

(RE)PENSAR A FORMAÇÃO ACADÊMICA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: ÉTICA, AUTORIA E AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

(RE)THINKING ACADEMIC TRAINING IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: ETHICS, AUTHORSHIP AND EVALUATION IN STRICTO SENSU POSTGRADUATE STUDIES

Edinaldo Enoque da Silva Júnior¹

Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, Brasil

Jenerton Arlan Schütz²

Universidade Católica de Brasília, Brasil

Fábio César Junges³

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.561>

Publicado em: 09.03.2026

Resumo: O artigo analisa os desafios éticos, pedagógicos e epistemológicos enfrentados pela formação acadêmica *Stricto Sensu* na era da Inteligência Artificial (IA). Os modelos avaliativos tradicionais centrados em resultados, métricas e produtividade, chegam ao esgotamento, revelando os limites de uma concepção tecnocrática do conhecimento. Com base em autores como Freire, Larrosa, Morin, Schön, Arendt, Floridi, Han, Zuboff e Benjamin, o estudo propõe um (re)pensar paradigmático em direção à avaliação formativa, que valorize o processo, a reflexão e a presença humana como dimensões essenciais da aprendizagem. O texto discute como o colapso da lógica do desempenho exige novos critérios pautados pelo diálogo, cuidado e responsabilidade ética. Defende-se que a autoria acadêmica, face à escrita algorítmica e da produtividade automatizada, deve ser compreendida como ato de responsabilidade moral e existencial, e não apenas de originalidade formal. Além disso, analisa-se como as tecnologias digitais podem aprofundar a alienar, bem como favorecer práticas reflexivas e colaborativas, dependendo de sua integração ética ao processo formativo. Por fim, o artigo propõe uma pedagogia do cuidado e da lentidão, capaz de restituir à educação o tempo, o silêncio e o pensamento como condições de compreensão genuína. Ao reconectar o saber ao sentido, à ética e à experiência vivida, a pós-graduação reafirma sua vocação humanista: formar sujeitos críticos, responsáveis e criativos em um mundo cada vez mais automatizado.

Palavras-chave: Educação Superior; Inteligência Artificial; Ética da Autoria; Avaliação; Formação Humana.

- 1 Mestre em Educação (Unoesc). Professor da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina. E-mail: eenoquejr@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6939-7948>
- 2 Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor e Pesquisador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisador Associado da Cátedra Unesco (Juventude, Educação e Sociedade). E-mail: jenerton.schutz@p.ucb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>
- 3 Doutor em Teologia (Faculdades EST). Docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: fabiocesarjunges@san.uri.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7412-9566>



Abstract: This article analyzes the ethical, pedagogical, and epistemological challenges faced by *Stricto Sensu* graduate education in the era of Artificial Intelligence (AI). Traditional evaluative models, centered on results, metrics, and productivity, have reached a state of exhaustion, revealing the limitations of a technocratic conception of knowledge. Drawing on authors such as Freire, Larrosa, Morin, Schön, Arendt, Floridi, Han, Zuboff, and Benjamin, this study proposes a paradigmatic rethinking toward formative assessment that values process, reflection, and human presence as essential dimensions of learning. The text discusses how the collapse of performance-driven logic demands new criteria grounded in dialogue, care, and ethical responsibility. It argues that academic authorship, in the face of algorithmic writing and automated productivity, must be understood as an act of moral and existential responsibility rather than merely formal originality. Furthermore, it examines how digital technologies can either deepen alienation or foster reflective and collaborative practices, depending on their ethical integration into the formative process. Finally, the article proposes a pedagogy of care and slowness, capable of restoring time, silence, and thought to education as conditions for genuine understanding. By reconnecting knowledge to meaning, ethics, and lived experience, graduate education reaffirms its humanist vocation: to form critical, responsible, and creative subjects in an increasingly automated world.

Keywords: Higher Education; Artificial Intelligence; Ethics of Authorship; Assessment; Human Formation.

