VOLUME 4

ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

SUBSÍDIOS

ANPEd
Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

ANPEd
Associação Nacional de
Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

Subsídios

VOLUME 4

Copyright © 2025 by ANPEd

Elaboração da ficha catalográfica
Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Organização do e-book
Comissão de Ética em Pesquisa da
ANPEd (2024-2025)

Coordenação editorial
Jefferson Mainardes (UEPG)
Sônia Aparecida Siquelli (USF)

Tiragem
E-book (PDF)

Diagramação e acabamento
Dyego Marçal

Capa e projeto gráfico
Dyego Marçal

Revisão
Janete Bridon

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Et84 Ética e pesquisa em Educação [recurso eletrônico]: subsídios – volume 4 / coordenação: Jefferson Mainardes; Sônia Aparecida Siquelli; Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2025.
1 recurso online.

Vários autores.
Modo de acesso: World Web Wide
Publicação digital (e-book) no formato PDF
ISBN: 978-85-60316-18-2 (obra completa)
ISBN: 978-85-60316-52-6 (volume 4)

1. Ética – Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Ética – Princípios gerais. Mainardes, Jefferson (coord.). II. Siquelli, Sônia Aparecida (coord). III. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética em pesquisa. II. Título.

25-029 CDD – 370.112

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447
Publicação digital – Brasil
1ª edição – agosto – 2025
ISBN – volume 4: 978-85-60316-52-6

Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual CC BY-NC-SA

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

Subsídios

VOLUME 4

DIRETORIA – BIÊNIO 2023-2025
Gestão "ANPEd em Movimentos(s)! 2023-2025"
Presidenta: Miriam Fábia Alves (UFG)
Vice-Presidenta Norte: Célia Bettiol (UEA)
Vice-Presidente Nordeste: João Batista Carvalho Nunes (UECE)
Vice-Presidenta Centro-Oeste: Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
Vice-Presidenta Sudeste: Rosa Fatima de Souza Chaloba (UNESP)
Vice-Presidenta Sul: Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)
Primeira Secretária: Ana Cláudia da Silva Rodrigues (UFPB)
Segunda Secretária: Patrícia Baroni (UFRJ)
Diretor Financeiro: Claudio Pinto Nunes (UESB)

Membros do Conselho Fiscal:
Titulares:
Rafael Fonseca de Castro (UNIR)
Maria Beatriz Luce (UFRGS e Unipampa)
José Rubens Jardilino (UFOP)

Suplentes:
João Ferreira de Oliveira (UFG)
Karine Morgan (UERJ)
Marcelo Mocarzel (UCP)

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA E INTEGRIDADE – ANPEd (2024-2025)
PORTARIA Nº 13/2024, DE 17 DE JUNHO DE 2024.
Membros Titulares:
Andressa Santos Rebelo – UFMS – Campus do Pantanal (Centro-Oeste)
Jefferson Mainardes – UEPG – Indicado pela diretoria da ANPEd
João Batista Carvalho Nunes – UECE – Indicado pela diretoria da ANPEd
Luciana Gruppelli Loponte – UFRGS (Região Sul)
Luiz Percival Leme Britto – UFOPA (Região Norte)
Marlene Oliveira dos Santos – UFBA (Região Nordeste)
Sônia Aparecida Siquelli – USF (Região Sudeste)

Coordenação da Comissão:
Junho de 2024 a fevereiro de 2025: Jefferson Mainardes
Fevereiro a dezembro de 2025: Sônia Aparecida Siquelli

AVALIADORES AD HOC DESTE VOLUME:
Anderson Luiz Tedesco – Unoesc
Andressa Santos Rebelo – UFMS – Campus do Pantanal
Claudemir de Quadros – UFSM
Jefferson Mainardes – UEPG
Joane Vilela Pinto – UNESP
João Batista Carvalho Nunes – UECE
Laélia Portela Moreira – UNIFESO
Luciana Gruppelli Loponte – UFRGS
Luiz Percival Leme Britto – UFOPA
Marlene Oliveira dos Santos – UFBA
Mónica de La Fare – UCPel
Samuel Mendonça – PUC/Campinas
Silvana Stremel – UTFPR
Sônia Aparecida Siquelli – USF
Tania Mara Zancarano Pieczkowski – Unochapecó
Tiago Duque – UFMS
Washington Nozu – UFGD

CONTATO: eticanapesquisa@anped.org.br

SUMÁRIO
interativo

8 **APRESENTAÇÃO**

PARTE 1
Ética e Integridade na Pesquisa em Educação

CAPÍTULO 1
11 **ÉTICA DO CUIDADO**
Marta Nörnberg

CAPÍTULO 2
20 **INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICO-EDUCACIONAL E REGULAÇÃO ÉTICA: CARTA ÉTICA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO (SPCE)**
Isabel Baptista

CAPÍTULO 3
27 **GEOÉTICA E SUSTENTABILIDADE**
Samuel Mendonça
Vanessa Pissolito
Gabriel Franco Piovesana

CAPÍTULO 4
39 **ASSÉDIO MORAL NAS RELAÇÕES ACADÊMICAS, CIENTÍFICAS E PEDAGÓGICAS**
Alípio Casali

CAPÍTULO 5
51 **ÉTICA E SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA**
Adriano de Lemos Alves Peixoto
Rebeca Neri de Barros

CAPÍTULO 6
63 **ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM POVOS DO CAMPO**
Miguel G. Arroyo
Cheron Z. Moretti
Salomão A. M. Hage

CAPÍTULO 7
73 **PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PESQUISAS**
Décio Nascimento Guimarães
Andressa Santos Rebelo
Flávia Faissal de Souza

CAPÍTULO 8
81 **ÉTICA EM PESQUISA COM SUJEITOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**
Maria Nilvane Fernandes
Juliana Vinuto
Ricardo Peres da Costa

CAPÍTULO 9
93 **ÉTICA DA (CO)RESPONSABILIDADE: FORMAÇÃO HUMANA PARA UMA EXISTÊNCIA SOLIDÁRIA**
Elaine Conte
Maiane Liana Hatschbach Ourique

CAPÍTULO 10
103 **RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉTICA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**
Antonio Carlos de Souza
Fábio Antônio Gabriel

PARTE 1
Ética e Integridade na Pesquisa em Educação

CAPÍTULO 11
111 **RESPONSABILIDADE SOCIAL, ESTÉTICA E ÉTICA NA/DA PESQUISA NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR**
Inês Barbosa de Oliveira
Rafael Marques Gonçalves

CAPÍTULO 12
118 **ORIGENS E DIRECIONAMENTOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO: AS RESPONSABILIDADES ÉTICAS NA RELAÇÃO COM O ÂMBITO PROFISSIONAL**
Ana Cristina Ghisleni
Caroline Medeiros Martins de Almeida
Cátia de Azevedo Fronza

CAPÍTULO 13
128 **RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO**
Jelson Roberto de Oliveira
Anderson Luiz Tedesco

CAPÍTULO 14
138 **BIOÉTICA E A RELAÇÃO COM A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**
Amauri Carlos Ferreira
Bruno Vasconcelos de Almeida

CAPÍTULO 15
147 **ÉTICA DO TRABALHO INTELECTUAL**
Thiago Ranniery

CAPÍTULO 16
158 **ÉTICA HUMANISTA & ASPECTOS PRÁTICOS NA PESQUISA CIENTÍFICA**
Sheyla Maria Fontenele Macedo

CAPÍTULO 17
169 **PLANO DE GESTÃO DE DADOS: ASPECTOS ÉTICOS**
Nathália Helena Azevedo

CAPÍTULO 18
178 **CIÊNCIA DE DADOS EM EDUCAÇÃO: ASPECTOS ÉTICOS SOB ANÁLISE**
João Batista Carvalho Nunes

CAPÍTULO 19
186 **CULTURA DE INTEGRIDADE ACADÊMICA**
Jefferson Mainardes

PARTE 2
Aspectos Éticos no uso da Inteligência Artificial

CAPÍTULO 20
199 **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO CAMPO EDUCACIONAL: OPORTUNIDADES, DESAFIOS E SEU IMPACTO NA INTEGRIDADE ACADÊMICA**
Cinta Gallent-Torres
Rubén Comas-Forgas
Maria Vallespir-Adillón

CAPÍTULO 21
210 **INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E IA GENERATIVA: DESAFIOS ÉTICOS**
António Pedro Costa
Ana Pedro

PARTE 2
Aspectos Éticos no uso da Inteligência Artificial

220 CAPÍTULO 22
O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA REVISÃO DE LITERATURA: QUESTÕES ÉTICAS
Silvana Stremel

231 CAPÍTULO 23
O USO DA IA: O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES ÉTICAS
Ana Pedro

248 CAPÍTULO 24
BIBLIOGRAFIA COMENTADA SOBRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
Jefferson Mainardes e Manoel Ayusso Martins

PARTE 3
Relatos de Comitês de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais

278 CAPÍTULO 25
DESAFIOS PARA REVISÃO ÉTICA EM CIÊNCIAS HUMANAS: ALGUNS ELEMENTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CEP/CHS DA UFPR
Andréa Barbosa Gouveia
Alessandra Sant'Anna Bianchi

286 CAPÍTULO 26
REFLEXÕES SOBRE A CRIAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UM CEP NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Andreia Maria Pereira de Oliveira
Bianca Becker

DOCUMENTO

298 **REGIMENTO DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA E INTEGRIDADE (2023)**

302 **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos à comunidade de pesquisadores/as da área de Educação o quarto volume do *e-book Ética e Pesquisa em Educação: subsídios*, com um conjunto de textos sobre ética em pesquisa e integridade acadêmica, Inteligência Artificial e relatos de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) de Ciências Humanas e Sociais (CHS).

