Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação

ISSN 1808-2599, v. 29, jan–dez, publicação contínua, 2026, p. 1–21.
doi.org/10.30962/ecomps.3409

Entre conformidade e formação

Inteligência artificial, erosão epistêmica e limites do paradigma regulatório na pós-graduação

RAQUEL LOBÃO EVANGELISTA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

ID 3409

Recebido em
13.05.2026
Aceito em
26.08.2026

/resumo

O ensaio analisa as respostas institucionais à incorporação da inteligência artificial generativa (IAG) na formação de pesquisadores da pós-graduação brasileira, tendo como *corpus* o Referencial do MEC (Brasil, 2026), a Portaria CNPq n.º 2.664/2026 e a Política de IA da Compós (2025). A partir do dialogismo bakhtiniano e da análise documental, propõe o conceito *de erosão epistêmica* para nomear o risco de atrofia gradual das capacidades cognitivas e discursivas do pesquisador em formação. Argumenta-se que as respostas institucionais operam segundo um paradigma regulatório centrado na conformidade, deixando intocado o processo formativo, e defende uma agenda alternativa ancorada na tradição epistemológica da Comunicação.

Palavras-chave: Inteligência artificial generativa. Erosão epistêmica. Letramento algorítmico. Regulação. Estudos de pós-graduação.

Between Compliance and Formation: Artificial Intelligence, Epistemic Erosion and Limits of the Regulatory Paradigm in Graduate Education

This essay analyses how Brazilian institutions have been framing the challenges posed by generative artificial intelligence (GAI) to the formation of researchers in graduate education. It takes as its corpus the MEC Reference Framework (Brasil, 2026), CNPq Ordinance No. 2,664/2026 and Compós AI Policy (2025). Drawing on Bakhtinian dialogism and documental analysis, it proposes the concept of epistemic erosion to name the risk of gradual atrophy of the cognitive and discursive capacities of the researcher in training. It argues that institutional responses operate within a regulatory paradigm centered on compliance, leaving the formative process untouched, and advocates an alternative agenda anchored in the epistemological tradition of Communication studies.

Keywords: Generative artificial intelligence. Epistemic erosion. Algorithmic literacy. Regulation. Post-graduation research.

Entre la conformidad y la formación: inteligencia artificial, erosión epistémica y límites del paradigma regulatorio en el posgrado

El ensayo analiza las respuestas institucionales a la incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la formación de investigadores del posgrado brasileño, tomando como corpus el Referencial del MEC (Brasil, 2026), la Portaria CNPq n.º 2.664/2026 y la Política de IA de la Compós (2025). A partir del dialogismo bajtiniano y análisis documental, propone el concepto de erosión epistémica para nombrar el riesgo de atrofia gradual de las capacidades cognitivas y discursivas del investigador en formación. Sostiene que las respuestas institucionales operan según un paradigma regulatorio centrado en la conformidad, dejando intacto el proceso formativo, y defiende una agenda alternativa anclada en la tradición epistemológica de la Comunicación.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa. Erosión epistémica. Alfabetización algorítmica. Regulación. Estudios de posgrado.

ORCID

Raquel Lobão **EVANGELISTA**

Doutora em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília (PPGCOM/UNB). Docente do Departamento de Jornalismo da Faculdade de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCOM/UERJ).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: raquel.lobao@uerj.br

Introdução

Numa tarde, recentemente, uma orientanda me enviou o rascunho de um capítulo de sua dissertação de mestrado. O texto estava fluido, bem articulado, com as referências nos lugares certos. Algo, porém, parecia levemente fora de lugar. Havia uma certa uniformidade de ritmo, uma ausência daquela aspereza produtiva que marca quem ainda está aprendendo a pensar por escrito. Não perguntei nada. Ela também não disse nada. E foi exatamente esse silêncio que se tornou o problema a ser investigado.

Essa cena não é trivial, nem anedótica. Ela é, antes, sintomática de uma transformação em curso no interior das práticas de produção do conhecimento acadêmico: a adoção silenciosa e institucionalmente desassistida de ferramentas de inteligência artificial generativa (IAG) no cotidiano da pós-graduação. O problema que este ensaio se propõe a examinar não é, contudo, o da detecção ou da punição – categorias que têm dominado o debate público e institucional sobre o tema. Ele é de outra ordem: como as instituições brasileiras vêm enquadrando discursivamente o que está em jogo quando os processos cognitivos centrais à produção do conhecimento são progressivamente delegados a sistemas probabilísticos de geração de linguagem?

A questão é, em seu núcleo, uma pergunta do campo da Comunicação. A escrita acadêmica é uma prática comunicativa, e a IAG opera sobre a linguagem, que na tradição epistemológica deste trabalho não é instrumento neutro de transmissão, mas o próprio meio pelo qual o pensamento se constitui (Vygotsky, 1987; Bakhtin, 2003). Delegar a produção linguística a um sistema treinado para maximizar coerência estatística tem consequências que transcendem a ética da autoria e atingem a dimensão epistêmica da formação.

Proponho a *erosão epistêmica* como hipótese interpretativa para compreender esse fenômeno, isto é, a possibilidade de uma atrofia gradual, mediada tecnologicamente, das capacidades cognitivas que constituem a identidade do pesquisador em formação. O termo circula ainda de forma dispersa na Filosofia da Tecnologia (Weidinger *et al.*, 2021; Véliz, 2024), e será aqui desenvolvido em diálogo com os estudos sobre letramentos midiático e algorítmico. Cabe explicitar seu estatuto desde já: trata-se, não da descrição de um processo empiricamente demonstrado, mas de uma categoria formulada para tornar pensável um risco que os instrumentos institucionais disponíveis não capturam. É um risco que se manifestaria não como ruptura visível, ao modo do plágio, mas como deriva lenta e silenciosa.

O argumento parte da constatação de que as respostas institucionais já construídas no Brasil – entre elas o *Referencial para o desenvolvimento e uso responsáveis de inteligência artificial na educação*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2026, e as iniciativas do CNPq (2026) e da Compós (2025) – assentam-se em um diagnóstico parcialmente equivocado. Ao tratar o uso da IAG na pós-graduação como um problema de conformidade, isto é, de verificação de autoria, declaração de uso e detecção de similaridade, endereçam os sintomas mais visíveis do fenômeno e deixam intocado seu núcleo mais grave: a tensão entre a lógica operacional dessas ferramentas e as exigências epistêmicas da formação em pesquisa.

Para desenvolver esse argumento, este texto está organizado em quatro eixos. O primeiro examina o estado do debate internacional sobre IAG e escrita acadêmica, com ênfase nos conceitos de *identidade intelectual*, *AI-nização da escrita* e *erosão epistêmica*. O segundo analisa o vazio regulatório brasileiro e as respostas emergentes, tratando os documentos institucionais como *corpus*. O terceiro desenvolve a crítica ao paradigma regulatório e propõe uma perspectiva formativa alternativa, ancorada na tradição epistemológica da Comunicação. O quarto esboça a agenda de pesquisa que o campo ainda precisa construir.

