



AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS DE ELEARNING

TEMA 3

Integridade e IA

Reconfigurar a avaliação no ensino superior entre autenticidade, transparência e responsabilidade

Sérgio Manuel do Carmo Trigo

Aluno n.º 1902536

maio de 2026



Secção prévia: declaração de utilização de IA generativa

A elaboração deste ensaio assumiu a inteligência artificial generativa como instrumento de apoio ao trabalho académico, e não como substituto da leitura, da decisão autoral ou da responsabilidade intelectual. A sua utilização foi organizada de modo funcional e transparente: o Perplexity Pro Education apoiou a pesquisa académica orientada e a confirmação preliminar de referências; os modelos Claude Sonnet 4.6 (max) e ChatGPT 5.5 (high e xhigh) foram usados para testar possibilidades de estruturação argumentativa, clarificar conceitos e rever encadeamentos; os modelos Nano Banana 2 (Gemini) e GPT Image 2 (ChatGPT) foram usados no apoio à composição visual e à revisão gráfica de elementos não textuais. A utilização destas ferramentas foi, portanto, distribuída por tarefas específicas, evitando o uso indiferenciado da IA como gerador automático de um produto final.

O ponto de partida foi a definição do problema de investigação. Em vez de solicitar à IA a produção de um texto completo, recorri às ferramentas para mapear relações possíveis entre integridade académica, avaliação autêntica, avaliação digital e literacia de IA. Esta etapa permitiu identificar uma tese mais robusta: a IA generativa não deve ser entendida apenas como ameaça à honestidade individual, mas como fator que torna visíveis fragilidades pré-existentes nos modelos de avaliação excessivamente centrados no produto final. A decisão sobre o recorte temático, sobre a hierarquia dos argumentos e sobre a pertinência das fontes manteve-se humana.

Numa segunda fase, a IA foi usada para apoiar a construção de um plano de desenvolvimento. Foram solicitadas alternativas de organização, mas o plano final resultou de uma seleção crítica: manteve a progressão do problema para a validade, da validade para a autenticidade e da autenticidade para a necessidade de evidência processual, rejeitando estruturas demasiado genéricas ou repetitivas. Esta decisão foi importante porque a coerência de um ensaio crítico não depende apenas da presença de tópicos relevantes; depende sobretudo da forma como esses tópicos se tornam uma linha de raciocínio.

A redação foi conduzida de modo iterativo. Primeiro foram produzidas versões preliminares a partir das leituras e das notas de trabalho; só depois a IA foi usada para melhorar a fluidez, reduzir repetições, testar formulações alternativas e verificar se as transições eram consistentes. Os pedidos dirigidos às ferramentas foram deliberadamente restritivos, privilegiando a reformulação linguística sem introdução autónoma de novas ideias. Esta opção procurou evitar um risco frequente nos sistemas generativos: a produção de textos formalmente convincentes, mas pouco fundamentados ou conceptualmente imprecisos.

A verificação bibliográfica constituiu uma etapa essencial. As referências sugeridas por ferramentas de IA foram confirmadas em fontes académicas ou institucionais, com atenção a autores, títulos, datas, publicações, volumes e DOI. Sempre que a IA devolveu formulações plausíveis, mas insuficientemente verificáveis, essas sugestões foram descartadas. Esta verificação não foi tratada como tarefa técnica secundária, mas como parte da própria literacia académica, uma vez que a credibilidade de um trabalho universitário depende da rastreabilidade das fontes e da honestidade na relação com o conhecimento disponível.

A dimensão visual foi igualmente tratada como componente académica do trabalho. As infografias foram concebidas para sintetizar relações conceptuais, não para substituir a argumentação escrita. A sua função é apoiar a legibilidade do ensaio, tornando visíveis dois movimentos principais: a passagem de uma lógica de deteção para uma lógica de redesenho avaliativo, e a construção de um ciclo de avaliação mais robusto através de evidências sucessivas do processo de aprendizagem. A escolha final dos elementos visuais obedeceu a critérios de sobriedade, legibilidade e adequação ao contexto universitário.