Desde o ano de 2013, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vem envidando esforços para debater e fomentar a questão da ética em pesquisa, bem como para produzir subsídios para os/as pesquisadores/as da área de Educação. A criação da comissão encarregada de fomentar as questões de ética em pesquisa (atualmente, Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da ANPEd), no ano de 2015, permitiu uma maior sistematização dos trabalhos. Ao longo desses dez anos de existência, diversas ações já foram realizadas. Entre essas ações, destacam-se a publicação do *e-book Ética e Pesquisa em Educação: subsídios – Volume 1*, no ano de 2019; *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios – Volume 2*, em 2021; e *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios – Volume 3*, em 2023. Essas publicações têm sido bastante utilizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em outras áreas.

O Volume 4 é formado por 26 capítulos, sendo 19 verbetes sobre temas de ética em pesquisa e integridade, cinco verbetes sobre Inteligência Artificial e dois relatos de experiência de CEPs de CHS. Por último, foi incluído o Regimento da Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade (2023), aprovado na Assembleia Geral da ANPEd, no dia 26 de outubro de 2023, em Manaus.

A inovação utilizada na produção deste *e-book* foi a publicação de Chamada Pública, em 2024, com o objetivo de democratizar a participação dos/das autores/as dos verbetes. A lista era composta por 25 ver-

betes[1]. Desse total, foram recebidas inscrições para 11 verbetes. Após a divulgação dos resultados da avaliação dos resumos, os/as autores/as tiveram um tempo para a elaboração dos textos. Além da Chamada Pública, a Comissão convidou autores/as para a elaboração de verbetes. Todos os textos recebidos foram avaliados por avaliadores/as *ad hoc*.

Expressamos nossos agradecimentos pelo apoio e pela colaboração da diretoria da ANPEd – gestão 2023/2025 –, aos/às autores/as dos verbetes, aos/às avaliadores/as *ad hoc* dos textos do *e-book*, à revisora Janete Bridon e ao diagramador Dyego Marçal. Somos imensamente gratos pela colaboração de Gildenir Carolino Santos (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp), Silvana Stremel (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR) e Cleide Litiman (ANPEd).

Esperamos que este volume seja útil para os/as pesquisadores/as da área de Educação e que, juntos, possamos ampliar cada vez mais a presença da ética em pesquisa e da integridade nos debates acadêmicos em nossa área.

Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade – ANPEd
Agosto de 2025.

[1] Os verbetes incluídos na Chamada Pública foram os seguintes: 1 - A Lei Nº 14.874/2024 (Sistema Nacional de Ética em Pesquisa) e suas implicações para a pesquisa em Humanidades; 2 - Assédio moral; 3 - Bioética e sua relação com a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais; 4 - Comunicação não violenta; 5 - Conduta ética em eventos acadêmicos; 6 - Cultura de Integridade – Cultura de pesquisa com integridade; 7 - Editoras predatórias; 8 - Ética da responsabilidade; 9 - Ética do trabalho intelectual; 10 - Ética e saúde mental na formação acadêmica; 11 - Ética na avaliação de trabalhos de acadêmicos (bancas, qualificações); 12 - Ética na docência na Pós-Graduação; 13 - Ética na orientação de trabalhos acadêmicos; 14 - Etnografia na pesquisa em Educação: aspectos éticos; 15 - Eventos predatórios; 16 - Inteligência artificial e revisão de literatura: questões éticas; 17 - Lei Geral de Proteção de dados e impactos para a pesquisa, publicação, Programas de Pós-Graduação; 18 - O ChatGPT e outras ferramentas de Inteligência Artificial: questões éticas; 19 - Pesquisa bibliográfica: aspectos éticos; 20 - Plano de gestão de dados: aspectos éticos; 21 - Questões éticas nos Grupos de Pesquisa; 22 - Responsabilidade ambiental nas pesquisas em educação; 23 - Responsabilidade social e ética das universidades com os/as professores/as e sua formação; 24 - Responsabilidade social e ética dos/as pesquisadores/as perante as escolas, professores e comunidade escolar; 25 - Responsabilidade social e ética na Extensão Universitária.

PARTE I

Ética e integridade na pesquisa em educação

CAPÍTULO 1
ÉTICA DO CUIDADO

Marta Nörnberg
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

A ética é entendida e se estabelece por meio da busca e da formulação de orientações para o agir humano, visando alcançar, mediante o exercício de pensar, certo equilíbrio entre a pulsão irracional e o domínio das paixões. A ética refere tanto o esforço de saber o que é o bem, o bem-viver, o bem agir quanto o entendimento de que esse saber não basta, porque as paixões podem, muitas vezes, impedir a sua realização. E, ainda, a ética é um "[...] campo do conhecimento filosófico que estuda os valores concernentes ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta o agir humano" (Hermann, 2019, p. 18). É por meio da reflexão sobre as formas do agir humano que a própria ética se recompõe. Afinal, as boas ações ou as ações corretas nascem da sua experimentação e são aprimoradas no e com o passar do tempo, pois têm um fim em si mesmas, isto é, o fim da ação ética é a virtude e a excelência (Eudaimonia), e estas acontecem no processo (Aristóteles, 2003).

A ética interpreta, problematiza, discute valores e princípios que fundamentam o agir humano. Em razão disso, a ética se desenvolve na prática, isto é, nos modos de viver e de conduzir as ações entre humanos e, destes, com os objetos naturais e artificiais que produz, e, também, está implicada nas formas como os humanos se relacionam com o simbólico e o diferente – as culturas, suas tradições e crenças, a diversidade de espécies e de seres vivos, o planeta Terra e o Universo.

CUIDADO

O cuidado é a disposição e a energia vital do existir humano. Derivado da palavra "cura", na forma latina, cuidado se escrevia "*coera*", terminação usada para expressar relações de amor e de amizade, conotando atitudes de desvelo, preocupação, acolhimento à pessoa ou a um objeto de estima. Cuidado também provém do termo latino "*cogitare-cogitatus*", significando pensar sobre, dedicar atenção a, ocupar-se com alguém ou algo. Assim, como condição e ação, o cuidado abarca um feixe de relações do humano consigo mesmo e com o outro, com a natureza e a cultura, com a ciência e o conhecimento, com a pesquisa e a educação.

O gênero humano leva a marca do cuidado. Para Heidegger (2012), o cuidado contém o duplo sentido de angústia e solicitude, que representam dois existenciais fundamentais e conflitantes. O "cuidado angústia"

(*sorge*) retrata a luta de cada um pela própria sobrevivência e por galgar uma posição entre os demais seres humanos. O "cuidado solicitude" (*fürsorge*) significa voltar-se para, acalentar, interessar-se pela Terra e pela humanidade. No cotidiano, é inevitável essa ambiguidade que o termo suscita e, em razão disso, aceitá-la como própria da existência humana estimula o entendimento de que o "cuidado angústia" impulsiona a luta pela subsistência, porque existe um cuidado necessário para continuar a viver; conquanto o "cuidado solicitude" revele as potencialidades de cada ser humano na sua relação consigo mesmo, com o outro diferente e com a casa comum – o mundo.

No âmbito antropológico, o cuidado se impõe sobre o humano; isso porque, em sua dimensão existencial, qualquer exemplar da espécie humana sucumbirá se não for cuidado. O recém-nascido fraqueja se dele for furtada a atenção, a proteção, a segurança do colo e do ser alimentado por outro humano; de modo semelhante, o humano adulto definha se for privado de se alimentar, de se proteger do frio e do calor, de interagir, pela linguagem e pelo afeto, com o outro – seja este de sua espécie ou não.