Introdução

A formação acadêmica vive um momento de inflexão histórica. As transformações tecnológicas aceleradas, impulsionadas pela Inteligência Artificial (IA), não apenas modificaram as formas de produzir e difundir conhecimento, mas abalaram os próprios fundamentos éticos e epistemológicos da universidade. O que antes era visto como espaço de reflexão, debate e experimentação tornou-se, em muitos casos, um ambiente dominado por métricas, produtividade e desempenho (Silva, Gonçalves-Silva, Moreira, 2024; Patrus, Dantas, Shigaki, 2015; Vieira, Castaman, Junges Junior, 2021; Pimenta, 2015; Guill, Zanferari, Almeida, 2017). As ferramentas digitais, ao ampliarem as possibilidades de acesso à informação, também instauraram novos dilemas sobre autoria, originalidade e autenticidade intelectual. A questão central já não é apenas o que se aprende, mas como e com que responsabilidade se aprende.

A IA representa, ao mesmo tempo, um avanço e um desafio. Ela expõe a fragilidade de modelos educacionais que ainda se apoiam na memorização e na reprodução de conteúdos, ao mesmo tempo em que convida à reconfiguração da aprendizagem como experiência crítica e criativa. Nesse cenário, a pós-graduação assume um papel estratégico: (re)pensar seus métodos de formação e avaliação, deslocando o foco do produto para o processo, da métrica para o sentido. A universidade precisa deixar de ser mera certificadora de títulos e recuperar seu papel formador, um espaço em que o pensar, o escrever e o pesquisar sejam práticas de ética e liberdade.

O colapso do modelo avaliativo tradicional revela uma crise mais profunda: a da própria ideia de conhecimento como mercadoria. Em muitos casos, a avaliação se converteu em instrumento de controle e competitividade, obscurecendo a dimensão formativa e humana da pesquisa. O desempenho substituiu a reflexão, e o cumprimento de prazos passou a valer mais do que a elaboração do pensamento. Essa lógica produtivista, que transforma o saber em dado quantificável, entra em choque com a natureza essencial da educação, processo de autoconhecimento e diálogo com o mundo.

Embora o impacto das tecnologias algorítmicas reverbere em todos os níveis de ensino, este estudo debruça-se especificamente sobre a pós-graduação *stricto sensu*. É neste espaço de formação de pesquisadores que a tensão entre a eficiência técnica e a densidade reflexiva se manifesta de forma mais dramática, desafiando a própria definição de o que significa produzir ciência na contemporaneidade.

É nesse contexto que emerge a necessidade de (re)pensar os critérios de avaliação e autoria. O uso crescente de tecnologias generativas impõe uma reflexão sobre a autenticidade da escrita acadêmica e sobre a fronteira entre auxílio técnico e criação intelectual. Mais do que definir regras, é preciso resgatar a ética da autoria como ato de presença, consciência e responsabilidade. O texto acadêmico deve ser compreendido não apenas como produto final, mas como espaço de elaboração subjetiva, de experimentação com o pensamento e de compromisso com a verdade, no sentido ético e existencial do termo.

Ademais, (re)pensar a formação acadêmica na era da IA é, portanto, um convite a restaurar o equilíbrio entre rigor e sensibilidade, técnica e humanidade. Não se trata de rejeitar o avanço tecnológico, mas de humanizá-lo. A universidade do futuro não será aquela que simplesmente souber utilizar melhor as máquinas, mas a que souber reafirmar o humano no interior da técnica. Isso exige uma mudança de paradigma: substituir a pedagogia da eficiência por uma pedagogia da presença, em que aprender e avaliar sejam gestos de cuidado, diálogo e construção compartilhada de sentido.

O colapso do modelo avaliativo tradicional

O sistema avaliativo que rege a formação acadêmica contemporânea nasceu sob o signo da eficiência, mas acabou tornando-se reflexo da própria crise da modernidade. Aquilo que deveria promover a emancipação do pensamento converteu-se em instrumento de mensuração e controle, reduzindo a complexidade do sujeito a indicadores de desempenho. A universidade, em vez de espaço de criação e reflexão, foi gradualmente moldada pela lógica empresarial, na qual o valor do conhecimento é medido por sua rentabilidade e produtividade. O ideal de excelência, amplamente difundido, mascara o esgotamento de um modelo que já não avalia pela profundidade das ideias, mas pela quantidade de resultados. Nessa lógica, o pesquisador transforma-se em gestor de si mesmo, administrando o próprio cansaço para manter-se competitivo em um sistema que confunde mérito com resistência.