IAG, escrita acadêmica e identidade intelectual: o estado do debate

A literatura internacional sobre IAG e produção de conhecimento acadêmico expandiu-se de forma acelerada desde 2023, mas ainda opera, em sua maior parte, a partir de dois eixos que, embora legítimos,

são insuficientes. O primeiro é o da *integridade acadêmica*, centrado na detecção de autoria, no plágio e na conformidade ética (Perkins, 2023; Cotton; Cotton; Shipway, 2024). O segundo é o da *eficiência pedagógica*, voltado aos ganhos de produtividade, à personalização da aprendizagem e à governança institucional desses usos (Kasneci *et al.*, 2023; Chan, 2023). O predomínio de ambos não é impressão de leitura. Em revisão crítica da literatura, Margareth Bearman, Juliana Ryan e Rola Ajjawi (2023) identificam a prevalência de um discurso da mudança imperativa, que enquadra a IA como uma transformação inevitável à qual todos devem responder, enquadramento organizado pela adaptação institucional à tecnologia e não pela interrogação de seus efeitos formativos. Melissa Bond e colegas (2024) apontam na mesma direção ao constatar a fragilidade do tratamento ético e conceitual na área, enquanto Jason Lodge, Kate Thompson e Linda Corrin (2023) já observavam que as preocupações com integridade vinham capturando o debate em detrimento de perguntas sobre aprendizagem e cognição. Proponho que ambos os estudos, ao orientarem o debate para o *produto* da escrita, deixam em segundo plano o *processo* de formação epistêmica pelo qual um pesquisador desenvolve a capacidade de pensar e produzir conhecimento de forma autônoma.

Essa distinção não é trivial: ela remete a uma compreensão do papel da escrita na vida intelectual que atravessa tradições teóricas distintas. Na epistemologia genética, o conhecimento é construído pela ação do sujeito sobre o objeto e, sobretudo, pela abstração reflexionante, processo pelo qual a pessoa retira de suas próprias coordenações de ação os elementos que reorganiza em um patamar superior de compreensão (Piaget, 1995). Lev Vygotsky (1987) formula a tese que aqui interessa-nos de modo mais direto: a de que a palavra não exprime um pensamento já pronto, mas o realiza. É nessa segunda via, prolongada pela Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin (2003; 2011), que a escrita deixa de ser registro posterior e passa a ser o meio pelo qual o pensamento é elaborado, organizado e se torna comunicável. Escrever é, assim, um ato cognitivo e discursivo, razão pela qual a escrita acadêmica ocupa lugar central na formação do pesquisador, não como mera exigência burocrática, mas como prática constitutiva do sujeito intelectual.

É exatamente essa dimensão constitutiva que a IAG coloca em tensão. Os estudos que se dedicam aos aspectos epistemológicos de seu uso na escrita acadêmica apontam três riscos interdependentes. Bor Luen Tang (2025) os sistematiza como prejuízo epistêmico sob a forma de *ilusões de compreensão*, *embotamento cognitivo* e *dependência da IA* (seja habitual ou emocional), sustentando que tais problemas são intrínsecos ao uso e não redutíveis às questões de ética acadêmica que a regulação costuma endereçar. Entre eles, a *ilusão de compreensão* assume especial gravidade na pós-graduação, pois um mestrando ou doutorando que recebe um texto gerado por IAG passa a dispor de um produto discursivamente acabado sem ter necessariamente percorrido as etapas de síntese, argumentação e elaboração intelectual que esse produto pressupõe.

Lisa Messeri e MJ Crockett (2024), examinando os efeitos da IA sobre a produção científica, demonstram como essas ferramentas exploram limitações cognitivas conhecidas e produzem a convicção de se compreender mais do que efetivamente se compreende, favorecendo a formação de monoculturas científicas nas quais métodos e perguntas passam a ser condicionados por aquilo que a tecnologia é capaz de processar. Produz-se mais e compreende-se menos. Configura-se, desse modo, um possível paradoxo formativo, pois se acumula texto sem que haja uma consolidação do processo cognitivo que deveria sustentá-lo. No contexto brasileiro, contudo, esse debate segue ainda rarefeito e praticamente inexistente, sendo particularmente ausente no campo da Comunicação. As reflexões de Jennifer Sousa e María Infante-Malachias (2026), acerca da IAG sob a ótica antirrepresentacionista na Educação, e as de Maini Gonçalves e Maria Alzira Pimenta (2024), sobre os desafios éticos e a erosão da agência humana na pesquisa acadêmica, constituem contribuições relevantes, mas ainda isoladas, que tangenciam tais problemas sem formulá-los diretamente em termos epistemológicos.

Parte dessa transformação manifesta-se no que Valerie Visanich e J. Michael Ryan (2025) denominam *AI-nização*, o processo pelo qual a IAG transforma as práticas de trabalho e da vida cotidiana. Lido pela chave da *McDonaldização* de George Ritzer (2020), esse processo acelera a racionalização das práticas culturais e produz homogeneização e erosão da criatividade e da autonomia. A transposição desse quadro para a escrita acadêmica é importante, pois a previsibilidade, que em Ritzer (2020) é dimensão da racionalização, é precisamente aquilo que um modelo probabilístico maximiza por construção. O que daí resulta é uma tendência à homogeneização de estilo, ao apagamento das marcas de autoria e à substituição da voz singular do pesquisador por uma dicção genérica e estatisticamente provável.

Diferentemente de outros aspectos aqui discutidos, esse efeito já dispõe de demonstração experimental. Vishakh Padmakumar e He He (2024), em um experimento controlado de escrita argumentativa, verificaram que a coescrita com modelos ajustados reduz de forma estatisticamente significativa a diversidade lexical e de conteúdo, aumentando a similaridade entre textos de autores distintos. Anil Doshi e Oliver Hauser (2024) obtiveram um resultado convergente em domínio criativo, ao constatar que o acesso a sugestões geradas por IAG eleva a qualidade atribuída a cada texto individualmente, mas estreita o repertório coletivo produzido. No plano específico da escrita acadêmica, a revisão de Aránzazu Sanz-Tejeda e colegas (2025) registra manifestações do mesmo movimento, já que o trabalho gerado com ferramentas de IAG, frequentemente, descreve em vez de analisar, carece de profundidade avaliativa e falha em capturar sutilezas da linguagem humana.

A noção de *voz acadêmica*, desenvolvida por autores como Roz Ivanič (1998) e Ken Hyland (2009), torna-se aqui um conceito operacional importante. Voz, nesse campo, não remete simplesmente a estilo, mas à expressão discursiva de uma posição epistêmica, de uma filiação disciplinar, de uma trajetória intelectual singular. Como afirma Ivanič (1998, p. 25, tradução nossa), a escrita não é apenas um meio de transmitir informações, mas também "um meio de ser: um ato de identidade no qual as pessoas alinham-se com certas possibilidades de constituição de si socioculturalmente disponíveis"[01].

Essa dimensão identitária da escrita não se desenvolve sozinha. A pesquisa de Baraa Khuder (2025) com doutorandos em contexto de escrita para publicação demonstra que, assim como o *feedback* excessivamente diretivo de orientadores pode diminuir o controle do estudante sobre sua identidade acadêmica, a interação com ferramentas de IAG requer engajamento estruturado e crítico para que não resulte em passividade intelectual. Uma possível interpretação sobre o tema é que o risco não está na ferramenta em si, mas na modalidade de uso e, sobretudo, na ausência de mediação pedagógica que oriente esse uso em direção ao desenvolvimento, e não à substituição da capacidade autoral.

Um estudo etnográfico conduzido na Universidade de Tübingen (Alemanha), entre 2024 e 2025 (Bareither; Griessl, 2026), introduz o conceito de *epistemic messiness*: uma condição do ambiente acadêmico gerada por práticas epistêmicas híbridas que simultaneamente fortalecem e enfraquecem as relações epistêmicas. Os dados da pesquisa revelam como essa condição se intensifica nos planos social, emocional e ético, produzindo ameaças de desqualificação, sentimentos de desvalorização e desconfiança entre estudantes e docentes. O estudo é relevante para o argumento deste ensaio porque documenta empiricamente algo que, no contexto brasileiro, permanece no plano da percepção difusa: a IAG não produz apenas textos, produz relações entre estudantes e orientadores, entre pesquisadores e seu próprio trabalho, entre uma instituição e os critérios pelos quais avalia o desenvolvimento intelectual.