A noção de cuidado "[...] diz respeito a um tipo específico de disposição que implica a assunção de uma responsabilidade, seja ela pessoal ou política, em relação a um objeto, a um vivente, a uma pessoa" (Carvalho, 2025, p. 4). Quem assume um compromisso de cuidado vincula suas ações futuras a uma decisão tomada no presente e, ao mesmo tempo, assegura a continuidade de sua disposição em um tempo ainda por vir, revelando a natureza temporal do cuidado. Uma ilustração para essa decisão pode estar no gesto de quem assume a tarefa de cuidar de um bebê, quando se disponibiliza a ampliar suas formas de relação com ele, isto é, abrindo-se para uma escuta sensível ao que o corpo do bebê solicita, expressa, interpela. Acompanhar os gestos e os movimentos de um bebê como potenciais de sua linguagem, e desse jogo participar por ser expressão de uma ação genuinamente humana, abre possibilidades para além de uma experiência meramente física e cognitiva, porque reivindica o envolvimento mediante o cuidado humano. Cuidado humano que se manifesta em gestos e ações que abrangem proteger, alimentar, ajudar; e, também, educar, ensinar, reparar, brincar – estes, entre outros, são modos de estar-junto-com-o-outro no mundo e nas instituições humanas.

ÉTICA DO CUIDADO

Em composição, ética do cuidado é a forma da responsabilidade que se assume com a própria espécie humana, em suas diferentes necessidades e possibilidades de ser-pessoa e ser-coletivo, e, também, com a continuidade do mundo em suas múltiplas manifestações. Essa noção elementar associada à ética do cuidado refere que, justamente por causa da fragilidade da existência da vida e das coisas, é que nos envolvemos com o seu cuidado.

Embora o cuidado se apresente de forma mais visível e concreta quando uma pessoa é o foco de nossa preocupação, ele também pode estar presente no trabalho e nas atividades de pesquisa. E, quando está presente, há nisso um valor e um sentido que ultrapassam a finalidade do ato ou a dimensão instrumental envolvida, pois o ocupar-se e preocupar-se são modos próprios da ética do cuidado. Assim, o valor e o sentido do que se faz no cotidiano ou no âmbito da pesquisa, quando pautados pelo princípio da ética do cuidado, estão justamente na força das ações de cuidar (ou de zelar, de resguardar, de fazer vigília por) do que está envolvido, seja isto *res* (coisas) ou *humano*, pois se trata de uma disposição que reconhece a dignidade do que está sob a nossa responsabilidade.

ÉTICA DO CUIDADO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Na sequência, são apresentadas quatro premissas bases da ética do cuidado na pesquisa em educação.

Primeira premissa: a pesquisa como ética do cuidado. No campo da pesquisa em educação, a ética do cuidado é processo, isto é, manifesta-se na e por meio da forma de estar-junto-às-coisas e junto-com-o-outro, porque, ao cuidar, nos forjamos cuidado (ou, ao cuidar, esculpe-se a si mesmo como cuidado). Isso significa que, na perspectiva da ética do cuidado, o agir transcende o meramente atender a uma série de procedimentos ou práticas orientadas à consecução de determinados objetivos ou regras de conduta; como ética, o agir desvela-se cuidado das pessoas e das coisas, não apenas mobilizado durante um processo de investigação, mas incorporado como razão do coexistir e entrega à responsabilidade.

A pesquisa como forma de cuidado expressa um modo de pensar, de estar-junto e de agir que reivindica práticas em torno de uma razão sensível; nela, o cuidar de si e o cuidar do outro encaminham o *ad-mirar* (olhar com atenção e admiração tudo isto que está, surpreender-se) justamente porque incorporam os sentidos, o corpo e a experiência sensível na compreensão do mundo e do conhecimento (Serres, 2001). Nesse sentido, a ética do cuidado propõe a reintegração do corpo e da experiência sensorial à cognição, pois nela está a força e a possibilidade do *ser-aí* (*dasein*) heideggeriano, que é movimento e acontecimento e se manifesta justamente em sua insustentável leveza de ser humano; humano dado e fadado, sobretudo, à relação de responsabilidade consigo mesmo (o cuidado de si) e com o outro (a alteridade, a radicalidade do rosto do outro que nos interpela).

Para o campo da prática de pesquisa, significa reconhecer que o conhecimento é mediado por corpos em relação, um dos fundamentos da razão sensível. Essa perspectiva promove uma visão mais aberta, móvel e afetiva, transformando a própria ideia de racionalidade, algo que podemos encontrar na filosofia ameríndia de Ailton Krenak (2020) ou nas palavras de Antonio Bispo dos Santos (2023, p. 36):

> [...] "cuidado não é troca, é compartilhamento". Porque a troca significa um relógio por outro relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende.

Na pesquisa, trata-se de aguçar e preservar nossa sensibilidade para ver-sentir-pensar o rosto do outro. Uma forma de conhecer em que se valoriza a pluralidade dos modos de percepção e conhecimento, pois integra percepção sensorial e lógica, o que implica reconhecer que o rosto do outro nos interpela, e é com a sua presença ante à minha visão que se abrem possibilidades para encontrar nossa posição e voz neste mundo.

Segunda premissa: a linguagem que se usa e se coloca em curso como modo de cuidado. Os modos de falar e de escrever mostram como as pessoas dizem de suas vidas e as conexões que estabelecem, e os usos que fazem das palavras revelam o mundo que veem e no qual atuam.

Estes são elementos-chave para a compreensão da ética do cuidado como consciência da conexão que há entre as pessoas e que enseja o reconhecimento da responsabilidade de uns pelos outros como consequência dessa consideração e relacionamento, compreensão que indica que a comunicação é o modo de solucionar conflitos. A radicalidade dessa atitude de busca pela compreensão do outro lembra a poesia de Manoel de Barros que, em seu "Autorretrato falado", confessa: "[...] fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz" (Barros, 2016, p. 79).

No campo da pesquisa em educação, significa a assunção de que as palavras não ocupam lugar de neutralidade, tampouco o/a pesquisador/a. Atualmente, a palavra pode vir acompanhada da imagem, metodologia cada vez mais presente, especialmente em pesquisas com crianças e jovens. Tais pesquisas ainda são pouco analisadas na perspectiva da ética. Conforme apontam Caputo e Sant'Anna (2020, p. 313), "[...] se as etnografias visuais são frequentes nos estudos sociais da infância, onde estão as reflexões éticas sobre a fabricação das fotografias nas pesquisas com crianças?". Realizando uma pesquisa por eles denominada de "foto-etnografia miúda" com crianças de um terreiro de candomblé, questionam sobre a postura ética no uso de imagens de crianças, no respeito às falas e crenças e até mesmo às opções das crianças na escolha do nome como querem ser identificadas nos resultados da pesquisa.

Terceira premissa: pesquisar-cuidar como gesto de estudo e reflexão. A pesquisa em educação, especialmente na Universidade, requer tempo de suspensão e abertura para o estudo e a reflexão. Praticar a pesquisa como tempo de suspensão significa resguardar espaço-tempo livres para o estudo; sim, para estudar, esse gesto-ação humana revolucionário. Essa forma humana, que permite e pode abrir visões, pontos de vista, cenários inimagináveis... Sentido tão evidente na sintética frase expressa pela jovem Malala: "Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo!" (Frier; Fronty, 2019, p. 29). Significa reconhecer que nossa responsabilidade como pesquisadores e pesquisadoras é a de oferecer algo para expandir mentes, tocar corações, abrir perspectivas, tematizar o contraditório, dar algo a pensar.

Na perspectiva da ética do cuidado, o estudo se desvela como modo de perenizar e transformar a existência humana, assim como a cultura, os conhecimentos, os valores; é por meio da prática do estudo que se pode, como humanos, construir e fortalecer o sentido da própria existência, que torna possível reconhecer a proibição da morte matada, porque, se

há alguma lógica aceitável sobre a finitude das espécies, é somente na morte morrida, como pronuncia Severino, personagem a quem deu voz João Cabral de Melo Neto em sua obra *Morte e Vida Severina*. Ou, ainda, aninhada pelas provocações de Carvalho (2025) sobre a formação e suas implicações com o cuidar do mundo, pesquisar como uma experiência simbólica que nos conecta ao mundo comum para apreciar, preservar e renovar as tradições culturais e os valores compartilhados. Uma regra de ouro que nos adverte sobre a tendência de reduzir a pesquisa a um instrumento de produção e consumo, e não como forma de iniciação ao mundo comum, capaz de promover uma relação afetiva e ética com o legado cultural e social que nos precede e nos comprometer com o futuro do mundo e das novas gerações.