O produtivismo acadêmico converteu o ato de pesquisar em uma corrida permanente, onde o valor se mede pela quantidade de publicações e não pela densidade das ideias. A lógica da publicação em série gerou uma cultura da aparência científica: multiplicam-se os artigos, empobrecem-se os pensamentos. Bauman (2007) ajuda a compreender esse fenômeno ao afirmar que a liquidez da vida moderna dissolveu as estruturas estáveis e tornou tudo transitório, inclusive o saber. O conhecimento deixa de ser compromisso e se torna moeda; a reflexão, um luxo obsoleto. Nessa fluidez, a avaliação se torna mais um instrumento de gestão do capital simbólico, e menos um exercício de cuidado com o processo formativo.

Essa transformação não é apenas estrutural, mas também simbólica. Bourdieu (2004) explica que o campo científico constitui um espaço de disputas permanentes, em que o capital cultural e o prestígio determinam as posições dos sujeitos e a legitimidade de suas vozes. Nesse cenário, a pós-graduação reproduz uma hierarquia silenciosa: aqueles que dominam os códigos da produtividade e da publicação ocupam o centro, enquanto os que resistem à lógica quantitativa são deslocados para as margens.

O processo avaliativo, embora se apresente como neutro e técnico, atua como um dispositivo de poder que legitima desigualdades e define quais saberes serão reconhecidos como válidos. Foucault (1979) adverte que todo sistema de saber é, ao mesmo tempo, um sistema de controle, e é sob essa lógica que o pesquisador passa a ser avaliado não apenas pelo que produz, mas pela forma como se submete às regras de visibilidade e obediência impostas pelo próprio campo científico.

A obsessão por indicadores cria o que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina “monocultura do rigor científico”, uma racionalidade que desqualifica outros modos de produção de conhecimento. Como afirma o autor:

A monocultura do rigor científico estabelece um padrão único de validação do saber, silenciando formas alternativas de conhecimento e deslegitimando experiências que não se enquadram nos critérios da ciência hegemônica. Sob o disfarce da objetividade, ela produz exclusão e empobrecimento epistemológico (Santos, 2010, p. 45).

Ao adotar critérios únicos de excelência, a universidade reduz a diversidade epistemológica e enfraquece o diálogo entre saberes. O resultado é uma comunidade acadêmica que se julga plural, mas se comporta de maneira homogênea, prisioneira de rankings, métricas e avaliações externas. Essa homogeneização ameaça a própria função social da educação superior, que deveria cultivar o pensamento crítico e não apenas reproduzir padrões de produtividade. Quando o saber é submetido à lógica do mercado, o professor converte-se em gestor de metas, e o aluno, em consumidor de certificações.

O modelo avaliativo tradicional desconsidera a dimensão subjetiva do percurso formativo. Ele ignora o tempo do amadurecimento intelectual, substituindo-o pela urgência do resultado. O processo de aprender, que envolve dúvida, silêncio e reflexão, é reduzido a relatórios e prazos. Han (2021, p. 41) descreve essa realidade como “a ditadura da transparência”, na qual tudo

precisa ser mostrado, mensurado e compartilhado. O pesquisador perde o direito ao segredo criativo, à hesitação e ao erro. O conhecimento se torna espetáculo e o pensamento, performance. A pressão por visibilidade substitui o compromisso com a verdade, instaurando uma economia da atenção que privilegia o instantâneo e o superficial.

Essa lógica da transparência total também produz um novo tipo de vigilância: a autoavaliação contínua. O sujeito acadêmico internaliza o olhar avaliador e passa a vigiar a si mesmo, ajustando-se às expectativas institucionais. O que se apresenta como autonomia é, muitas vezes, uma forma de autoc coerção. Foucault (1979) chamaria isso de “governamentalidade”, isto é, o modo como o poder se infiltra nas práticas cotidianas e transforma a liberdade em instrumento de controle. A universidade neoliberal, nesse sentido, não oprime de fora, mas molda por dentro: transforma o pesquisador em seu próprio avaliador, e a pesquisa em mercadoria simbólica de consumo rápido.

A crise ética da avaliação acadêmica se manifesta também na erosão do sentido do trabalho intelectual. A escrita, que deveria ser gesto de pensamento, torna-se tarefa burocrática. Escrever é preencher planilhas; pensar é justificar relatórios. O saber é instrumentalizado, e o prazer de aprender se converte em angústia de corresponder. Nesse cenário, o conhecimento deixa de ser diálogo com o mundo e se transforma em monólogo institucional. O colapso do modelo avaliativo tradicional é, portanto, também o colapso da experiência de sentido na universidade. Quando a medição substitui a escuta, e o número substitui a narrativa, o humano desaparece do centro do processo formativo.