É nesse ponto que o conceito de *erosão epistêmica* adquire sua especificidade. Diferentemente do plágio, que implica transgressão deliberada e localizada, ela designaria um processo gradual, invisível e muitas vezes não intencional. Não se manifestaria na cópia identificável, mas em uma atrofia silenciosa, na

01 No original: "a means of being: an act of identity in which people align themselves with certain socio-culturally available possibilities for selfhood".

diminuição progressiva da tolerância à dificuldade cognitiva, na redução da capacidade de sustentar um argumento sem suporte externo, na substituição da dúvida produtiva pela certeza fluente que os sistemas de IAG entregam com eficiência. A hipótese que sustento é a de que a dependência epistêmica em relação à IAG, quando habitual, tende a comprometer a qualidade do conhecimento produzido de forma intrínseca (independentemente das questões éticas sobre autoria), na medida em que as trocas entre facilidade de obtenção do conteúdo e elaboração cognitiva pelo sujeito tendem a ser desfavoráveis ao segundo.

O debate institucional tem tratado o problema da IAG predominantemente como uma questão de ética da autoria, de honestidade na declaração de uso e de integridade acadêmica. Esse enquadramento é legítimo, mas insuficiente para pensar a pós-graduação, porque ela não forma autores de textos: ela forma produtores de conhecimento. E é precisamente essa a distinção que as respostas institucionais brasileiras que constituem o *corpus* deste ensaio ainda não incorporaram.

Vazio regulatório e respostas emergentes

Se o debate internacional ainda busca consolidar seus termos conceituais, no Brasil ele enfrenta a quase ausência de regulação institucional sistematizada até muito recentemente. Compreender as condições desse vazio e analisar criticamente as primeiras respostas que começam a preenchê-lo permite-nos situar o problema da erosão epistêmica em seu contexto e avaliar se as soluções em curso são adequadas ao que dizem endereçar.

O diagnóstico quantitativo desse vazio é revelador. Um levantamento da Cátedra Oscar Sala, da Universidade de São Paulo (USP), abrangendo mais de 150 instituições, encontrou apenas 7 com diretrizes formais para o uso de IAG. O *Referencial* do MEC confirmou a extensão do problema ao constatar que 73,8% dos docentes e gestores de instituições de ensino superior (IES) públicas não souberam informar se havia qualquer medida regulatória sobre o tema em suas instituições. Esses números não descrevem apenas uma lacuna: revelam uma dissociação estrutural entre a velocidade de adoção das ferramentas no cotidiano acadêmico e a capacidade das instituições de responder a ela com algum grau de reflexividade coletiva.

É nesse cenário que elejo três objetos para análise: a Portaria CNPq n.º 2.664/2026, que institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq; a Política de Uso de Inteligência Artificial da Compós (2025); e *o Referencial para o desenvolvimento e uso responsáveis de inteligência artificial na educação* (Brasil, 2026). Tratá-los como *corpus* é essencial para o argumento deste ensaio, pois é na análise de suas marcas discursivas e de seus pressupostos implícitos que se torna possível identificar os limites do paradigma regulatório que os orienta.

Cabe explicitar os critérios dessa seleção. Os três documentos têm alcance nacional, foram publicados entre 2025 e 2026 e provêm de instâncias distintas do sistema: uma agência de fomento, uma associação científica de área e o órgão ministerial. É essa heterogeneidade que confere valor analítico ao conjunto, pois se documentos de origens tão diversas convergem em seus pressupostos, a convergência não decorre da particularidade de cada emissor, mas do paradigma que os organiza. Ficam de fora as Diretrizes da Intercom (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024), retomadas na quarta seção, por constituírem um guia elaborado por pesquisadores do campo, e não um instrumento normativo. O procedimento não é o da análise de conteúdo, mas de uma leitura dialógica. Se todo enunciado é atravessado por um projeto de dizer (Bakhtin, 2011), analisar um documento implica examinar o que ele pressupõe ao prescrever e o que deixa fora do enunciável. Comparo, nos três, como definem autoria, onde localizam o risco, que dispositivo instituem e a quem atribuem responsabilidade. Documentos revelam o enquadramento institucional de um problema, não as práticas em curso nos programas – plano em que, contudo, o paradigma regulatório se torna visível e criticável.

A Portaria CNPq n.º 2.664/2026 é o primeiro instrumento normativo federal a tratar de forma explícita e vinculante o uso de IAG na pesquisa científica brasileira. Seu alcance abrange pesquisadores, bolsistas, proponentes, consultores *ad hoc* e membros de comitês de assessoramento, e sua arquitetura regulatória revela os pressupostos que organizam a resposta institucional ao problema. No Capítulo III do documento, o Art. 9º obriga os pesquisadores a "declarar o uso de ferramentas de IAG, de qualquer espécie e em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa", especificando a ferramenta e a finalidade, e veda submeter conteúdo gerado por IAG como se fosse de autoria humana, responsabilizando integralmente os autores pelo resultado final (CNPq, 2026).

O que merece atenção não é o que a formulação proíbe, mas o que ela pressupõe. A lógica declaratória coloca o pesquisador diante de um protocolo de conformidade, não de um processo de reflexão. O dispositivo não pergunta se o uso da IAG comprometeu seu desenvolvimento intelectual, apenas verifica se o uso foi declarado. A alínea seguinte é ainda mais reveladora, ao vedar "a inserção de projetos de pesquisa de terceiros em ferramentas de IAG para elaboração de pareceres científicos" (CNPq, 2026). A preocupação com confidencialidade é legítima, mas reforça o padrão. O uso de IAG é tratado como um problema de procedimento e de autoria verificável, não como uma questão de formação epistêmica. Na ausência de mediação pedagógica, o documento recorre ao enquadramento disciplinar, e o uso é posicionado como potencial infração a ser declarada e eventualmente sancionada, não como objeto de diálogo formativo.

O documento representa um avanço, já que pela primeira vez uma agência federal de fomento reconhece que a IAG se tornou uma realidade no cotidiano as práticas científicas, e que a ausência de regulação constitui problema de integridade. O Art. 3º chega a declarar, entre os objetivos da política, o de estimular a integridade em todas as etapas da pesquisa, da concepção à difusão dos resultados. A formulação é significativa, pois admite que a integridade não é propriedade do produto, mas uma qualidade que deveria atravessar todo o processo investigativo. Os mecanismos instituídos, porém, operam em sentido inverso: a tensão que atravessa o documento é análoga à que se encontrará nos demais. Ele afirma a integridade como valor de processo, mas institui apenas mecanismos de controle.

Já a Política de Uso de Inteligência Artificial da Compós (2025) adota a transparência e a responsabilidade como princípios orientadores. Nesse sentido, estabelece que "os recursos de IAG e Modelos de Linguagem (*Large Language Models* – LLM) não atendem aos requisitos fundamentais para a autoria de um artigo científico e não podem constar como autor ou coautor em artigos enviados, para o encontro ou para a revista" (Compós, 2025, [s.p.]). Trata-se de uma formulação relevante, pois evidencia que o paradigma regulatório em questão está ancorado em uma concepção de autoria juridicamente fundamentada, em consonância com a Lei de Direitos Autorais (LDA 9.610/1998). Com isso, torna-se possível sustentar que aquilo que permanece fora desse enquadramento normativo é, precisamente, a dimensão epistêmica da formação.