Quarta premissa: a vida como princípio da ética do cuidado na pesquisa. A pesquisa perde sua dimensão ontológica de cuidado quando deixa de ser processo e passa a ser projeto do produtivismo e do desempenho, o que impacta a capacidade de as pessoas se relacionarem, enfraquecendo ou mesmo levando à perda da alteridade. E o perigo desse projeto reside justamente na ausência de uma sociedade capaz de pensar sobre si mesma, isso porque "[...] produção e desempenho são autômatos e mecanizados, tal como as tecnologias: apenas produzem repetições. Humanos, ao contrário, são portadores de alteridade, são distintos e se cansam" (Bernabé; Hugo, 2022, p. 117). Humanos cansam, choram, esgotam-se. Humanos precisam recusar para poder reconectar-se consigo mesmos e com os outros.

Em uma sociedade altamente mediada pelo consumismo e produtivismo, há de indagarmos sobre as razões do pesquisar. Isso porque, não raras vezes, deixamos de pesquisar para pensar o mundo ou para lançar alternativas sobre os problemas que temos como humanos, na sociedade e no interior das escolas. Pesquisamos e publicamos para somente cumprir a métrica do desempenho ou para inflar o ego? A ética do cuidado pode ser uma forma de recusa fundamental a qualquer projeto que desrespeite ou anule a alteridade.

A recusa é uma forma de cuidar da pesquisa em educação e de resguardar o conhecimento e a própria ciência como consciência da vida. Consciência como ciência capaz de escutar a agonia do mundo; de reconhecer a voz de tantas crianças que está no apelo da jovem Greta Thunberg, que ainda desloca o lugar de adultos (e pesquisadores), quando assim clama aos políticos das grandes nações:

> Vocês só falam de crescimento econômico eterno verde porque vocês estão com muito medo de serem impopulares. Vocês só falam em seguir em frente com as mesmas ideias ruins que nos meteram nessa confusão, mesmo quando a única coisa sensata a fazer é puxar o freio de emergência. Vocês não são maduros o suficiente para dizer como é. Mesmo esse fardo vocês deixam para nós, crianças (UN COP24, 2018, 43 s, tradução própria).

A ética do cuidado na pesquisa em educação reivindica coexistir como a melhor forma possível de estar no mundo. Com essa premissa, pode-se suspender tudo o que se tem ou se traz para, ao ser interpelado pelo outro – seja este um corpo cognitivo e sensitivo ou um corpo teórico, simbólico ou material –, algo se dê para sentir-pensar, abrindo perspectivas e deixando-vir quem habita. É dessa e para essa racionalidade sensível que a pesquisa precisa voltar-se na Universidade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

BARROS, M. de. **O livro das ignorãças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BERNABÉ, M. de O.; HUGO, V. Ética do cuidado e alteridade na sociedade do cansaço de Byung-Chul Han. **Revista Aurora**, Marília, v. 15, n. 1, p. 115-130, 2022. DOI: https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n1.p115-130

CAPUTO, S. G.; SANT'ANNA, C. "Sou ekedi Lara de Oxóssi. Meu nome sou eu e Oxóssi. Não coloca meu nome sozinho não": notas sobre fotografia e ética nas pesquisas com crianças. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 37, n.2, p. 307-326, jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.11381

CARVALHO, J. S. de. A difícil tarefa de cuidar de um mundo comum: formação de professores e alienação do mundo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 27, p. 1-15, 2025. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v27i00.8673620

FRIER, R.; FRONTY, A. **Malala pelo direito das meninas à educação**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes; Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

HERMANN, N. Ética. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 27-35.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SERRES, M. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

UN COP24 – Discurso de Greta Thunberg. Katowice, 2018. 1 vídeo (3 min 30 s). Publicado pelo canal: Associação UVE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EpvuS0EbywI. Acesso em: 26 maio 2025.

SUGESTÕES DE LEITURA

BERNABÉ, M. de O.; HUGO, V. Ética do cuidado e alteridade na sociedade do cansaço de Byung-Chul Han. **Revista Aurora**, Marília, v. 15, n. 1, p. 115-130, 2022. DOI: https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n1.p115-130

CARVALHO, J. S. de. A difícil tarefa de cuidar de um mundo comum: formação de professores e alienação do mundo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 27, p. 1-15, 2025. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v27i00.8673620

MORTARI, L. **Filosofia do cuidado**. São Paulo: Paulus, 2018.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CAPÍTULO 2
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICO-EDUCACIONAL E REGULAÇÃO ÉTICA: CARTA ÉTICA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO (SPCE)

Isabel Baptista
Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano

INTRODUÇÃO

Este texto reflete sobre a relação entre ética e investigação científico-educacional, tendo por base o processo de elaboração, implementação e revisão da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)[1]. A SPCE é uma associação científica, técnica e profissional orientada para a promoção e defesa da qualidade da investigação, da publicação e do ensino no campo das Ciências da Educação (SPCE, 2014). Reconhecendo que a ética constitui um elemento intrínseco e estruturante dessa exigência de qualidade, em especial no âmbito do conhecimento social e humano, a SPCE assumiu, desde a sua criação, em 1990, a intenção de elaborar um instrumento de regulação ético-deontológica que pudesse vincular os seus membros em torno de um mesmo referencial de conduta.

Um desígnio concretizado cerca de duas décadas mais tarde, numa dilação temporal demonstrativa das dificuldades de carácter epistemológico e heurístico que caracterizam um universo de estudo tão plural e multifacetado como o que se refere ao "[...] conjunto de disciplinas que estudam os factos e as situações de educação" (Mialaret, 2004, p. 4). Com efeito, as situações de educação remetem-nos para realidades humanas particularmente complexas, de natureza relacional e dinâmica, envolvendo muitas vezes pessoas vulneráveis. A investigação científico-educacional tende, por isso, a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais particularmente complexos, com recurso frequente a estratégias de estudo de carácter participativo e interventivo, onde os imperativos de vigilância ética se revelam cruciais.

Neste entendimento, e assumindo as dimensões de pluralidade e multidimensionalidade como constitutivas de uma identidade epistemológica própria, em 2014, por ocasião do seu 25.º aniversário, foi adotado um primeiro documento de regulação ético-deontológica da Sociedade, designado por "Carta Ética da SPCE". Esta primeira edição da Carta foi aprovada na sequência de um amplo processo de estudo, auscultação e debate desenvolvido, durante um ano, junto da comunidade científico-educacional portuguesa, sob a coordenação de um grupo de trabalho criado propositadamente para o efeito. Este grupo de trabalho foi composto

[1] A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação está disponível em: https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

por membros da Sociedade oriundos de diferentes contextos institucionais e com trabalho relevante na área da ética educacional.

ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO – ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A missão do grupo de trabalho foi norteada por três objetivos fundamentais, trabalhados em simultâneo e de forma articulada: a) desenvolver um processo de revisão bibliográfica conducente à fundamentação do paradigma representativo do compromisso ético da SPCE, numa perspetiva de clarificação conceptual e de definição rigorosa de padrões de qualidade; b) desenvolver um processo de recolha de dados sobre o património axiológico e deontológico existente no âmbito das comunidades institucionais e profissionais nacionais, numa perspetiva de sistematização e valorização; c) desenvolver um processo amplo de sensibilização, reflexão e debate sobre a relação entre ética e investigação educacional, junto dos associados e da comunidade académica em geral.

De modo a fundamentar e esclarecer os pressupostos de natureza concetual que pudessem sustentar um modelo de regulação prática capaz de fazer justiça à especificidade da racionalidade educacional, intrinsecamente dialógica e dinâmica, optou-se por uma conceção triádica de ética aplicada, concomitantemente teleológica, deontológica e pragmática. Na verdade, os investigadores educacionais tendem a lidar com situações humanas inesperadas e irrepetíveis, que obrigam a tomar decisões refletidas e sensatas, feitas em relação e em situação. Ora, este exercício deliberativo requer competências de deliberação autónoma, apoiadas em referenciais axiológicos de conduta comum claros e bem definidos. Justifica-se, assim, a opção por uma matriz concetual metodológica tributária da tradição aristotélica, mas também da tradição kantiana, tentando articular os imperativos de reflexividade ética e os imperativos de carácter moral no âmbito de uma sabedoria prática de teor eminentemente prudencial (Baptista, 2018).

