examinadora? *(pergunta de natureza interrogativa)*

SEÇÃO IV: Usos da IA na geração de teses e dissertação

15) Na sua perspectiva, quais são as barreiras para a integração efetiva de práticas de geração de textos híbridos (humano e IA) como um complemento à expressão e produção autoral em dissertação e tese de doutorado em Educação?

16) Você imagina haver dificuldades de um pós-graduando, fixar, delimitar e informar ao leitor da sua dissertação e tese o que é dele próprio e aquilo que foi gerado por IA em sua produção acadêmica (texto híbrido)? Justifique o porquê da sua resposta? *(pergunta de natureza interrogativa)*

17) Considerando que na produção do texto híbrido a pessoa se beneficie das informações geradas pela IA para compor seu texto, complementando-o com dados da própria capacidade intelectual. Você considera essa experiência uma produção autoral humana? *(pergunta de natureza interrogativa)*

18) Pense na situação descrita a seguir:

Num estudo de revisão de literatura o pesquisador utiliza uma ferramenta de IA que gera textos,-para produzir os resumos automáticos dos artigos selecionados, destacando, incluindo os principais achados, métodos utilizados e conclusões.

Qual é a sua percepção e o porquê do seu posicionamento sobre se poder utilizar ou não a IA para gerar a revisão de literatura em uma dissertação ou tese de doutorado em Educação, conforme a situação descrita anteriormente? *(pergunta de natureza interrogativa)*

19) Sobre a situação descrita anteriormente, há algum risco potencial que lhe preocupa? *(pergunta de natureza interrogativa)*

20) Na sua percepção, a natureza da pesquisa (qualitativa, quantitativa ou fundada em método misto) pode influenciar a admissibilidade ou não da presença da assistência da IA na elaboração de dissertações e teses? *(pergunta de natureza interrogativa/explicativa)*

21) Imagine o seguinte cenário:

Um pesquisador de uma renomada Universidade utiliza uma ferramenta de IA especializada em análise de dados para processar os grandes volumes de informações. A ferramenta é configurada para identificar padrões e correlações entre as variáveis. Os dados são carregados na ferramenta de IA, daí ela limpa e organiza-os, lidando com valores ausentes e normalizando as variáveis, depois realiza uma análise exploratória, gerando gráficos e estatísticas descritivas. Também identifica correlações e prevê tendências futuras.

Qual seria o seu julgamento sobre a validade do pesquisador fazer uso dessa ferramenta para tal finalidade e inserir em sua dissertação ou tese de doutorado em Educação? *(pergunta de natureza explicativa)*

22) Caso um pós-graduando utilize IA para redigir o resumo em português de sua dissertação ou tese, você vê implicações éticas em gerar esse conteúdo com a assistência de IA? Por que da sua resposta? *(pergunta de natureza explicativa)*

SEÇÃO V: Medidas para a preservação da integridade acadêmica com o uso da IA

23) Segundo Spinak (2023), colaborador do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* a introdução de Inteligência Artificial (IA), *ChatGPT*, *Bard*, *Bing*, *Copilot* e outros está transformando rapidamente o cenário científico e não há retorno. Devemos aprender a conviver com um novo ambiente que irá gerar rupturas em nossos velhos paradigmas e em muitos aspectos. As ferramentas de IA estão sendo usadas para automatizar uma ampla gama de tarefas, desde a análise de dados até a redação de manuscritos.

Qual a sua opinião sobre esse posicionamento na elaboração de dissertação e tese na área da educação? *(pergunta de natureza interrogativa)*

24) Neste cenário apresentado por Spinak, você acredita ser necessário alterar a forma de orientação de trabalhos de dissertação e tese?