Em síntese, a IA funcionou como parceira instrumental de pesquisa, revisão e visualização, mas não como autora autónoma do ensaio. O estudante manteve o papel de decisor, verificador e responsável final

pelo conteúdo apresentado. Esta posição é coerente com uma perspetiva de literacia de IA: usar ferramentas digitais com intencionalidade, declarar a sua função, avaliar criticamente os resultados e preservar a autoria intelectual humana.

Ensaio crítico

Integridade e IA

Reconfigurar a avaliação no ensino superior entre autenticidade, transparência e responsabilidade

Resumo

A difusão da inteligência artificial generativa no ensino superior veio alterar as condições em que a avaliação académica é concebida, realizada e interpretada. Em contextos de eLearning, onde a mediação digital e a distância física tornam menos visível o processo de trabalho do estudante, esta transformação é particularmente relevante. O presente ensaio defende que a resposta à IA não deve limitar-se à deteção de fraude ou à proibição genérica de ferramentas, mas passar por uma revisão pedagógica da avaliação. Essa revisão deve articular integridade académica, validade, avaliação autêntica, evidência processual, literacia de IA, justiça avaliativa e governação institucional. Argumenta-se que a avaliação será mais credível quando permitir compreender não apenas o produto final apresentado, mas também o percurso intelectual que lhe deu origem.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa; integridade académica; avaliação autêntica; eLearning; ensino superior.

1. Introdução: da novidade tecnológica ao problema avaliativo

A inteligência artificial generativa deixou de ser um elemento periférico no ensino superior. Ferramentas capazes de produzir textos, sínteses, planos de trabalho e reformulações com elevada fluência passaram a fazer parte do quotidiano académico, ainda que nem sempre de forma declarada. Esta realidade coloca pressão sobre modelos de avaliação baseados sobretudo na entrega de produtos finais escritos, pois torna mais difícil distinguir entre aprendizagem efetiva, apoio instrumental legítimo e delegação substancial da tarefa.

Em contextos de eLearning, esta questão ganha maior intensidade. A avaliação a distância já exigia cuidado no desenho de tarefas, critérios e mecanismos de acompanhamento. A IA acrescenta uma camada de opacidade, porque permite gerar artefactos plausíveis sem que o processo cognitivo do estudante fique claramente observável. O problema, por isso, não é apenas disciplinar; é pedagógico. Importa perguntar se os instrumentos de avaliação continuam a medir aquilo que afirmam medir.

Este ensaio defende que a resposta mais adequada passa por reconfigurar a avaliação, tornando-a mais autêntica, transparente e orientada para o processo. A integridade académica deve ser preservada, mas não através de uma cultura de suspeição permanente. Deve antes assentar em desenho avaliativo consistente, critérios claros, literacia de IA e responsabilidade partilhada entre estudantes, docentes e instituições.

2. Integridade académica e validade: para além da lógica da fraude

A integridade académica costuma ser associada à prevenção da fraude, mas essa leitura é insuficiente. Integridade envolve honestidade, justiça, transparência, responsabilidade e coerência entre objetivos de aprendizagem, tarefas propostas e critérios de avaliação. Com a IA generativa, esta dimensão torna-se inseparável da validade: uma avaliação só é defensável se produzir evidência credível das aprendizagens que pretende certificar.

Felix e Webb (2024) assinalam a ambivalência da IA em educação: pode apoiar o ensino, a personalização e o feedback, mas também fragilizar a confiança na autoria e na evidência de aprendizagem. Assim, a questão central não é apenas saber se o estudante usou IA, mas compreender como, quando e com que impacto a utilizou. Um texto formalmente correto pode esconder percursos muito diferentes: investigação autónoma, apoio pontual à revisão linguística ou produção quase integral por uma ferramenta.

Por isso, a integridade deve ser entendida também como uma questão de desenho avaliativo. Se a tarefa permite que o produto final seja produzido sem mobilização real das competências avaliadas, então a fragilidade está na tarefa e não apenas no comportamento do estudante. A avaliação precisa de pedir evidências que tornem visível o pensamento, a decisão e a apropriação crítica do conhecimento.