Esta opção foi sendo apurada e amadurecida ao longo da dinâmica de auscultação e debate que contou com a participação empenhada de um grande número de atores, institucionais e profissionais, designadamente através da realização de entrevistas, de grupos de discussão e de seminários temáticos. Para tal, foram desenvolvidos contactos junto de personalidades

de destaque, de instituições de ensino superior e de centros de investigação, num processo que permitiu desocultar e sistematizar o património ético-deontológico existente no âmbito das diferentes comunidades. Deste modo, foi possível constatar a existência de uma cultura de reflexão ética rica e diversificada, embora tendencialmente dispersa e fragmentada. Por um lado, a maioria das instituições não possuía ainda documentos orientadores próprios. Por outro, os documentos existentes assumiam um tom demasiado generalista e prescritivo, com forte pendor deontológico.

Significativamente, quando questionados sobre as situações de deliberação ética vividas em contexto, os investigadores declararam recorrer a "leis morais implícitas", ligadas às fontes de socialização como a família, a religião ou a experiência de vida. Foi, no entanto, notório o consenso quanto à urgência de tomada de posição coletiva sobre as questões éticas características da investigação científico-educacional, por mais difícil que tal tarefa se afigurasse. Assim, em setembro de 2014, a Assembleia Geral da SPCE aprovou a primeira versão da sua Carta Ética. Celebrado como um marco importante na história da Sociedade, como um ponto de chegada decisivo, essa aprovação representou, sobretudo, a entrada numa nova fase do debate sobre ética e investigação científico-educacional, que agora poderia prosseguir tendo por base um documento orientador. Para este efeito, foi criado um órgão específico, designado por Conselho de Acompanhamento da Carta Ética da SPCE, com a incumbência de supervisionar os processos de divulgação, sensibilização e discussão.

Coube, justamente, a este Conselho a responsabilidade de dinamizar mais tarde, em 2019-2020, o processo de revisão da Carta Ética, contando para tal, e uma vez mais, com a participação de todos os atores interessados, em particular com os associados e com as associadas da SPCE. Em 2020, foi então aprovada a 2ª edição da Carta Ética da SPCE, correspondendo à versão que se encontra atualmente em vigor. Esta nova edição representa uma consolidação e atualização do compromisso anterior, traduzindo o capital de reflexão desenvolvido durante os anos de implementação. De notar, em especial, a introdução de uma linguagem mais inclusiva, bem como a explicitação de padrões de conduta referentes, especificamente, à relação interpares, considerando-se que a investigação em Ciências da Educação deverá respeitar as condições de bem-estar e integridade de todas as pessoas envolvidas, incluindo dos próprios investigadores. Desde a primeira hora, e em concordância com a matriz concetual e metodológica adotada, a atuação deste Conselho obedece,

sobretudo, a objetivos de promoção e formação, recusando reduzir o seu papel regulador a funções meramente técnicas e de carácter avaliativo.

CARTA ÉTICA DA SPCE – PRINCÍPIOS E LINHAS DE ORIENTAÇÃO

Conforme consta da sua introdução, a Carta Ética da SPCE (2020) inscreve-se num quadro de respeito pelos direitos humanos, pelos valores democráticos e pelos princípios da ciência, situando-se em linha com as recomendações internacionais e nacionais sobre ética e investigação científica, nomeadamente com as recomendações produzidas no âmbito da União Europeia e das sociedades científicas congéneres. A Carta Ética da SPCE sistematiza um conjunto de princípios e linhas de orientação expressivos, destinados a servir de suporte para o trabalho de deliberação individual, contextualizado, autónomo e esclarecido de cada investigador e de cada investigadora, referentes à: a) relação com os/as participantes da investigação (Consentimento Livre e Informado, Confidencialidade e Privacidade, Divulgação da Informação, Desistência de Participação, Bem-Estar e Integridade); b) relação com a comunidade de investigadores/as (Autoria e Coautoria, Revisão de Pares, Publicação); c) relação com os/as Estudantes e Profissionais de Educação; d) relação com os Promotores da Investigação; e) relação com as Comunidades e com a sociedade em geral.

A investigação em Ciências da Educação encontra-se diretamente ligada aos domínios do ensino e da formação, seja ao nível da docência, da formação dos profissionais da educação ou da relação com os contextos de prática educacional. Neste sentido, os princípios expressos na Carta Ética da SPCE dizem respeito a todas as esferas de atuação pedagógica dos seus membros, num quadro de respeito pelos compromissos assumidos no âmbito das éticas institucionais e profissionais que configuram o respetivo desempenho académico e profissional (SPCE, 2020).

No que se refere à relação com os promotores e colaboradores da investigação, patrocinadores, financiadores e todos aqueles que, de alguma forma, contribuem para a concretização da Carta Ética, destacam-se os deveres de informação e esclarecimento, mediante protocolos ou acordos escritos. Considerando que os investigadores têm obrigações científicas e profissionais para com as comunidades e com as sociedades onde vivem e trabalham, a Carta acentua ainda os princípios de transparência e de

responsabilidade social. Concebido segundo uma lógica essencialmente formativa, o documento finaliza com um conjunto de recomendações, apelando para o compromisso pessoal de todos os investigadores e de todas as investigadoras.

Por princípio, a Carta Ética vincula de modo particular os membros da comunidade SPCE, pretendendo-se, porém, que ela possa constituir-se como um modelo ético para todos os atores da área das Ciências da Educação. Citando palavras da então Presidente da Direção da SPCE, Isabel Menezes, no preâmbulo da 2.ª edição,

> [...] mais uma vez, o que aqui se apresenta é um documento instigador da reflexão e do debate, mais do que prescritivo – a complexidade dos desafios com que nos confrontamos no quotidiano da investigação educacional implica, para todos e todas nós, mais do que o domínio de rotinas e procedimentos, essa disposição para nos questionarmos sobre o sentido ético das nossas práticas e decisões" (SPCE, 2020, p. 4).

REFLEXÕES FINAIS – DESAFIOS DE DINÂMICAS EM CONSTRUÇÃO

Os documentos de regulação ético-deontológica desempenham um papel fundamental na clarificação de referenciais axiológicos e de padrões de conduta, em particular no âmbito do conhecimento social e humano, como vimos. Expressando um compromisso coletivo, quer dizer, uma promessa conjunta, estes documentos potenciam o sentido de pertença a uma mesma comunidade, favorecendo a solidariedade interpares. Estes documentos funcionam, portanto, como condição necessária para a afirmação de eixos de identidade científica e para a qualificação e credibilização das práticas de investigação, mas não como condição suficiente.

Num quadro de desenvolvimento de uma cultura ética consistentemente alicerçada em princípios de responsabilidade social e integridade científica, o grande desafio passa pela promoção do conhecimento ético dos investigadores, apostando em oportunidades diferenciadas de reflexão e debate, mas também, e forçosamente, em práticas consequentes de formação académica. Importa, neste sentido, inscrever as questões de formação ética no *core curriculum* dos cursos doutorais, por exemplo, introduzindo ao mesmo tempo estas questões na agenda da própria in-

vestigação educacional. Num cenário de digitalização crescente da vida humana e social, o desenvolvimento da chamada Inteligência Artificial Generativa (IAGen) veio colocar desafios novos a todos, em particular a quem faz ciência, tornando as exigências de questionamento ético ainda mais pertinentes e urgentes.

Assim, a par das possibilidades, importa refletir sobre os riscos potenciais que estas novas ferramentas podem representar para os valores humanos fundamentais, os quais promovem o agir humano, a inclusão, a equidade, a igualdade de género e as diversidades linguísticas e culturais, assim como as opiniões e expressões plurais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2024). Também por este motivo, a Carta Ética da SPCE atualmente em vigor carece, certamente, de atualização e revisão no âmbito de um debate onde o contributo empenhado e esclarecido de cada investigador e de cada investigadora é fundamental.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, I. Ética e investigação em Ciências da Educação: A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. *In*: TAVARES, P.; OSSWALD, H.; GARCIA, J. (coord.). **Ética, investigação e vida universitária**. Porto: FLUP e-DITA, 2018. p. 55-68.