A métrica produtivista despoja o pesquisador do tempo daquilo que poderíamos denominar de “incubação das ideias”. Quando o foco recai apenas no produto final para fins de ranqueamento, ocorre uma alienação do trabalho intelectual, a saber, o autor já não se reconhece naquilo que escreve, pois a escrita deixa de ser um gesto de liberdade para se tornar uma resposta mecânica às pressões institucionais.

Reverter esse quadro exige reconhecer que a avaliação, em sua forma atual, não mede a qualidade, mas o desempenho. Ela ignora o percurso, o contexto e a singularidade de cada pesquisador. O resultado é uma academia fragmentada, em que os sujeitos competem entre si por visibilidade, enquanto a reflexão coletiva se dissolve. Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a ideia de uma “ecologia dos saberes”, que rompe com o paradigma monocultural e recoloca o conhecimento em diálogo com a vida. Avaliar, nesse horizonte, é escutar trajetórias, reconhecer percursos e legitimar a diversidade das formas de pensar. Significa transformar o ato de julgar em ato de compreender.

O colapso do modelo avaliativo tradicional não é apenas um problema institucional, mas civilizatório. Ele revela o esgotamento de uma racionalidade que mede o valor do sujeito por sua produtividade e não por sua capacidade de pensar criticamente. Em um mundo saturado de dados e carente de sentido, a universidade corre o risco de perder sua função ética e social. Reencantar o ato de avaliar é, portanto, um gesto político e pedagógico: devolver à formação acadêmica sua

dimensão de experiência, cuidado e diálogo. Somente quando a avaliação recuperar seu caráter humano, o conhecimento voltará a ser espaço de encontro e não de competição.

O percurso formativo como novo eixo de avaliação

Face ao contexto apresentado anteriormente, (re)pensar a avaliação acadêmica implica deslocar o foco do resultado para o processo, da quantificação para a formação. O percurso formativo, entendido como espaço de construção de sentido, desafia a lógica das métricas e devolve à educação seu caráter existencial. Não se trata apenas de avaliar o que o aluno ou pesquisador produz, mas de compreender quem ele se torna ao longo da trajetória. Freire (1996, p. 39) sustenta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção”. Essa ideia inaugura uma virada ética na concepção de avaliação: o conhecimento não é objeto a ser medido, mas experiência a ser vivida. O processo formativo, quando reconhecido em sua complexidade, deixa de ser um caminho de cobrança e passa a ser um território de encontro.

A avaliação formativa propõe uma nova ecologia do tempo e do saber. Em vez de medir intervalos e prazos, ela se interessa pela densidade da experiência. Larrosa (2002) chama essa dimensão de “saber da experiência”, aquele que não se ensina, mas se compartilha. Em suas palavras, “a experiência é o que nos acontece, o que nos toca e nos transforma” (p. 26). Ao deslocar o olhar para o percurso, a universidade pode restituir à formação sua lentidão necessária. O aprender não é linha de montagem, mas processo de escuta e elaboração. A avaliação, nesse horizonte, não é instrumento de controle, e sim de compreensão. Avaliar é acompanhar o outro no tempo que ele precisa para se formar.

Essa concepção encontra respaldo na proposta de Schön (1983), ao definir o profissional reflexivo como aquele que pensa sobre sua própria prática. O aprendizado verdadeiro nasce quando o sujeito é capaz de examinar suas ações e compreender os significados que emergem delas. O erro, nesse sentido, deixa de ser falha e passa a ser parte constitutiva da aprendizagem. Arendt (2007) também reconhece o valor dessa atitude reflexiva, ao afirmar que pensar é uma forma de resistência à banalidade. Avaliar o percurso, portanto, é avaliar o exercício do pensamento a capacidade de interromper, reconsiderar e refazer. Uma universidade que forma sem tempo para refletir educa para a repetição, não para a criação.

A proposta do percurso formativo exige uma mudança de paradigma: o professor deixa de ser avaliador e se torna mediador do desenvolvimento do aluno. Freire (1996) defende que o educador deve “escutar antes de falar”, porque a escuta é o que legitima o diálogo como prática de liberdade. O acompanhamento contínuo e dialógico rompe com o modelo punitivo e cria um ambiente de confiança, onde o erro é oportunidade e não ameaça. Nesse contexto, o conhecimento é visto como relação e não como acúmulo. A avaliação, entendida como diálogo, faz do ato de aprender uma construção compartilhada, em que o estudante é sujeito e não objeto do processo.