Na mesma direção, a política explicita que

> a tecnologia, por si só, não pode ser considerada autora nem substituir atividades autorais. A autoria exige contribuição relevante em etapas como concepção da pesquisa, definição de referenciais teóricos, coleta e análise de dados, escrita, escolha e aplicação de ferramentas de IA e interpretação dos resultados à luz da literatura (Compós, 2025, [s.p.]).

Paradoxalmente, embora essa definição de autoria seja densa e formativamente consistente, os mecanismos efetivos da política incidem sobretudo sobre o produto submetido à avaliação. A tensão, portanto, reside no fato de que o documento reconhece com precisão as dimensões constitutivas da autoria acadêmica, mas não estrutura dispositivos capazes de resguardar o processo formativo e epistêmico que a torna possível. O diagnóstico é correto; o instrumento, insuficiente.

A insuficiência fica mais nítida no dispositivo que a Compós reserva aos avaliadores. O documento veda que editores, coordenadores de GT, pareceristas e relatores apliquem IAG "para quaisquer finalidades nos textos submetidos", sob o argumento de que a submissão de conteúdos a essas ferramentas compromete direitos autorais (Compós, 2025, [s.p.]). A motivação é estritamente jurídica e procedimental; o que o dispositivo não pergunta é inteiramente distinto. Em que medida a delegação de tarefas avaliativas a sistemas de IAG compromete a formação do próprio avaliador como leitor crítico e interlocutor intelectual? A vedação protege o produto e permanece silente sobre o que acontece com o sujeito que o avalia e, por extensão, com o sujeito que o produziu.

O *Referencial* publicado pelo MEC em 2026 é um documento de outra natureza e de maior abrangência. Voltado aos diferentes níveis de ensino, é o único do *corpus* que trata diretamente da pós-graduação como espaço específico de incidência da IAG, e o faz com uma consciência do problema formativo que os demais não alcançam. A Seção 8.3 reconhece que sua incorporação suscita questões relativas à integridade, à originalidade, aos vieses algorítmicos, à privacidade e "à própria natureza do conhecimento produzido", afirmando que a adaptação exige de pós-graduandos, orientadores e instituições "uma postura de exploração informada, análise crítica e renovado compromisso ético" (Brasil, 2026, [s.p.]). A formulação situa o problema no plano da formação intelectual, não apenas da conformidade. Esta formulação situa o problema no plano da formação intelectual, não apenas da conformidade procedimental. Entre as proposições concretas, destacam-se a criação de comissões sobre o uso de IAG nas IES, a revisão das práticas avaliativas para valorizar o processo investigativo em detrimento do produto finalizado, e a demanda de que orientadores "estejam preparados para uma interlocução consistente com seus orientandos sobre o uso da IAG em teses e dissertações" (Brasil, 2026, [s.p.]).

O *Referencial* (Brasil, 2026) é, portanto, o documento que mais aproxima-se da perspectiva formativa aqui proposta. Reconhece que a avaliação na pós-graduação "demanda reconfiguração" diante da IAG, e que abordagens centradas no acompanhamento do processo investigativo, na argumentação oral e na análise crítica "revelam-se mais adequadas para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das competências do pós-graduando" (Brasil, 2026, [s.p.]). A formulação é precisa e epistemicamente fundada, pois nomeia exatamente o que os outros dois documentos deixam intocado. No entanto, o documento transfere às instituições a responsabilidade pela implementação dessas diretrizes, sem prever instrumentos consistentes de indução e fomento por parte do Poder Público. Sustenta que a IA deve servir à formação e subordinar-se à missão pública da educação, mas não desenvolve mecanismos que assegurem a tradução desse princípio em práticas efetivas.

Essa distância entre princípios enunciados e mecanismos propostos é o traço que o *Referencial* (Brasil, 2026) compartilha com a Portaria do CNPq (2026) e com a Política da Compós (2025). Por isso, acredito ser possível tratá-los como expressões de um mesmo paradigma regulatório, a despeito de suas diferenças de escopo, natureza jurídica e intenção discursiva. Os três diagnosticam corretamente o problema, afirmam valores relevantes e propõem instrumentos que, na prática, operam sobre a superfície verificável dos textos, não sobre as condições profundas de sua produção. O silêncio com que este ensaio se abre não seria capturado por nenhum deles, porque nenhum foi projetado para enxergar o que não aparece no texto final. Não se trata de um dado empírico, mas de uma cena heurística, um ponto de entrada que expõe aquilo que os instrumentos disponíveis não registram.

Uma pergunta, nesse sentido, se impõe: e se o MEC prescrevesse, em vez de recomendar, centralizando a verificação? Tenho dúvidas de que a solução esteja aí. A autonomia didático-científica inscrita no Art. 207 da Constituição impede que o MEC prescreva práticas pedagógicas às instituições – o instrumento efetivamente disponível não é ministerial, mas avaliativo, e opera pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Há, porém, algo mais grave: centralizar a verificação de diretrizes formativas as converteria em indicadores mensuráveis, e é justamente essa conversão que alimenta o produtivismo

que já criticamos. É por isso que entidades como a Compós e a Intercom me parecem ocupar uma posição insubstituível. Se o problema é epistêmico, e se critérios epistêmicos são disciplinarmente situados, nenhuma instância central poderá produzi-los.

Por uma perspectiva epistêmica da formação

O conceito de *paradigma*, tal como Thomas Kuhn (1970) o formulou para descrever as estruturas de pressupostos que orientam a ciência normal, pode ser mobilizado para descrever as que orientam as respostas institucionais a problemas complexos. Um paradigma regulatório não é apenas um conjunto de políticas: é um modo de ver o problema. Argumento que as respostas brasileiras estão organizadas por um paradigma cujos pressupostos são insuficientes para endereçar a dimensão epistêmica do fenômeno.

Esse paradigma parte de três pressupostos interdependentes. O primeiro é o de que o uso da IAG na produção acadêmica é um problema de *autoria verificável*. A questão que organiza as respostas é "Quem escreveu isso?", e o instrumento privilegiado é a detecção por ferramentas de similaridade, por arguições orais, por declarações de uso. O segundo pressuposto é o de que o risco da IAG é *localizado no produto*. A dissertação, o artigo, o relatório de pesquisa são os objetos de atenção, e é sobre eles que incidem os mecanismos de controle. O terceiro é o de que a solução seria essencialmente *normativa*, ao estabelecer regras sobre o que é permitido ou não, acompanhadas de instrumentos de verificação e, eventualmente, de sanção.

Juntos, os três pressupostos têm coerência interna. Respondem ao que é imediatamente visível e facilmente operacionalizável, mas, ao se concentrarem no verificável, obscurecem o que mais importa, que não é o texto aparentemente alheio, e sim o processo de pensamento que deveria ter sido do pesquisador, e não foi. Vale perguntar em que consiste esse processo. Formar um pesquisador não é ensiná-lo a produzir textos corretos, é acompanhá-lo enquanto lê muito mais do que virá a citar, enquanto formula mal um problema e depois o reformula, enquanto descobre que sua síntese de um argumento alheio não se sustenta, enquanto hesita diante de uma divergência e precisa, ainda assim, tomar posição. Nada disso aparece no produto. É por isso que o paradigma regulatório não pode enxergá-lo: ele foi projetado para inspecionar o que resta ao fim, quando o que está em jogo é tudo o que se passou antes.