() Sim () não? Se sim, em quais aspectos? *(pergunta de natureza interrogativa)*

25) O fato de alguns periódicos e associações científicas admitirem o uso da IA na comunicação científica pode ser um fator externo a provocar os programas de pós-graduação a admitirem a escrita de dissertações e teses em educação no formato híbrido? Por que da sua resposta? *(pergunta de natureza interrogativa)*

26) O que você sugere como medidas ou iniciativas tomadas pelas institucionais educacionais e de pesquisa para que a IA seja integrada às dissertações e teses de doutorado em Educação? *(pergunta de natureza interrogativa)*

- 27) Quais as possíveis medidas para mitigar os efeitos negativos do uso da IA nas produções escritas em programas de pós-graduação, a exemplo da escrita da dissertação, tese e artigo submetidos às disciplinas de tais programas? *(pergunta de natureza interrogativa)*

SEÇÃO VI: Formação e Orientação

- 28) Imagine que o pesquisador utilizou uma ferramenta de IA, como o ChatGPT, para auxiliar na escrita de uma parte de seu trabalho acadêmico. Imagine que ao comunicar ao seu orientador que fez uso, qual seria uma possível reação? *(pergunta de natureza interrogativa)*
- 29) Imagine que você é professor/a em uma universidade estrangeira reconhecida mundialmente, onde o uso de IA generativa para a escrita acadêmica se tornou uma habilidade essencial. Alguns de seus orientandos não possuem habilidades para utilizar essas ferramentas. Como você integraria a formação no uso de IA generativa na trajetória dos seus orientandos para garantir que todos adquiram essa competência? *(pergunta de natureza hipotética)*

SEÇÃO VII: Reflexões Críticas:

- 30) De que maneira o uso de ferramentas de IA na escrita acadêmica pode influenciar os pesquisadores na publicação em revistas de alto impacto e obter reconhecimento na sua área de estudo? *(pergunta de natureza interrogativa)*
- 31) Você acredita que o uso de IA pode dar vantagem competitiva a certos pesquisadores? Justifique o porquê da sua resposta? *(pergunta interrogativa)*
- 32) Você identifica algum impacto do uso da IA na escrita acadêmica para o desempenho de alguma habilidade do pesquisador? Se sim, em quais aspecto afetaria? *(pergunta de natureza hipotética)*
- 33) Na sua percepção, uma dissertação ou tese de doutorado em Educação, produzida sem qualquer intervenção da IA (texto artesanal) teria maior prestígio do que aquela que foi composta hibridamente (texto híbrido)? Ou ambas teriam o mesmo prestígio? Por que da sua resposta?
- 34) Quais seriam os fatores externos que podem provocar os programas de pós-graduação em Educação a se mobilizarem em relação ao tema da IA em suas pesquisas? Por que da sua resposta?

APÊNDICE C - LISTA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DATA DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

PROFESSORES (AS)			ACADÊMICOS (AS)		
1.	JOÃO	12/07/24	1.	SABRINA	04/07/24
2.	CARLA	11/07/24	2.	MARIA	10/07/24
3.	ESTELA	05/07/24	3.	PAULA	11/07/24
4.	FREDERICO	02/09/24	4.	JOANA	13/07/24
5.	JOELMA	10/07/24	5.	ROSA	31/07/25
6.	HELENA	10/07/24	6.	PEDRO	09/07/24
7.	FLÁVIA	11/07/24	7.	PAULO	09/07/24
8.	LAURA	14/02/25	8.	DÉBORA	02/04/25
9.	ROBERTO	04/04/25	9.	PRISCILA	05/04/25
10.	SILVIA	12/02/25	10.	MÔNICA	07/04/25
11.	LUIZA	14/04/25	11.	ISABEL	30/04/25
12.	GERALDA	11/04/25	12.	ANGÉLICA	12/09/24

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo das entrevistas – julho de 2024 a abril de 2025.

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE REVISÃO LINGUÍSTICA

DECLARAÇÃO DE REVISÃO LINGUÍSTICA

Declaro, para os devidos fins, que realizei a revisão linguística da tese intitulada "Apropriações da Inteligência Artificial em Texto Escrito Híbrido na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação: silenciamentos, tensionamentos, resistências e admissibilidades", de autoria de **Renata Cordeiro Maciel**, elaborada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pela Universidade de Brasília – UnB.

A revisão abrangeu aspectos de ortografia, gramática, concordância, regência, coesão e coerência textual, respeitando o estilo acadêmico e os limites éticos da revisão linguística, sem interferência no conteúdo ou nas ideias da autora.

Florianópolis (SC), 08 de agosto de 2025.



Documento assinado digitalmente
ERICA KARINE RAMOS QUEIROZ
Data: 07/08/2025 17:49:34-0300
Verifique em: <https://validar.jf.gov.br>

Érica Karine Ramos Queiroz
Doutora em Linguística – UNICAMP
CPF: 038835566-29