Figura 1. Integridade e IA: deslocação da lógica de deteção para o redesenho pedagógico da avaliação.

3. Avaliação autêntica: potencial, ambiguidade e limites

A avaliação autêntica tem sido defendida como alternativa a tarefas académicas demasiado artificiais. Oliveira e Pereira (2021) valorizam propostas digitalmente autênticas, ligadas a contextos reais, problemas situados e competências transferíveis. Esta orientação mantém pertinência, porque aproxima a avaliação de práticas sociais e profissionais com sentido, especialmente em ambientes digitais.

Contudo, a autenticidade da tarefa não garante, por si só, a autenticidade do processo. Kofinas et al. (2025) mostram que mesmo avaliações concebidas como autênticas podem ser vulneráveis à IA

generativa, sobretudo quando dependem de um produto escrito, assíncrono e isolado. Relatórios, reflexões, estudos de caso ou análises críticas podem ser parcialmente produzidos por IA com aparência de coerência académica.

Daqui resulta uma consequência importante: tornar a tarefa mais “real” é necessário, mas não suficiente. A autenticidade deve ser acompanhada por mecanismos que permitam acompanhar o percurso do estudante. Uma boa tarefa não deve apenas simular contextos profissionais ou problemas significativos; deve também exigir escolhas justificadas, versões intermédias, tomada de posição e capacidade de defesa do trabalho realizado.

4. Processo, demonstrabilidade e avaliação sustentável

A deslocação do foco do produto para o processo constitui uma das respostas mais consistentes à presença da IA generativa. Isto não significa desvalorizar o texto final, mas integrá-lo num conjunto mais amplo de evidências. Planos de trabalho, versões comentadas, diários reflexivos, mapas de fontes, declarações de uso de IA, pequenas defesas orais e momentos síncronos de esclarecimento ajudam a tornar o percurso mais demonstrável.

Esta lógica tem vantagem pedagógica. Por um lado, reduz a possibilidade de delegação integral da tarefa numa ferramenta. Por outro, valoriza competências que a avaliação escrita isolada nem sempre capta: justificar opções, explicar critérios de seleção de fontes, responder a perguntas imprevistas, reconhecer limitações e reconstruir o raciocínio. A aprendizagem deixa de ser observada apenas no resultado e passa a ser acompanhada na sua formação.

Em eLearning, esta mudança é particularmente relevante. A distância física entre docente e estudante torna menos espontâneo o acompanhamento do processo. Por isso, a avaliação deve ser concebida como sequência de evidências e não como fotografia final. Mais do que controlar cada gesto do estudante, trata-se de criar momentos em que a autoria intelectual se torne visível.



Figura 2. Ciclo de avaliação robusta: alinhamento, regras de IA, evidência processual, verificação humana e revisão crítica.

5. Literacia de IA, autoria e transparência

A literacia de IA tornou-se uma competência académica indispensável. Não basta saber formular prompts ou obter respostas rápidas. É necessário compreender limites, vieses, riscos de alucinação, problemas de autoria, deveres de transparência e formas adequadas de validação. Sem esta literacia, o estudante pode usar a ferramenta de modo acrítico, confundindo fluência textual com rigor conceptual.

A autoria, neste contexto, também se transforma. O uso de IA não elimina necessariamente a autoria humana, mas obriga a clarificá-la. O estudante deve ser capaz de explicar que partes do trabalho resultam da sua leitura, análise e decisão, e que tipo de apoio tecnológico foi utilizado. A declaração de uso de IA não deve ser vista como formalidade burocrática, mas como parte da responsabilidade académica.

As instituições devem, por isso, evitar orientações vagas. Proibir genericamente pode ser irrealista; permitir sem critérios pode comprometer a confiança na avaliação. O caminho mais formativo passa por ensinar usos aceitáveis, usos condicionados e usos indevidos, articulando essas orientações com rubricas, exemplos concretos e momentos de discussão. A literacia de IA deve entrar no currículo como parte da formação académica contemporânea.