Neutralidade, deslocamentos e efeitos

É aqui que a Teoria Crítica da Tecnologia, na formulação de Andrew Feenberg (2002; 2017), oferece recursos analíticos fundamentais. Para ele, as escolhas técnicas não são neutras, assentando-se em interesses e ideologias que condicionam o design da tecnologia em função de um programa social mais vasto. O autor distingue a instrumentalização primária, processo pelo qual objetos e sujeitos são descontextualizados e reduzidos a propriedades funcionais, da instrumentalização secundária, que os recontextualiza em práticas sociais concretas, restituindo as dimensões éticas, estéticas e relacionais que a primeira suprime. A automação educacional, em sua análise, descontextualiza aprendiz e produto ao deslocá-los do mundo da universidade, reduzindo o sujeito a uma posição técnica diante de menus e exercícios, em vez de situá-lo como pessoa envolvida em uma prática social.

Quando um mestrando delega a produção escrita a uma IAG, há instrumentalização primária sobre o próprio processo intelectual. O argumento é descontextualizado de sua trajetória de leitura e de suas dúvidas, sendo reduzido a um resultado linguístico funcionalmente adequado. O que se perde não é apenas a autoria no sentido legal ou ético, mas a textura do pensamento em formação, aquela aspereza produtiva mencionada na abertura, marca de quem ainda está aprendendo a pensar por escrito. O paradigma regulatório, focado na autoria verificável do produto, não captura essa perda porque ela não deixa rastros.

Esse deslocamento do problema da formação para o problema da conformidade não é uma consequência acidental do paradigma regulatório, mas sua consequência estrutural. Tratar a IAG como um problema de integridade acadêmica implica necessariamente orientar as respostas institucionais para o eixo da verificação e da punição. Isso produz, por sua vez, um conjunto de efeitos que ouso aqui apresentar.

O primeiro deles é o que chamo de *ilusão de endereçamento*. Publicada a política sobre uso de IAG, o problema parece resolvido. A instituição passa a dispor de um documento que pode exibir sempre que for interpelada, e o trabalho mais difícil – que seria repensar as práticas de orientação, avaliação e formação – deixa de ser urgente. Redigir uma resolução leva alguns meses. Transformar uma cultura de orientação leva anos, e não gera comprovante.

O segundo é a *produção de opacidade*. Ao converter o uso da IAG em objeto de declaração e verificação, as políticas ensinam o estudante a escondê-lo, não a refletir sobre ele. Declarar que usou significa, num sistema que premia a aparência de autonomia, admitir fragilidade. O resultado é a perda, pelo orientador, do único acesso de que dispunha, que era o relato do próprio orientando. O silêncio da minha mestranda não representa um desvio individual, mas uma resposta previsível a um ambiente que nunca lhe ofereceu outra.

O terceiro é a *transferência do ônus epistêmico*. Centrada na detecção e na declaração, uma política de uso de IAG deposita o peso da solução sobre o estudante e sobre seu texto, e deixa intactas as condições que tornaram o atalho atraente. Prazos de 24 meses, sobrecarga de disciplinas, bolsas escassas e tempo de orientação comprimido continuam onde estavam. Quem recorre à IAG nesse cenário não está falhando eticamente: está agindo com racionalidade dentro de uma estrutura que o empurra para lá.

Este terceiro merece atenção particular no contexto brasileiro, onde o sistema de avaliação da pós-graduação pela CAPES opera segundo uma lógica de produtividade acadêmica. A tendência a não garantir o desenvolvimento de habilidades e práticas mais relacionadas ao próprio campo e àquelas destinadas ao longo prazo é um risco estrutural dos modelos de formação que privilegiam resultados mensuráveis de curto prazo.

Nesse cenário, a IAG não surge propriamente como resposta neutra a uma demanda preexistente. Ela passa a operar no interior de uma estrutura de incentivos que já vinha deslocando o centro de gravidade da pós-graduação do processo formativo para a lógica do produto publicável. Nessa perspectiva, a erosão epistêmica não é inaugurada pela IAG: ela é intensificada por essa tecnologia em um sistema cuja fragilização, por razões anteriores e mais amplas, já se encontrava em curso.

A comunicação como campo epistêmico: uma contribuição específica

É nesse ponto que o campo da Comunicação tem uma contribuição específica a oferecer. Os estudos de Comunicação não chegam a esse problema como disciplina externa que empresta conceitos de outros campos. Chegam como um campo cujo objeto central é a linguagem, a mediação e as condições de produção e circulação do sentido, que é exatamente o que está em jogo quando se fala do uso de IAG e escrita acadêmica.

A perspectiva bakhtiniana, em particular, oferece recursos que o debate sobre IAG ainda não mobilizou de forma sistemática. Para Bakhtin (2003), todo enunciado é dialógico por natureza. Ele se constitui em relação com enunciados anteriores e antecipa enunciados futuros, carregando marcas de uma posição enunciativa específica, de uma pessoa situada em uma história, em uma disciplina, em um debate. Acredito que essa dimensão dialógica não é mero ornamento: ela é constitutiva do próprio ato de produzir conhecimento. Quando um mestrando escreve um capítulo teórico, ele está posicionando-se em um debate, filiando-se a uma tradição, antecipando objeções, construindo uma voz disciplinar que é simultaneamente singular e historicamente situada. É esse posicionamento, e não a fluência do texto resultante, que deveria ser entendido como contribuição ao conhecimento.

A dimensão torna-se mais precisa com o conceito bakhtiniano de *responsividade ativa*. Todo enunciado autêntico é uma resposta às leituras realizadas, aos interlocutores imaginados, aos debates em curso, e convoca respostas futuras. Não existe em isolamento, é um elo em uma cadeia discursiva que o precede e que ele prolonga. O pesquisador em formação que escreve sua dissertação exerce exatamente essa responsividade, respondendo às leituras que fez, aos orientadores que o interpelaram, aos autores com os quais concordou ou divergiu. Tornar-se interlocutor é o que a formação em pesquisa, em seu núcleo mais irredutível, deveria cultivar. É também o que a recorrência precoce e habitual à IAG tende a interromper, não por acidente, mas por construção, já que o *output* probabilístico não responde a ninguém. Simula responsividade sem que haja, por trás da superfície, um sujeito que tenha percorrido o processo de leitura e elaboração que ela exige.

É precisamente aí que reside a diferença epistêmica entre o enunciado dialógico e o *output* probabilístico. Destaco que ela não é captável por ferramentas de detecção, mas é constitutiva do problema da erosão epistêmica. Um sistema de IAG maximiza coerência interna e adequação ao gênero, ao produzir textos que respeitam as convenções da escrita acadêmica, articulando referências de forma aparentemente pertinente. O que ele não incorpora é a posição de um sujeito que pensou, hesitou, revisou, divergiu, ou seja, que atravessou a dificuldade cognitiva em vez de contorná-la. O texto gerado com IAG pode ser correto e bem referenciado e, ainda assim, testemunhar a ausência da aspereza produtiva com que este ensaio se abre, que é precisamente a marca de um sujeito que ainda está aprendendo a pensar por escrito. Não há interlocutor real por trás do *output*: há um modelo probabilístico que replica os padrões discursivos de interlocutores anteriores, sem ter sido formado por nenhum deles.