MIALARET, G. **Les méthodes de rechercehe en Science de l`Éducation**. Paris: PUF, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa. **Unesco**, [*s. l.*], 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000039024. Acesso em: 5 jun. 2025.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Estatutos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Porto: SPCE, 2014. Disponível em: https://spce.org.pt/home/wp-content/uploads/2024/06/Novos-Estatutos-da-SPCE-junho-de-2014-pdf.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Carta Ética**. 2. ed. Porto: SPCE, 2024. Disponível em: https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

CAPÍTULO 3
GEOÉTICA E SUSTENTABILIDADE

Samuel Mendonça
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

Vanessa Pissolito
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

Gabriel Piovesana
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

INTRODUÇÃO

Este verbete apresenta uma introdução ao tema da Geoética[1] e sua articulação com a Sustentabilidade no campo educacional, uma área ainda incipiente no Brasil, especialmente se comparada à produção consolidada na literatura internacional. Em pesquisa recente, Pissolito (2024) realizou um levantamento no Grupo de Trabalho de Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), identificando a ausência de estudos que desenvolvam explicitamente a Geoética. Tal lacuna não se verifica em relação à Sustentabilidade, que já constitui um campo teórico e prático amplamente desenvolvido no país. Ainda assim, tanto a Geoética isoladamente quanto sua interface com a Sustentabilidade, foco deste verbete, configuram-se como áreas em expansão no debate educacional. Diante do estágio mais avançado de consolidação conceitual da Sustentabilidade e do menor desenvolvimento teórico dedicado à Geoética, o texto concentra-se especialmente na exploração conceitual e ética da Geoética, sem desconsiderar sua conexão com os princípios da Sustentabilidade e suas implicações para a Educação.

Destinado principalmente ao público acadêmico, com foco em estudantes de graduação e pós-graduação, este verbete utiliza uma linguagem clara e acessível, visando estimular novas pesquisas e promover um aprofundamento crítico sobre o tema. Além disso, oferece referências que servem como ponto de partida para estudos complementares relacionados à Geoética e à Sustentabilidade.

A proposta insere-se no escopo das contribuições promovidas pela ANPEd, por meio de sua Comissão de Ética, cujo objetivo tem sido oferecer subsídios para pesquisas consistentes, comprometidas com a complexidade dos temas contemporâneos. Assim, este verbete não pretende esgotar as discussões sobre Geoética e Sustentabilidade, mas sim oferecer uma introdução que funcione como ponto de partida, uma abertura para interpretações, debates e produções de conhecimento que dialoguem com as crescentes preocupações socioambientais.

De modo geral, a Geoética está relacionada ao campo das Ciências da Terra. A Sustentabilidade, por sua vez, possui caráter intrinsecamente

[1] Silvia Peppoloni (2025), editora-chefe do *Instituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia*, contextualiza, no prefácio do número especial sobre Geoética do *Journal of Geoethics and Social Geosciences*, os 25 anos de estudos que envolvem a temática.

multidisciplinar e, por isso, não se restringe a um campo específico do conhecimento. Ambas, no entanto, respondem a demandas sociais urgentes, como o cuidado com o futuro do planeta, a transição energética e, no campo educacional, a promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A elaboração do verbete é resultado do trabalho do grupo de pesquisa Philosophia, Educação e Sustentabilidade (PhiloEduS), que vem se dedicando a esse tema e a outros correlatos por meio de distintas pesquisas em andamento, inclusive em parceria com o *Teachers College* da *Columbia University*, com apoio de diversas agências de fomento, entre as quais se destacam a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

GEOÉTICA

A palavra "Geoética" é formada pela junção de dois termos de origem grega: *geo* (terra) e *ethos* (ética). Trata-se da intersecção entre campos distintos do conhecimento. De um lado, estão as Geociências, classificadas como uma subárea das Ciências Exatas e da Terra, conforme o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (2023). As Geociências englobam áreas como a Geologia, incluindo sua vertente ambiental, sendo neste segmento que a Geoética se insere. Ela emerge das preocupações dos cientistas da Terra com questões ambientais, indicando a necessidade de estabelecer um diálogo entre esse campo e a ética.

Por outro lado, a ética é uma disciplina própria da Filosofia. Isso não significa que apenas filósofos possam desenvolver, analisar ou divulgar questões éticas, mas que a ética fornece ferramentas essenciais para analisar moralmente diversas práticas humanas (Mainardes, 2025). Assim, as Geociências também se beneficiam de perspectivas éticas que orientem suas ações. Dessa forma, a reflexão sobre a Geoética envolve profissionais das Ciências da Terra e da Filosofia, colaborando para o avanço conceitual desse campo em expansão (Mendonça; Piovesana; Pissolito, 2025).

Uma questão inicial para os pesquisadores da Geoética é: ela pertence exclusivamente aos cientistas da Terra ou aos filósofos? A resposta

é que nenhum dos dois grupos detém propriedade exclusiva, mas ambos são interlocutores essenciais para um debate qualificado, pois dominam, respectivamente, aspectos técnicos e conceituais fundamentais. Também cabe perguntar: existe consenso sobre o que se entende por ética? É um conceito uniforme? (Fuhrmann, 2023).

É importante esclarecer que não há apenas uma concepção de ética. Sem esgotar o tema, destacam-se duas tradições fundamentais: a ética deontológica e a ética teleológica. A ética deontológica, derivada do termo grego *deon* (dever), está associada a Immanuel Kant, que formulou o imperativo categórico. Em termos simples, ele orienta que devemos agir conforme máximas que gostaríamos que fossem leis universais (Kant, 2023). Por exemplo, não se deve causar dano a outrem, pois, se todos fizessem isso, a convivência social se tornaria impossível. Esse princípio funciona como um filtro para a ação humana e guia a formação moral.

Essa concepção ética é amplamente adotada na tradição ocidental e tem forte relação com a Educação. No contexto escolar, professores ensinam às crianças a importância de não mentir, baseados em uma regra *a priori*, válida independentemente da experiência, pois mentir compromete a formação do caráter moral.

Já a ética teleológica, também chamada ética consequencialista, foi desenvolvida inicialmente por Jeremy Bentham e aprimorada por John Stuart Mill. Ela avalia a moralidade da ação com base em suas consequências. Bentham propôs o utilitarismo, filosofia prática que visa maximizar o prazer e minimizar a dor, o chamado princípio da utilidade (Bentham, 2021). Mill (2022), em *Sobre a Liberdade*, ampliou essa visão, defendendo que ações são moralmente corretas se promovem a felicidade individual e coletiva.

A ética consequencialista pode legitimar ações que seriam condenadas pela perspectiva deontológica. Por exemplo, mentir para salvar uma vida pode ser considerado não apenas ético, mas também urgente e necessário. Essa perspectiva revela sua força especialmente em situações extremas, como durante o regime nazista na Alemanha, quando esconder e mentir para proteger pessoas perseguidas configurava uma prática humanitária e ética. No século XXI, esse debate mantém sua relevância diante da propagação de notícias falsas e do uso indiscriminado das redes sociais. Embora esse seja um tema distinto e não se pretenda aprofundá-lo neste verbete, é importante destacar sua implicação direta para a Educação, que precisa considerar o debate ético como algo urgente e fundamental.

Diante dessa diversidade, percebe-se que não há consenso absoluto sobre o conceito de ética. E quanto à Geoética? Por ser um campo recente, especialmente no Brasil, a Geoética ainda requer desenvolvimento teórico sistemático. Pesquisas do grupo PhiloEduS apontam que a Geoética pode ser enriquecida pela incorporação das tradições éticas deontológica e teleológica. Assim, em vez de tratar a Geoética como um conceito homogêneo, propõe-se a distinção entre Geoética Deontológica e Geoética Teleológica, refletindo diferentes fundamentos normativos. Essa elaboração está em desenvolvimento, inclusive em artigo em fase final no *Teachers College* da *Columbia University*, intitulado *Geoética e Sustentabilidade: tendências teóricas de 2019 a 2025*.

Geoética é um campo transdisciplinar emergente que articula valores éticos à atuação na interseção entre Ciências da Terra, Ciências Humanas e Filosofia, promovendo reflexão crítica sobre a responsabilidade humana, individual e coletiva, em relação ao planeta, especialmente quanto ao uso do conhecimento geocientífico. Mais do que uma ética profissional das Geociências, a Geoética ilumina uma nova consciência planetária fundada no pertencimento à Terra enquanto sistema vivo.

O conceito surgiu nos anos 1990, em contextos europeus, sobretudo italianos, associado à reflexão sobre o papel das geociências e, na segunda década dos anos 2000, foi desenvolvido por autores como Silvia Peppoloni e Giuseppe Di Capua (Di Capua; Peppoloni, 2025; Peppoloni; Di Capua, 2012, 2017), fundadores da *International Association for Promoting Geoethics* (IAPG), responsáveis pela sistematização teórica e internacionalização do campo. Para esses autores, a Geoética investiga os princípios e valores que devem guiar atitudes humanas diante da Terra, especialmente nas geociências, gestão de recursos naturais, prevenção de riscos e interação sociedade-natureza.