6. Justiça, inclusão e riscos da vigilância automatizada

A resposta à IA não pode ignorar a justiça avaliativa. Sistemas automáticos de deteção apresentam limitações e podem gerar suspeitas injustas, especialmente quando usados como prova isolada. Do mesmo modo, certas soluções processuais, como defesas orais ou entrevistas síncronas, podem criar dificuldades acrescidas a estudantes com ansiedade, necessidades específicas, barreiras linguísticas ou limitações de horário.

A equidade exige que o reforço da integridade não produza novas desigualdades. Diversificar evidências é desejável, mas essa diversificação deve ser acompanhada por critérios claros, preparação adequada e alternativas razoáveis. A avaliação deve desafiar os estudantes, não criar obstáculos desproporcionados.

Neste sentido, a inclusão não se reduz ao acesso à tecnologia. Inclui também a clareza das instruções, a previsibilidade dos critérios, a possibilidade de feedback intermédio e o reconhecimento da diversidade de perfis estudantis. Uma avaliação mais exigente pode ser também mais justa, desde que não confunda rigor com opacidade ou vigilância com qualidade pedagógica.

7. Governança institucional e desenvolvimento profissional docente

A avaliação é um ato técnico, mas também uma relação educativa. Quando a resposta institucional à IA se centra apenas na vigilância, corre-se o risco de instalar uma cultura de suspeita entre docentes e estudantes. Essa cultura pode enfraquecer a dimensão formativa da avaliação e transformar cada trabalho num potencial caso de infração.

Isto não significa abdicar da verificação. A confiança pedagógica precisa de critérios, evidências e regras claras. O equilíbrio está em desenhar avaliações que responsabilizem o estudante sem o tratar, à partida, como infrator. A comunicação sobre o uso permitido da IA deve ser explícita desde o início da unidade curricular, incluindo exemplos do que é aceitável, do que deve ser declarado e do que compromete a autoria.

A confiança fortalece-se quando o estudante percebe que a avaliação procura compreender a sua aprendizagem, e não apenas detetar falhas. Esta mudança desloca o debate do controlo para a

responsabilidade. O docente mantém exigência; o estudante assume autoria; a instituição cria condições para que ambos saibam o que está em causa.

8. Implicações práticas para o redesenho avaliativo

A reconfiguração da avaliação não pode depender apenas de decisões individuais. Sem enquadramento institucional, cada docente tende a criar regras próprias, o que gera mensagens contraditórias e desigualdade entre unidades curriculares. A governação institucional deve definir princípios comuns sobre IA, avaliação, transparência, integridade e proteção dos estudantes.

Esses princípios não devem ser excessivamente rígidos. Áreas disciplinares diferentes exigem usos e limites distintos. Ainda assim, é necessário garantir uma base comum: critérios para declaração de uso de IA, orientações sobre deteção, exemplos de redesenho avaliativo, formação docente e apoio aos estudantes. O Modelo Pedagógico da Universidade Aberta, ao valorizar autonomia, interação, flexibilidade e mediação digital, oferece um enquadramento pertinente para pensar estas questões em eLearning (Casanova et al., 2026).

A formação docente é decisiva. Muitos professores reconhecem os riscos da IA, mas não dispõem de tempo, recursos ou exemplos para redesenhar avaliações. Sem apoio institucional, a inovação fica dependente da iniciativa individual. Uma política séria deve combinar orientação, formação e condições práticas de implementação.

Fragilidade identificada	Risco na era da IA	Resposta avaliativa recomendada
Produto final isolado	Dificuldade em distinguir aprendizagem efetiva de delegação tecnológica.	Adicionar evidências intermédias: plano, rascunhos, versões comentadas e diário de processo.
Regras ambíguas sobre IA	Usos desiguais, receio de acusação e interpretações contraditórias.	Definir níveis de uso permitido, exemplos concretos e declaração obrigatória de apoio tecnológico.
Dependência de detetores	Falsos positivos, injustiça e erosão da confiança pedagógica.	Usar detetores apenas como indício frágil; privilegiar diálogo, verificação oral e análise do processo.
Autenticidade apenas no enunciado	Tarefas realistas continuam vulneráveis se o processo for invisível.	Articular autenticidade com defesa, reflexão crítica, fontes verificadas e critérios de julgamento.
Políticas fragmentadas	Desigualdade entre unidades curriculares e insegurança para estudantes e docentes.	Criar orientação institucional comum, adaptável por área disciplinar e acompanhada de formação docente.