Se o paradigma regulatório é insuficiente, o que o substituiria? A resposta não é a ausência de regulação, mas a reorientação do eixo a partir do qual ela opera. Um paradigma formativo teria três características. A primeira é tratar o uso de IAG na pós-graduação como um problema de mediação pedagógica: a questão deixaria de ser "o estudante usou IAG?" e passaria a ser como essa relação vem sendo mediada pelos processos de orientação, avaliação e formação, o que desloca o foco do produto para o processo e do controle para o diálogo. A segunda é reconhecer que o risco se distribui ao longo do percurso formativo, e não apenas no texto final, manifestando-se em cada momento em que uma dificuldade cognitiva é evitada por delegação. As respostas institucionais precisariam, então, operar sobre as práticas de orientação. A terceira é admitir que a solução é essencialmente cultural: enquanto a cultura avaliativa privilegiar o produto fluido sobre o processo áspero, e o texto correto sobre a dúvida produtiva, a IAG encontrará campo fértil. Reformar essa cultura não é tarefa de uma portaria, mas de uma comunidade que decide, coletivamente, o que significa formar um pesquisador.

O próprio *Referencial* do MEC (Brasil, 2026) aponta, em suas diretrizes mais ambiciosas, para essa direção ao propor a revisão das práticas avaliativas com vistas a valorizar o processo investigativo, e não apenas o produto finalizado. Essa proposição, contudo, permanece como princípio orientador sem se traduzir em mecanismos concretos de indução ou avaliação institucional. Sustento que o que falta não é o diagnóstico, que o documento formula com relativa precisão, mas a decisão política de que a pós-graduação brasileira merece uma resposta à altura da profundidade do problema: não um protocolo de declaração, mas uma revisão substantiva dos critérios pelos quais a CAPES avalia a qualidade formativa dos programas.

Para além do controle: uma agenda formativa

Se as seções anteriores dedicaram-se a criticar o paradigma regulatório, aqui proponho uma reflexão de outra natureza, voltada a apontar, ainda que de forma geral, os contornos de uma alternativa. Não falo de um receituário de política pública, mas de uma agenda de pesquisa e de reflexão que o campo da Comunicação está em posição privilegiada para construir. A distinção é importante.

A Comunicação chegou tarde a esse debate. A maior parte da literatura que informou as seções anteriores provém da Educação, da Psicologia Cognitiva e dos Estudos de Ciência e Tecnologia, campos com tradição mais consolidada de pesquisa sobre aprendizagem, cognição e tecnologia. É uma lacuna que precisa ser nomeada, e que tomo como ponto de partida. Nosso campo tem condições específicas de contribuir porque seus objetos de estudo coincidem com o território onde a IAG intervém de forma mais direta, porque sua tradição crítica oferece ferramentas para perguntar não apenas como a IAG funciona, mas para quem funciona e que interesses organizam seu design, e porque a pós-graduação em Comunicação é ela mesma afetada pelo problema. Os Programas de Pós-Graduação em Comunicação formam pesquisadores sobre mídia, linguagem e tecnologia cada vez mais em diálogo, ou em tensão, com as ferramentas que transformam as condições da produção que investigam.

Rafael Sampaio, Marcelo Sabbatini e Ricardo Limongi (2024) deram um passo nessa direção ao propor diretrizes para o uso ético e responsável da IAG na pesquisa, articulando princípios de transparência, autoria humana, proteção de dados e integridade científica. Publicado pela Intercom, o guia tem o mérito de tratar a IAG como uma realidade a ser orientada, e não como uma ameaça a ser interditada, cobrindo etapas do processo de pesquisa da exploração inicial de ideias à emissão de pareceres. Ao discutir a necessidade de um uso soberano da IAG pelo Brasil, os autores apontam para a dimensão política que o paradigma regulatório tende a obscurecer. A iniciativa é representativa de um primeiro momento de resposta do campo, necessário e bem-vindo, mas ainda organizado pela lógica da conformidade ética. Proponho que o campo avance para um segundo momento, em que a pergunta central não seja apenas sobre como usar a IAG com responsabilidade, mas sobre o que sua presença nos obriga a repensar sobre o que significa produzir conhecimento em Comunicação.

Essa pergunta organiza uma agenda formativa articulada em eixos interdependentes. Um deles é o da *epistemologia da escrita acadêmica mediada*. A literatura sobre letramentos acadêmicos (Ivanič, 1998; Lillis, 2001; Hyland, 2009; Street, 2014) desenvolveu ao longo de décadas uma compreensão sofisticada de como os pesquisadores constroem identidade intelectual por meio da escrita. Esse corpo teórico precisa incorporar a mediação da IAG não como uma perturbação externa, mas como uma condição do letramento acadêmico contemporâneo. É também nesse eixo que a hipótese da erosão epistêmica pode ser submetida a teste. Como a interação habitual com esses sistemas transforma as práticas de leitura densa e de síntese argumentativa? Que marcas discursivas diferenciam o enunciado dialógico do *output* probabilístico, e como orientadores podem aprender a reconhecê-las?

Outro eixo é o da *crítica política da infraestrutura tecnológica*, que não pode se reduzir ao letramento instrumental. Cabe perguntar quem controla a infraestrutura sobre a qual as práticas acadêmicas vêm se apoiando. As ferramentas de IAG são, em sua quase totalidade, produtos de empresas privadas, com modelos de negócio baseados em dados e agendas de desenvolvimento que não foram definidas em diálogo com as universidades públicas brasileiras. Adotá-las sem interrogar condições de produção, vieses estruturais e efeitos sobre a autonomia intelectual das instituições é uma forma de heteronomia que a tradição crítica da Comunicação denuncia e que tem sido pouco mobilizada nesse debate.

O terceiro eixo, o mais próximo do cotidiano dos PPGs e o mais resistente à transformação normativa, é o da *reforma das práticas de orientação e avaliação*. O que define a qualidade formativa de um programa não é o conjunto de regras que estabelece, mas a cultura de orientação que pratica, o modo como orientadores acompanham o desenvolvimento do pensamento de seus orientandos, as perguntas que fazem, a disposição de trabalhar com o texto áspero e inacabado em vez de receber apenas um produto finalizado. Incorporado sem mediação pedagógica explícita, o uso de IAG tende a reforçar a lógica produtivista que já pressionava a pós-graduação, acelerando entregas sem aprofundar os processos que deveriam sustentá-las. Transformar essa cultura exige pesquisa empírica sobre as práticas de orientação em curso nos programas brasileiros, campo ainda quase inexplorado, e dispositivos pedagógicos que tornem a formação epistêmica visível e valorizada (Sanz-Tejeda *et al.*, 2025).

Há, contudo, uma dimensão que nenhum dos três eixos captura inteiramente. Trata-se do *silêncio*. O do orientando que não disse nada sobre ter feito uso de IAG, o do orientador que não perguntou, o das instituições que preferiram a ausência de regras à complexidade de regulamentar algo novo. Esses silêncios não são acidentais. São, como argumenta Byung-Chul Han (2022), sintomas de uma cultura do desempenho que suprime o conflito, a dúvida e a incompletude, que são exatamente as dimensões da experiência intelectual que a formação em pesquisa deveria cultivar. Transformar esse ambiente, tornando-o um lugar onde se pode dizer que não entendeu algo, que errou o argumento, que precisou de ajuda, é tarefa que começa muito antes de qualquer protocolo, e vai muito além de qualquer ferramenta de detecção.

A agenda que proponho é, no fundo, política. Não no sentido estreito da disputa por regulação, mas no de saber que tipo de pesquisador uma pós-graduação decide formar. Toda política de IAG responde, ainda que sem dizer, a uma pergunta anterior sobre o que se espera de uma dissertação. Se a resposta for um texto defensável, a detecção basta. Se for um sujeito capaz de sustentar uma posição diante de objeções, nenhum protocolo dá conta.