Nesse sentido, Morin (2000) reforça essa visão ao propor o pensamento complexo como horizonte educativo. Para o autor, é preciso romper com a fragmentação do saber e compreender a educação como um processo de articulação e consciência das interconexões entre os diversos domínios da vida e do conhecimento. Portanto:

A reforma do pensamento é o princípio da reforma da educação. Pensar de forma complexa significa situar todo conhecimento em seu contexto e reconhecer o entrelaçamento inseparável entre o todo e as partes. A educação que ignora essa complexidade condena o sujeito à cegueira diante da própria condição humana (Morin, 2000, p. 15).

Avaliar o percurso significa, assim, reconhecer o inacabamento do sujeito e a interdependência de suas dimensões racional, emocional e ética. O pesquisador não se forma apenas pela leitura de textos, mas também pela leitura de si mesmo. Quando a universidade assume essa perspectiva, transforma a avaliação em um espaço de autoformação e corresponsabilidade, no qual aprender e existir tornam-se dimensões inseparáveis do mesmo processo.

O percurso formativo exige também uma nova compreensão do tempo. Pensar demanda pausa, recolhimento e escuta, dimensões cada vez mais raras em uma cultura orientada pela produtividade. A reflexão, nesse sentido, é um ato de resistência ao imediatismo que domina o ambiente acadêmico. Quando a universidade concede tempo ao pensamento, ela reafirma sua função civilizatória, abrindo espaço para o juízo, o diálogo e o discernimento. Avaliar a formação implica reconhecer a importância do intervalo, do silêncio e da dúvida como partes constitutivas do aprendizado. O sujeito que se permite interromper o ritmo da pressa reencontra o sentido de sua própria humanidade.

No modelo tradicional, o percurso é invisível; apenas o produto é valorizado. A pedagogia da experiência proposta por Larrosa (2002) e Freire (1996) inverte essa lógica, valorizando o processo como fonte de sentido. O ato de pesquisar torna-se uma aventura interior, na qual cada descoberta é também um autoconhecimento. Avaliar, nessa perspectiva, é reconhecer o valor do esforço silencioso, das hesitações, dos impasses. É compreender que o saber não se mede por quantidade, mas pela profundidade da transformação que produz. Uma dissertação ou tese não é apenas um texto finalizado, mas o testemunho de um processo de amadurecimento intelectual e ético.

A ética do percurso formativo também redefine o papel do orientador. Ele deixa de ser o juiz do resultado e passa a ser o companheiro da caminhada. Schön (1983) descreve com precisão essa mudança de paradigma, ao defender que o verdadeiro aprendizado nasce da reflexão compartilhada entre orientador e orientando, em um diálogo que transforma ambos.

A prática reflexiva implica uma conversação contínua com a experiência. O profissional reflexivo pensa sobre o que faz enquanto faz, e é nesse movimento que o saber emerge, não como repetição de técnicas, mas como construção viva de sentido. O orientador, ao refletir junto, aprende também a aprender (Schön, 1983, p. 56).

Nessa perspectiva, o orientador é aquele que pergunta mais do que responde, que instiga mais do que define. Essa postura humaniza o processo e desloca o foco da aprovação para a aprendizagem. A avaliação torna-se, assim, um ato de confiança e cuidado, em que a escuta substitui o julgamento e o acompanhamento substitui a punição. A pedagogia do percurso é, antes de tudo, uma pedagogia da presença, um convite à coautoria do pensamento.

Toda formação carrega em si uma dimensão ética, pois o conhecimento nunca é neutro: ele transforma a forma como o sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo. Sob essa perspectiva, o percurso formativo torna-se também um exercício de responsabilidade e discernimento. Morin (2000) recorda que aprender é integrar saberes fragmentados e reconhecer as interconexões que estruturam a realidade. Arendt (2007), por sua vez, compreende a educação como um aprendizado do juízo, a capacidade de distinguir, no meio do ruído, o que deve ser preservado. A avaliação, entendida nesse contexto, deixa de ser uma simples contagem de resultados e passa a constituir uma leitura de processos: ler o aluno é ler sua trajetória de formação, suas escolhas e suas resistências