Quadro 1. Síntese de fragilidades, riscos e respostas avaliativas na era da IA generativa.

9. Conclusão

A IA generativa não tornou a avaliação irrelevante; expôs fragilidades que já existiam em modelos demasiado dependentes do produto final. Em vez de responder apenas com proibições ou ferramentas de deteção, o ensino superior deve rever a forma como concebe, acompanha e valida a aprendizagem.

A avaliação autêntica continua a ser necessária, mas deve ser articulada com evidência processual, literacia de IA, critérios transparentes e preocupação com a justiça. A integridade académica não se protege apenas por controlo; protege-se por desenho pedagógico, clareza institucional e responsabilidade

partilhada. Em contextos de eLearning, esta reconfiguração é ainda mais relevante, porque a mediação digital exige que o processo de aprendizagem seja intencionalmente tornado visível.

Assim, o desafio colocado pela IA pode ser entendido não como uma ameaça externa à universidade, mas como uma oportunidade exigente para melhorar a avaliação. A pergunta decisiva deixa de ser apenas “como impedir o uso indevido da IA?” e passa a ser: “como desenhar avaliações que obriguem o estudante a pensar, decidir, justificar e assumir autoria sobre o que apresenta?” É nessa resposta que se joga a credibilidade da avaliação no ensino superior contemporâneo.

Referências bibliográficas

- Boud, D., & Soler, R. (2016). *Sustainable assessment revisited*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Casanova, D., Machado, Â. M., Mendes, A. Q., Ferreira, C. D., Aires, L., Martins, M., Serranho, P., & Rocio, V. (2026). *Modelo Pedagógico da Universidade Aberta*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/s45f-nn11>
- Felix, J., & Webb, L. (2024). *Use of artificial intelligence in education delivery and assessment* (POSTnote 712). UK Parliament. <https://doi.org/10.58248/PN712>
- Furze, L., Perkins, M., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). *The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 40(4), 38–55. <https://doi.org/10.14742/ajet.9434>
- Kofinas, A. K., Tsay, C. H., & Pike, D. (2025). *The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context*. *British Journal of Educational Technology*, 56(6), 2522–2549. <https://doi.org/10.1111/bjet.13585>
- Liang, W., Yuksekogonul, M., Mao, Y., Wu, E., & Zou, J. (2023). *GPT detectors are biased against non-native English writers*. *Patterns*, 4(7), Article 100779. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100779>
- Lodge, J. M., Bearman, M., Dawson, P., Gniel, H., Harper, R., Liu, D., McLean, J., Ucnik, L., & Associates. (2025). *Enacting assessment reform in a time of artificial intelligence*. Tertiary Education Quality and Standards Agency, Australian Government.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Oliveira, I., & Pereira, A. (2021). *Avaliação digital autêntica: questões e desafios*. *RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning*, 4(2), 22–40. <https://doi.org/10.34627/vol4iss2pp22-40>
- Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). *The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment*. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(06), Article 06. <https://doi.org/10.53761/q3azde36>
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2023). *The rise of artificial intelligence software and potential risks for academic integrity: A briefing paper for higher education providers*. QAA.
- Sotiriadou, P., Logan, D., Daly, A., & Guest, R. (2020). *The role of authentic assessment to preserve academic integrity and promote skill development and employability*. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2132–2148. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582015>
- Stephenson, R., & Armstrong, C. (2026). *Student generative artificial intelligence survey 2026* (HEPI Report 199). Higher Education Policy Institute.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). *Authentic assessment: Creating a blueprint for course design*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840–854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>
- Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., & Waddington, L. (2023). *Testing of detection tools for AI-generated text*. *International Journal for Educational Integrity*, 19, Article 26. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>
- Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). *A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>