A Comunicação tem o que dizer aqui por uma razão precisa. Enquanto outros campos tratam a linguagem como veículo daquilo que já se pensou, nossa tradição a toma como o meio em que o pensamento se faz. É essa premissa que permite formular a diferença entre um enunciado que resulta de um percurso e um *output* que o imita. Sem ela, resta a pergunta sobre quem escreveu. Com ela, torna-se possível perguntar quem se formou.

Considerações finais

Este ensaio partiu do silêncio entre uma orientanda e sua orientadora diante de um texto correto demais, e propôs tratá-lo não como anedota, mas como sintoma da dissociação entre a velocidade de adoção da IAG na pós-graduação brasileira e a capacidade das instituições de responder a ela com uma perspectiva epistemicamente fundada. A *erosão epistêmica* foi proposta como categoria analítica para nomear um risco que esse paradigma não é capaz de enxergar: o da atrofia gradual, mediada tecnologicamente, das capacidades cognitivas e discursivas que constituem a identidade intelectual do pesquisador em formação. Sua fecundidade dependerá de esforços de pesquisa empírica que este ensaio não realiza, mas para os quais procura oferecer termos.

As respostas institucionais discutidas neste ensaio foram analisadas como expressões de um paradigma regulatório que, embora legítimo em seus objetivos, opera sobre o produto verificável dos textos acadêmicos, deixando intocado o processo formativo que esses textos deveriam testemunhar. Não se trata de resistir à tecnologia, uma posição que seria ao mesmo tempo ingênua e contraproducente, mas de resistir à captura da formação pela lógica da conformidade, à substituição da pergunta “Este texto foi produzido sem auxílio de ferramentas proibidas?” pela pergunta: “Este pesquisador desenvolveu a capacidade de pensar de forma autônoma?”. A primeira pergunta é difícil de responder e impossível de automatizar; é exatamente por isso que ela é a pergunta certa.

A agenda esboçada aqui é necessariamente coletiva. Exige que os PPGs brasileiros investiguem suas próprias práticas com o mesmo rigor que aplicam a seus objetos externos, e que a Comunicação assuma nesse debate o protagonismo que sua tradição teórica lhe confere, mas que ainda não exerceu plenamente. O silêncio que abre este ensaio ainda não foi quebrado. Quebrá-lo e transformá-lo em conversa, em política, em pesquisa é o trabalho que começa aqui.

Uma última observação, dirigida a quem leu até aqui: se em alguma passagem este texto suscitou a dúvida sobre quem o escreveu, essa dúvida não é ruído, mas o *objeto*. E o fato de que ela não se resolve por uma inspeção em sua superfície, mas apenas pela conversa com quem o escreveu, é precisamente o argumento deste ensaio.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAREITHER, C.; GRIESSL, R. Hybrid Epistemic Practices and the Transformation of Academic Assemblages: Generative AI and Epistemic Messiness in the Qualitative Social Sciences and Humanities. **AI & Society**, on-line, v. 41, p. 6459-6475, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s00146-026-02988-w. Acesso em: 29 out. 2026.

BEARMAN, M.; RYAN, J.; AJJAWI, R. Discourses of Artificial Intelligence in Higher Education: a Critical Literature Review. **Higher Education**, on-line, v. 86, p. 369-385, 2023.

BOND, M.; KHOSRAVI, H.; DE LAAT, M.; BERGDAHL, N.; NEGREA, V.; OXLEY, E.; PHAM, P.; CHONG, S. W.; SIEMENS, G. A Meta Systematic Review of Artificial Intelligence in Higher Education: a Call for Increased Ethics, Collaboration, and Rigour. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, on-line, v. 21, n. 4, p. 1-41, 2024.

BRASIL. **Referencial para o desenvolvimento e uso responsáveis de inteligência artificial na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2026.

CHAN, C. K. A Comprehensive AI Policy Education Framework for University Teaching and Learning. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, on-line, v. 20, n. 38, p. 1-25, 2023.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Portaria CNPq n.º 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília: CNPq, 2026. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 4, 11 mar. 2026. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-cnpq-n-2.664-de-6-de-marco-de-2026-691779232. Acesso em: 12 maio 2026.

COMPÓS. **Política de uso de inteligência artificial**. Brasília: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2025. Disponível em: https://compos.org.br/politica-de-uso-de-inteligencia-artificial/. Acesso em: 29 out. 2026.

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**, on-line, v. 61, n. 2, p. 228-239, 2024.

DOSHI, A.; HAUSER, O. Generative AI Enhances Individual Creativity but Reduces the Collective Diversity of Novel Content. **Science Advances**, on-line, v. 10, n. 28, p. 1-9, jul. 2024.

FEENBERG, A. **Transforming Technology**: a Critical Theory Revisited. Oxford: Oxford University Press, 2002.

FEENBERG, A. **Entre a razão e a experiência**: ensaios sobre tecnologia e modernidade. Tradução de Marta Maria de Oliveira e Silva. Campinas: Editora Kiron, 2017.

GONÇALVES, M. B.; PIMENTA, M. A. Inteligência artificial generativa na educação e pesquisa: reflexões sobre o guia da Unesco. **South American Development Society Journal**, on-line, v. 10, n. 30, p. 422-435, 2024. Disponível em: http://sadsj.org/index.php/revista/article/view/747. Acesso em: 12 maio 2026.

HAN, B. **A sociedade do cansaço**. 3. ed. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2022.

HYLAND, K. **Academic Discourse**: English in a Global Context. Londres: Continuum, 2009.

IVANIČ, R. **Writing and Identity**: the Discoursal Construction of Identity In Academic Writing. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1998.

KASNECI, E.; SESSLER, K.; KÜCHEMANN, S.; BANNERT, M.; DEMENTIEVA, D.; FISCHER, F.; GASSER, U.; GROH, G.; GÜNNEMANN, S.; HÜLLERMEIER, E.; KRUSCHE, S.; KUTYNIOK, G.; MICHAELI, T.; NERDEL, C.; PFEFFER, J.; POQUET, O.; SAILER, M.; SCHMIDT, A.; SEIDEL, T.; STADLER, M.; WELLER, J.; KUHN, J.; KASNECI, G. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. **Learning and Individual Differences**, on-line, v. 103, art. 102274, 2023.

KHUDER, B. Enhancing Disciplinary Voice through Feedback-Seeking in AI-Assisted Doctoral Writing for Publication. **Applied Linguistics**, on-line, v. 47, n. 2, p. 372-387, abr. 2025.

KUHN, T. **The Structure of Scientific Revolutions**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LILLIS, T. **Student Writing**: Access, Regulation, Desire. Londres: Routledge, 2001.

LODGE, J. M.; THOMPSON, K.; CORRIN, L. Mapping Out a Research Agenda for Generative Artificial Intelligence in Tertiary Education. **Australasian Journal of Educational Technology**, on-line, v. 39, n. 1, p. 1-8, 2023.

MESSERI, L.; CROCKETT, M. J. Artificial Intelligence and Illusions of Understanding in Scientific Research. **Nature**, on-line, v. 627, n. 8002, p. 49-58, mar. 2024.

PADMAKUMAR, V.; HE, H. Does Writing with Language Models Reduce Content Diversity?. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LEARNING REPRESENTATIONS, 12., 2024, Viena. **Anais**... Viena: ICLR, 2024. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2309.05196. Acesso em: 12 maio 2026.