Embora tenha origem nas Geociências, a Geoética extrapola as fronteiras disciplinares ao não se limitar a normas técnicas ou códigos profissionais, mas aprofundar a reflexão sobre o reposicionamento do ser humano, não como dominador, mas como parte integrante de um sistema complexo, interdependente e vivo. Além da ética de princípios universais, ela convoca uma prática situada, que reconhece contextos culturais, saberes locais e as assimetrias de poder que influenciam decisões técnico-científicas.

A Geoética enfatiza a necessidade de decisões alinhadas aos princípios de justiça ambiental, solidariedade intergeracional e valorização

da diversidade socioecológica. Por ser um guia para a sustentabilidade, seu caráter abrangente e reflexivo abre questionamentos sobre sua aplicação prática: existe uma prática Geoética consensual em um mundo marcado por desigualdades, interesses econômicos conflitantes e negacionismos ambientais? A resposta exige ir além dos princípios e focar em sua materialização concreta, especialmente em processos políticos, educativos e participativos.

Nesse sentido, a Educação surge como caminho possível para concretizar a Geoética. Uma educação fundamentada em princípios ético-críticos, relacionais e contextuais, contrária à mera transmissão de informações sobre a Terra. Especialmente na formação, seja inicial ou continuada, de professores, propõe mediar entre decisões técnicas e consequências humanas e planetárias, entre saberes científicos e saberes territoriais, valorizando conhecimentos de povos historicamente marginalizados, como indígenas e comunidades tradicionais.

Muitas pessoas adotam comportamentos ecológicos, mas não necessariamente éticos. Atos ecologicamente corretos podem ser motivados por conveniência pessoal, sem compromisso ético com a crise ambiental. A Geoética pressupõe responsabilidade coletiva, solidariedade intergeracional e pertencimento à teia da vida na Terra, um compromisso ético que transcende interesses imediatos e utilitários, exigindo consciência crítica diante das consequências humanas e planetárias.

Esse compromisso não é mera adesão formal a códigos ou regras, mas envolve engajamento ativo, reflexivo e situado nas relações entre sujeitos, natureza e sociedade. Ultrapassa o cumprimento de normas para se enraizar em consciência crítica e sensível aos impactos das escolhas, especialmente em contextos de crise climática, injustiça socioambiental e vulnerabilidade planetária. Na perspectiva Geoética, o compromisso é relacional e interdependente, construído no diálogo entre diferentes saberes (científico, ancestral, territorial) e se materializa quando decisões técnicas e políticas consideram seus impactos sobre a diversidade da vida. Passa-se, então, a apresentar o termo "Sustentabilidade" e sua relação com a Educação.

SUSTENTABILIDADE

A Sustentabilidade não é reconhecida, nos termos do CNPq (2023), como um campo autônomo do conhecimento. Ainda assim, seu caráter marcadamente multidisciplinar faz com que dialogue com diver-

sas áreas, especialmente diante da urgência das questões relacionadas à manutenção da vida no planeta. Etimologicamente, o termo provém do latim *sustinere*, que remete à ideia de conservar, apoiar e sustentar. Sob essa perspectiva, pensar estratégias para a continuidade e o aprimoramento das condições de vida constitui um eixo central das discussões sobre Sustentabilidade. Mas qual seria, afinal, sua relação com a Geoética e com o campo educacional?

Justamente por sua ampla inserção em distintas áreas do saber, a Sustentabilidade é compreendida como um conceito polissêmico ou, ao menos, como um campo em disputa conceitual. Para Biagi (2023), trata-se de uma noção em construção, na qual a categoria da complexidade desempenha papel teórico estruturante. Historicamente, diversas concepções de Sustentabilidade já estavam presentes nos séculos XVII e XVIII, especialmente em temas relacionados à silvicultura e à economia política, em que se discutiam os limites do crescimento econômico e populacional (Purvis; Mao; Robinson, 2019).

Na contemporaneidade, a Sustentabilidade está frequentemente associada ao conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS), cuja formulação foi consolidada no relatório *Our Common Future* (United Nations, 1987). Nessa vertente, o planeta é entendido como um sistema integrado, constituído por dimensões social, econômica e ambiental interdependentes. Esse olhar sistêmico fomenta um modelo de adaptação centrado em mudanças comportamentais e individuais, que busca compatibilizar crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental (Aleixo; Leal; Azeiteiro, 2021; Hernández-Barco *et al.*, 2022).

No entanto, nem toda perspectiva da Sustentabilidade se limita a essa racionalidade adaptativa. Os estudos de Enrique Leff (1998, 2002, 2004) propõem um enfoque crítico e radical, concebendo a Sustentabilidade como uma ruptura epistemológica que desestabiliza as estruturas responsáveis pela degradação ambiental. Para Leff (1998, 2002, 2004), não se trata apenas de preservar recursos, mas de repensar os fundamentos das racionalidades dominantes, especialmente a lógica capitalista, valorizando a pluralidade de saberes, a alteridade e a construção de modos alternativos de existência. A questão central desloca-se, então: a degradação ambiental resulta de escolhas individuais ou de conflitos estruturais e interesses políticos e econômicos?

Essas divergências apontam para um dilema: a Sustentabilidade deve ser compreendida como projeto reformista, conciliando crescimen-

to e preservação, ou como proposta contra-hegemônica, orientada a uma transformação profunda das relações entre sociedade, natureza e conhecimento? Nesse sentido, a aproximação com a Geoética é estratégica: ambas compartilham o imperativo ético de enfrentar as crises planetárias e, no campo educacional, podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e engajados em alternativas emancipatórias (Pissolito, 2024), comprometidos com a justiça socioambiental.

No século XX, a Sustentabilidade ganha destaque como ponto de convergência das preocupações globais diante da crise ambiental. Dessa emergência, emergem dois pressupostos fundamentais. O primeiro é o reconhecimento da interdependência radical entre seres humanos e natureza, desafiando a separação abstrata entre sociedade e ambiente. A degradação dos ecossistemas impacta diretamente as condições humanas, e a trajetória atual pode levar muitos sujeitos a se tornarem refugiados ambientais, deslocados daquilo que é comum e vital para a constituição do humano.

O segundo pressuposto refere-se à positividade da diferença, conceito interdisciplinar que encontra na Educação um espaço privilegiado para promoção, problematização e acolhimento da diversidade. Reconhecer a alteridade, a existência do outro e suas formas singulares de relação com o mundo é condição para a construção de soluções verdadeiramente sustentáveis e inclusivas. Assim, os consensos universais sobre desenvolvimento e sustentabilidade (Organização das Nações Unidas, 1992; United Nations, 1987, 2012) não podem suprimir a pluralidade de saberes e experiências oriundas de comunidades tradicionais, povos originários, populações marginalizadas e demais sujeitos historicamente invisibilizados.

É justamente por isso que a Educação deve assumir um papel crítico e formativo na mediação desses saberes e na valorização da diferença como princípio estruturante do enfrentamento da crise ambiental. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio de projetos escolares participativos que envolvem comunidades indígenas e ribeirinhas, valorizando seus conhecimentos tradicionais sobre a conservação dos recursos naturais. Outro exemplo é o desenvolvimento de currículos escolares que incorporam perspectivas interculturais, permitindo aos estudantes compreenderem a complexidade socioambiental a partir de múltiplos pontos de vista.

Além disso, a formação continuada de educadores torna-se fundamental para capacitá-los a trabalhar com essa diversidade de saberes e a mediar

debates éticos e críticos sobre Sustentabilidade e Geoética. Dessa forma, a Educação ultrapassa a mera transmissão de informações, configurando-se como um espaço para o desenvolvimento de competências críticas e éticas que fomentam atitudes colaborativas, solidárias e comprometidas com a responsabilidade planetária. Diferentes grupos de trabalho da ANPEd, com destaque para Filosofia da Educação e Educação Ambiental, para citar dois exemplos, podem pautar temas relacionados à Geoética e Sustentabilidade, oferecendo espaços para o diálogo coletivo sobre esses assuntos.

Superar a homogeneização epistemológica e incorporar perspectivas múltiplas não só enriquece a compreensão da Sustentabilidade, como também abre caminho para formas de vida e convivência mais justas, éticas e ambientalmente conscientes. Assim, a articulação entre Sustentabilidade, Geoética e Educação revela-se não apenas pertinente, mas urgente para a construção de futuros possíveis.