O reconhecimento do percurso formativo como eixo da avaliação não elimina a necessidade de rigor, mas redefine o que se entende por ele. O rigor deixa de ser uma ferramenta de exclusão para tornar-se um compromisso com a coerência e com o pensamento crítico. Nesse modelo, avaliar não é medir o quanto o sujeito sabe, mas acompanhar como ele pensa, questiona e amadurece ao longo do processo. Quando a universidade adota essa perspectiva, a avaliação deixa de servir à competição e passa a promover a emancipação intelectual e ética. O ato de avaliar transforma-se, assim, em um gesto de cuidado, cuidado com o tempo, com o outro e com o próprio sentido da formação. O percurso formativo revela-se, portanto, mais do que uma metodologia: é uma ética do olhar e da presença.

A ética da autoria e o uso crítico da Inteligência Artificial

A emergência da IA na esfera acadêmica reabre um antigo dilema entre técnica e ética. A escrita, que sempre foi testemunho da presença humana no mundo, enfrenta agora o risco de dissolver-se em algoritmos que simulam o pensar. A universidade, ao incorporar tais tecnologias, precisa mais do que nunca distinguir o uso emancipador do uso alienante. Han (2021, p. 61) observa que “a sociedade da transparência elimina o segredo e, com ele, o mistério do pensamento”. A autoria, reduzida à performance de produtividade, ameaça perder sua dimensão existencial. O texto deixa de ser expressão de interioridade e torna-se produto de interface, uma escrita sem sujeito.

Logo, Luciano Floridi (2023) denomina esse contexto de “infosfera”, um ecossistema em que a informação não apenas circula, mas constitui a própria realidade social e cognitiva. O autor descreve essa transformação com clareza ao afirmar:

Vivemos imersos na infosfera, um ambiente no qual os limites entre o físico e o digital se dissolvem. A informação deixa de ser algo que simplesmente

manipulamos e passa a ser o meio no qual existimos. Nesse sentido, toda ação, toda decisão e toda criação tornam-se eventos informacionais que nos definem tanto quanto definimos o mundo que habitamos (Floridi, 2023, p. 112).

Nessa nova topografia do saber, o sujeito já não é apenas consumidor de dados, mas parte ativa da própria estrutura informacional. Isso implica (re)pensar a ética da autoria não em termos de propriedade intelectual, mas de responsabilidade ontológica: quem escreve quando escreve com a máquina? O desafio não está em negar a tecnologia, mas em reinscrever o humano dentro dela, compreender que o gesto criador continua sendo ato de escolha, consciência e sentido. A IA pode expandir as possibilidades da escrita, mas não substitui a reflexão que a legitima como experiência de pensamento.

O risco, porém, é que essa mediação técnica acentue o que Zuboff (2019) chama de “capitalismo de vigilância”, em que cada ato comunicativo é convertido em dado e monetizado. O texto, antes ponte entre sujeitos, transforma-se em transação entre plataformas. A autoria é despojada de sua singularidade e convertida em algoritmo de previsibilidade. O que se escreve passa a ser moldado pelo que é medido, curtido e rastreado. O saber, nessa lógica, torna-se refém da eficiência computacional. O perigo ético não está apenas na perda da autoria individual, mas na substituição da intenção pelo automatismo. A criação passa a responder a métricas invisíveis e a uma economia de atenção que coloniza até o pensamento.

A ética da autoria, nesse contexto, precisa recuperar o sentido de presença. O valor da escrita não está apenas no produto final, mas no processo que conduz o sujeito a pensar e a se reconhecer no ato de criar. O uso responsável da IA começa na clareza de propósito, compreender por que e para quem se escreve. Escrever, mesmo mediado por tecnologias, continua sendo um gesto de responsabilidade e de testemunho do mundo. Quando o sujeito abdica de refletir sobre o que produz, a máquina assume o controle e transforma a criação em cálculo. A verdadeira autoria não se mede pela originalidade formal, mas pela intenção de compreender e de dialogar com o outro. No campo acadêmico, essa perspectiva significa devolver à escrita o seu caráter formativo, permitindo que o conhecimento volte a ser espaço de consciência e não apenas de desempenho.

Diante disso, Walter Benjamin (1936) antecipou parte desse dilema ao refletir sobre a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. O autor observa que:

Na era da reprodutibilidade técnica, o que se perde é a aura — a singularidade da presença irrepetível da obra. Mas, ao mesmo tempo, essa perda abre caminho para uma nova forma de percepção coletiva, em que o valor da experiência estética se desloca do ritual para a política (Benjamin, 1936, p. 22).