PERKINS, M. Academic Integrity Considerations of AI Large Language Models in the Post-Pandemic Era: ChatGPT and Beyond. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, on-line, v. 20, n. 2, art. 7, p. 1-26, 2023.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Tradução de Fernando Becker e Petronilha B. G. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RITZER, G. **The McDonaldization of Society**: into the Digital Age. 10. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2020.

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.

SANZ-TEJEDA, A.; DOMÍNGUEZ-OLLER, J. C.; BALDAQUÍ-ESCANDELL, J. M.; GÓMEZ-DÍAZ, R.; GARCÍA-RODRÍGUEZ, A. The Impact of Generative AI on Academic Reading and Writing: a Synthesis of Recent Evidence (2023-2025). **Frontiers in Education**, on-line, v. 10, 2025.

SOUSA, J.; INFANTE-MALACHIAS, M. A inteligência artificial sob as lentes do antirrepresentacionismo maturaniano: implicações para a compreensão dos fenômenos do conhecer e do aprender. **Devir Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-21, e-1067, 2026. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/1067. Acesso em: 12 maio 2026.

STREET, B. **Social Literacies**: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Londres: Routledge, 2014.

TANG, B. L. The Epistemic Downside of Using LLM-Based Generative AI in Academic Writing. **Publications**, on-line, v. 13, n. 4, art. 63, p. 1-8, dez. 2025. Disponível em: https://www.mdpi.com/2304-6775/13/4/63. Acesso em: 12 maio 2026.

VÉLIZ, C. **The Ethics of Privacy and Surveillance**. Oxford: Oxford University Press, 2024. VISANICH, V.; RYAN, J. M. The AI-ization of Society and Cultural Management through a McDonaldization Lens. **Journal of Cultural Management and Cultural Policy**, on-line, v. 11, n. 2, p. 292-303, 2025. DOI: 10.1177/27018466251374265.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEIDINGER, L.; MELLOR, J.; RAUH, M.; GRIFFIN, C.; UESATO, J.; HUANG, P.-S.; CHENG, M.; GLAESE, M.; BALLE, B.; KASIRZADEH, A.; KENTON, Z.; BROWN, S.; HAWKINS, W.; STEPLETON, T.; BILES, C.; BIRHANE, A.; HAAS, J.; RINELL, L.; HENDRICKS, L. A.; ISAAC, W.; LEGASSICK, S.; IRVING, G.; GABRIEL, I. Ethical and Social Risks of Harm from Language Models. **arXiv**, dez. 2021. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2112.04359. Acesso em: 12 maio 2026.

Informações do artigo

Resultado de projeto de pesquisa, de dissertação, tese
O artigo é resultado de pesquisa realizada junto ao Observatório de Inteligência Artificial Generativa na Mídia-Educação (PPGCOM-UERJ), projeto iniciado em novembro de 2024 e sem financiamento de agências fomentadoras até março de 2026. Em sua primeira etapa (de janeiro de 2025 a março de 2026), o objetivo era mapear e analisar práticas regulatórias de IA no ensino superior e por entidades de classe ou do Terceiro Setor.

Fontes de financiamento
Não se aplica.

Apresentação anterior
Não se aplica.

Agradecimentos/Contribuições adicionais
Não se aplica.

Informações sobre cuidados éticos e integridade científica

A pesquisa que resultou neste artigo teve financiamento?
Não.

Financiadores influenciaram em alguma etapa ou resultado da pesquisa?
Não.

Liste os financiadores da pesquisa:
Não se aplica.

Autora, autor, autores têm algum tipo de vínculo ou proximidade com os financiadores da pesquisa?
Não.

Descreva o vínculo apontado na questão anterior:
Não se aplica.

Autora, autor, autores têm algum tipo de vínculo ou proximidade com alguma pessoa ou organização mencionada pelo artigo?
Não.

Descreva o vínculo apontado na questão anterior:
Não se aplica.

Autora, autor, autores têm algum vínculo ou proximidade com alguma pessoa ou organização que pode ser afetada direta ou indiretamente pelo artigo?
Não.

Descreva o vínculo apontado na questão anterior:
Não se aplica.

Interferências políticas ou econômicas produziram efeitos indesejados ou inesperados à pesquisa, alterando ou comprometendo os resultados do estudo?
Não.

Que interferências foram detectadas?
Não se aplica.

Mencione outros eventuais conflitos de interesse no desenvolvimento da pesquisa ou produção do artigo:
Não.

A pesquisa que originou este artigo foi realizada com seres humanos?
Não.

Entrevistas, grupos focais, aplicação de questionários e experimentações envolvendo seres humanos tiveram o conhecimento e a concordância dos participantes da pesquisa?
Não se aplica porque a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos.

Participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido?
Não se aplica porque a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos.

A pesquisa tramitou em Comitê de Ética em Pesquisa?
Não se aplica porque a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa aprovou a coleta dos dados?
Não se aplica porque a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos.

Mencione outros cuidados éticos adotados na realização da pesquisa e na produção do artigo:
Não se aplica.

Declaração de uso de Inteligência Artificial:
Em observância aos princípios de transparência e responsabilidade estabelecidos pela Política de Uso de Inteligência Artificial da Compós (2025), e considerando que o próprio artigo tem esse documento entre seus objetos de análise, declaro o uso de ferramenta de inteligência artificial generativa na preparação da versão ora submetida, nos termos discriminados a seguir.

Ferramenta e período

Utilizei o assistente *Claude*, da Anthropic, na fase de revisão do manuscrito posterior ao recebimento dos pareceres, entre 3 e 5 de agosto de 2026. A ferramenta não foi empregada na concepção da pesquisa, na definição do *corpus*, na análise dos documentos institucionais nem na formulação do argumento, todos anteriores à submissão original.

Finalidades

O uso concentrou-se em três frentes:

1) Condensação do texto: a versão revista, após incorporar os desenvolvimentos solicitados pelos pareceristas, alcançou aproximadamente 61 mil caracteres, acima do limite de 55 mil estabelecido pela revista. A ferramenta foi utilizada para mapear a distribuição de caracteres por seção, identificar redundâncias e propor reescritas mais concisas, seção por seção. Essa foi a finalidade principal e a de maior impacto sobre o texto final.

2) Verificação e normalização bibliográfica: conferência de dados de obras citadas em fontes primárias e formatação das entradas segundo a ABNT, bem como identificação de referências citadas e ausentes da lista, de referência órfã e de citação indireta incorretamente atribuída.

3) Identificação de erros de digitação, inconsistências internas e duplicações de parágrafos.

Autoria e responsabilidade

Todas as sugestões geradas foram avaliadas, editadas ou recusadas por mim, e nenhuma foi incorporada sem exame. A concepção do problema, a tese, a seleção e a análise do *corpus*, a proposição do conceito de *erosão epistêmica* e as decisões sobre o que manter, alterar ou suprimir são de minha inteira responsabilidade. Em conformidade com a Política da Compós, a ferramenta neste caso não figura como autora nem coautora, por não atender aos requisitos de autoria científica, e assumo integral responsabilidade pelo conteúdo final, inclusive por eventuais imprecisões.

Observação

Registro que o artigo argumenta que a declaração de uso de IA, embora legítima, é insuficiente para endereçar a dimensão epistêmica do problema que discute. Essa posição não implica dispensa da transparência, e sim a defesa de que ela seja acompanhada de mediação formativa. Declarar aqui o que fiz é, portanto, coerente com o que sustento no texto.