A escrita mediada por IA vive o mesmo paradoxo: pode empobrecer o gesto criativo, mas também democratizar o acesso e expandir horizontes. A questão ética, portanto, não está na ferramenta, mas no uso. O autor que se serve da técnica para amplificar o pensamento continua autor; aquele que se submete a ela se converte em operador. O desafio contemporâneo é transformar o meio digital em aliado da reflexão, e não em sua substituição.

O excesso de positividade característico da era digital tem dissolvido a experiência da alteridade. A escrita algorítmica corre o risco de produzir uma linguagem sem espessura, onde todas as vozes se confundem em uniformidade. O estilo, que sempre foi a assinatura do pensamento, perde sua singularidade e se dilui na lógica da otimização. A diferença, condição essencial da criatividade, é substituída pela busca da eficiência. A ética da autoria, diante desse cenário, exige recuperar o intervalo entre o humano e o técnico, entre o ato de pensar e o ato de processar. A máquina calcula, mas não hesita; escreve, mas não sente; organiza, mas não compreende. O gesto humano da escrita reside justamente nesse intervalo de dúvida e consciência que o algoritmo é incapaz de experimentar.

A pós-graduação contemporânea é o campo mais desafiado por essa transição. Professores e estudantes se veem diante de uma encruzilhada ética: aceitar a IA como apoio à produção de conhecimento ou como atalho que anula o processo formativo. Floridi (2023) propõe uma ética informacional que não se limite à regulação, mas promova a *"flourishing"* - o florescimento humano dentro da infosfera. Isso significa (re)pensar a avaliação e a autoria não em termos de punição, mas de responsabilidade compartilhada. O uso consciente das tecnologias deve fortalecer o pensamento crítico e a autonomia do pesquisador, e não os substituir. A máquina pode auxiliar o raciocínio, mas a sabedoria (como lembraria Frankl) continua sendo uma escolha moral.

O problema ético da autoria na era digital é, em última instância, um problema de sentido. A transformação das experiências humanas em dados e perfis evidencia uma economia que reduz o sujeito à sua rastreabilidade. Nesse contexto, a educação torna-se uma das últimas fronteiras de resistência, pois preserva a possibilidade de formar consciências críticas diante do automatismo técnico. A

universidade, especialmente na pós-graduação, precisa resgatar sua função de espaço reflexivo, onde o uso das tecnologias digitais seja tema de debate e não apenas ferramenta de trabalho. A ética da autoria, portanto, realiza-se quando o sujeito compreende que escrever é um ato de existência e de responsabilidade, e não apenas uma estratégia para visibilidade. A escrita que nasce da reflexão e da escuta mantém viva a dimensão humana do pensamento, mesmo em meio à lógica automatizada da informação.

Reconfigurar a escrita acadêmica na era da IA é, portanto, um ato político e pedagógico. Exige um novo pacto entre técnica e sensibilidade, entre cálculo e cuidado. Benjamin via na técnica não uma inimiga, mas uma oportunidade de reencantar a experiência estética; do mesmo modo, a educação pode reencontrar na IA um meio de expandir a imaginação e democratizar o acesso ao saber. Mas isso só será possível se o humano continuar no centro — não como medida de controle, mas como horizonte de sentido. A ética da autoria, nessa perspectiva, é o que nos recorda que a escrita, mesmo assistida por máquinas, continua sendo um ato de presença, um testemunho de humanidade em meio à automação.

Considerações finais

Pensar a formação acadêmica na era da IA é pensar o próprio destino da universidade como espaço de humanidade. O colapso do modelo avaliativo tradicional revelou os limites de uma racionalidade produtivista que transformou o ato de conhecer em tarefa burocrática. Medir substituiu compreender; competir substituiu dialogar. A crise da avaliação é, portanto, a crise de um paradigma que confunde quantidade com qualidade e desempenho com formação. Romper com esse modelo não significa abandonar o rigor, mas redefini-lo como compromisso ético com o pensamento e com o tempo da aprendizagem.

Nesse sentido, arriscamo-nos a dizer que o risco da IA na pós-graduação não reside na cooperação técnica, mas na delegação do juízo crítico. A autoria exige que o sujeito sustente a validade ética de cada afirmação, algo que o algoritmo, por ser um processador de probabilidades e não de sentidos, jamais poderá assumir. Ser autor, portanto, é ser aquele que fia moralmente o próprio texto.

Ao propor o percurso formativo como novo eixo de avaliação, defende-se uma virada paradigmática: o retorno da escuta, da lentidão e da experiência como critérios de valor. A formação, compreendida como processo e não como produto, reconcilia o saber com o humano. O conhecimento deixa de ser uma acumulação de resultados e se torna um caminho de autoconhecimento e transformação. O que se avalia, nesse horizonte, não é apenas o que o pesquisador faz, mas o que se torna ao fazê-lo. A universidade reencontra, assim, sua vocação primeira: ser espaço de reflexão e diálogo, onde o pensamento amadurece no ritmo da vida e não nas métricas do mercado.

A ética da autoria emerge, então, como o grande desafio e também como a possibilidade de reencantamento da prática acadêmica. Em meio à automatização da linguagem e à expansão da IA, o gesto de escrever continua sendo um ato de responsabilidade e presença. A máquina pode auxiliar na forma, mas jamais substituirá o conteúdo ético do pensar. Escrever, ainda hoje, é um modo de existir. Recuperar essa consciência é resistir à desumanização do conhecimento e afirmar a centralidade do sentido sobre a performance. A autoria ética não é exclusividade, mas compromisso: escrever com a tecnologia, e não por ela; produzir saber sem abdicar da consciência.

A pós-graduação, nesse cenário, precisa assumir o risco de reinventar-se. Avaliar, formar e escrever não podem ser práticas isoladas, mas dimensões de uma mesma ética do cuidado. O educador, o orientador e o pesquisador tornam-se coautores de um processo de formação mútua, no qual o saber se constrói em diálogo e se legitima na alteridade. A universidade, ao adotar essa perspectiva, reencontra sua força política: a capacidade de formar sujeitos críticos, sensíveis e responsáveis em uma era marcada pela velocidade e pela superficialidade.

(Re)pensar a formação acadêmica é, portanto, mais do que ajustar métodos - é reimaginar a própria ideia de educação como experiência ética e existencial. Em tempos de algoritmos, o

desafio não é competir com a máquina, mas reafirmar o humano: sua capacidade de hesitar, sentir e buscar sentido. A escrita, a avaliação e o percurso formativo só terão valor se forem, antes de tudo, práticas de cuidado. Cuidar do saber é cuidar daquilo que ainda nos distingue - o desejo de compreender o mundo e de transformar a si mesmo através dele. Somente assim a universidade poderá continuar sendo o lugar onde o pensamento respira e a humanidade permanece possível.

Reimaginar a formação acadêmica também implica restaurar o vínculo entre conhecimento e responsabilidade. Formar mestres e doutores não é apenas qualificá-los tecnicamente, mas prepará-los para pensar com profundidade ética sobre o impacto de suas escolhas e produções. Em um cenário em que a informação se multiplica sem medida, a universidade deve ser o espaço da medida não no sentido da limitação, mas da consciência. A formação crítica precisa devolver ao ato de pesquisar o seu caráter de compromisso com a vida, com o outro e com o futuro. Educar, nesse horizonte, significa preservar a chama da reflexão em meio à luminosidade excessiva das máquinas, mantendo viva a pergunta que sustenta toda ciência: para que e para quem se produz conhecimento?

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLORIDI, Luciano. **The ethics of information**. Oxford: Oxford University Press, 2023.
Disponível em: <https://global.oup.com/academic> . Acesso em: 14 set. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GUILL, T. F.; ZANFERARI, T.; ALMEIDA, M. L. P. Produtivismo acadêmico, suas origens e consequências. In: Seminário internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 4., 2017. **Anais [...]**. Curitiba, p. 18071-18086.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Petrópolis: Vozes, 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, n. 1, Mar. 2015.

PIMENTA, A. G. **(Des)caminhos da pós-graduação brasileira**: o produtivismo acadêmico e seus efeitos nos professores pesquisadores. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; MOREIRA, Wagner Wey. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos!. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 1423–1445, 2014.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara; JUNGES JUNIOR, Mario Luiz. Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 253-269, jan. 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism**: the fight for a human future at the new frontier of power. New York: PublicAffairs, 2019. Disponível em: <https://www.publicaffairsbooks.com> . Acesso em: 27 set. 2025.