CONCLUSÃO

A articulação entre Geoética, Sustentabilidade e Educação revela-se cada vez mais urgente frente aos desafios socioambientais contemporâneos. A Geoética, oriunda das Ciências da Terra, propõe uma reflexão ética sobre a relação entre o ser humano e o planeta; a Sustentabilidade, por sua vez, constitui um campo multidisciplinar que busca integrar dimensões ecológicas, sociais, econômicas e culturais na busca por alternativas ao modelo de desenvolvimento hegemônico. No campo educacional, essa convergência se fortalece na promoção de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que visa formar sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a justiça socioambiental e a preservação da vida em sua diversidade.

Ao incorporar princípios éticos na compreensão das dinâmicas naturais e sociais, a Educação transforma-se em espaço privilegiado de construção de valores voltados à solidariedade intergeracional, à responsabilidade coletiva e à valorização dos saberes plurais. Nesse contexto, destaca-se o papel da Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd, cuja atuação vem contribuindo para o aprofundamento dos debates sobre as implicações éticas da produção do conhecimento no campo educacional. Sua ação fortalece o compromisso da pesquisa com os direitos humanos, com a justiça ambiental e com práticas científicas comprometidas com a transformação social e com o bem comum.

Assim, a articulação entre Geoética, Sustentabilidade e Educação não se limita à formulação teórica, mas convoca práticas formativas e investigativas que contribuam, de forma crítica e situada, para a construção de futuros mais justos, éticos e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, A. M.; LEAL, S.; AZEITEIRO, U. M. Higher education students' perceptions of sustainable development in Portugal. **Journal of Cleaner Production**, Amsterdam, v. 327, p. 1-35, dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129429

BENTHAM, J. **Princípios da moral e da legislação**. Tradução: Rodrigo Castilho Motta. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

BIAGI, A. M. **Construção epistemológica das ciências da sustentabilidade**. 2023. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Tabela de áreas do conhecimento. **CNPq**, Brasília, 2023. Disponível em: https://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7. Acesso em: 31 maio 2025.

DI CAPUA, G.; PEPPOLONI, S. The international geoethics research infrastructure. **Journal of Geoethics and Social Geosciences**, Rome, v. 2, special issue, p. 1-20, 2025. DOI: https://doi.org/10.13127/jgsg-57

FUHRMANN, A. Comments on "contextualismo e relativismo na ética": relativism in ethics. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 46, n. especial 1, p. 669-672, 2023.

HERNÁNDEZ-BARCO, M. A.; SÁNCHEZ-MARTÍN, J.; CORBACHO-CUELLO, I.; CAÑADA-CAÑADA, F. Is sustainability an exhausted concept? Bridging the gap from environmental awareness to emotional proficiency in science education through integral sustainability. **Heliyon**, Massachusetts, v. 8, n. 12, p. 1-9, dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12546

KANT, I. **Crítica da razão prática**. 2. ed. Tradução: Valerio Rohden e Ubirajara Ranciaro. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Madrid: Siglo Veinteuno de España, 1998.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, E. **Racionalidad ambiental**: la reapropriación social de la naturaleza. Madrid: Siglo Veinteuno de España, 2004.

MAINARDES, J. Ética em pesquisa e formação de pesquisadores/as em educação na ótica de coordenadores de programas de pós-graduação em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l*], v. 25, p. 1-26, 2025. DOI: http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.1141

MENDONÇA, S.; PIOVESANA, G.; PISSOLITO, V. Geoethics and sustainability: addressing challenges in environmental education for achieving the SDGs. **Sustainability**, Basel, v. 17, n. 2, p. 1-12, 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/su17020574

MILL, J. S. **Sobre a liberdade**. Tradução: Paulo Meneses. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento. **ONU**, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/declaracao_rio_ma.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

PEPPOLONI, S.; DI CAPUA, G. Geoethics and geological culture: awareness, responsibility and challenges. **Annals of Geophysics**, Rome, v. 55, n. 3, p. 335-341, 2012. DOI: https://doi.org/10.4401/ag-6099

PEPPOLONI, S.; DI CAPUA, G. Geoethics: the role and responsibility of geoscientists. *In*: WYSS, M.; PEPPOLONI, S. (ed.). **Geoethics**: ethical challenges and case studies in earth sciences. Amsterdam: Elsevier, 2017. p. 1-12.

PEPPOLONI, S. Preface. **Journal of Geoethics and Social Geosciences**, Rome, v. 2, n. esp., p. 1-2, 2025. DOI: https://doi.org/10.13127/jgsg-70

PISSOLITO, V. **Educação ambiental e geoética**: o que dizem educadores de escolas públicas sobre a transição energética. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

PURVIS, B.; MAO, Y.; ROBINSON, D. Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. **Sustainability Science**, Tokyo, v. 14, p. 681-695, 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5

UNITED NATIONS. Our common future: report of the World Commission on Environment and Development. **UN**, Oslo, 1987. Disponível em:https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html. Acesso em: 31 maio 2025.

UNITED NATIONS. The future we want – Rio+20 United Nations Conference on Sustainable Development. **UN**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/3826773. Acesso em: 31 maio 2025.

SUGESTÕES DE LEITURA

MENDONÇA, S.; ASSIS, A. E. S. Q.; FERREIRA, D. A.; DALBELO, T. S.; CAVALIERO, C. K. N.; BORUCHOVITCH, E. Educação, geoética e transição energética para a sustentabilidade. **ComCiência**, São Paulo, n. 245, p. 1-6, 2023.

MENDONÇA, S.; VEDOVATO, L. R.; ASSIS, A. E. S. Q. Regulação, direitos humanos e diálogo entre campos do conhecimento. **ComCiência**, São Paulo, n. 245, p. 1-5, 2023.

PISSOLITO, V. **Educação ambiental e geoética**: o que dizem educadores de escolas públicas sobre a transição energética. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

CAPÍTULO 4
ASSÉDIO MORAL NAS RELAÇÕES ACADÊMICAS, CIENTÍFICAS E PEDAGÓGICAS

Alípio Casali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar, de modo abrangente e resumido, o vasto e complexo tema do assédio moral no ambiente acadêmico de pesquisa em educação. Não se trata de abordar a questão de modo restrito ao campo das funcionalidades da deontologia profissional, uma vez que, antes da lealdade profissional, se impõe ao pesquisador em educação a fidelidade a princípios e valores pessoais que precedem e ultrapassam sua profissionalidade. É nessa perspectiva que se busca caracterizar o assédio moral, indicar sua origem e principais manifestações, registrar alguns dos dispositivos legais a ele referentes, analisar seus modos de operação e seus efeitos deletérios e apontar possíveis estratégias institucionais de regulação, prevenção, mediação e reparação, de modo a contribuir para a preservação e o aperfeiçoamento de ambientes acadêmicos, científicos e pedagógicos saudáveis, produtivos e criativos, íntegros e éticos, movidos por interesses públicos e universais.

CARACTERIZAÇÃO DO ASSÉDIO MORAL

O vocábulo "assédio" provém do campo militar: refere-se à operação executada por uma unidade armada sobre um determinado alvo (forte, quartel, vila, cidade, ponto geográfico estratégico, região de um país), estabelecendo-se inicialmente um cerco para, em seguida, exercer o completo domínio sobre o alvo, ou seja, impor uma sujeição ou submissão sobre a *sede* do poder local (as-*sédio*, *sede*, *sitiar*) (D'Hauterive, 1949). O vocábulo remete também à prática ancestral de representar o poder pelo assento/trono que acomoda um soberano, chefe, autoridade, líder.

Deslocado metaforicamente para as relações sociais, o termo passou a referir-se a ações insistentes, abusivas – via de regra, em movimento vertical de cima para baixo – da parte de quem, com mais autoridade e poder, armado simbolicamente de palavras e gestos, molesta, importuna, persegue, se impõe a outra pessoa, buscando exercer sobre ela um certo domínio (moral, sexual, político, religioso, teórico, pedagógico), produzindo efeitos de desintegração de sua honra e dignidade, além da de-

gradação do ambiente de trabalho, estudo, pesquisa, convívio (Heloani; Barreto, 2018).

Assédio moral é um conceito recente de um problema antigo. Seu antecedente histórico hiperbólico é o trabalho escravo: propriedade e completo domínio sobre o corpo e a vida do Outro (Agamben, 2017). A economia de mercado, ao fundar-se sobre o trabalho livre, mudou os parâmetros éticos nas relações de produção: a figura do feitor munido de chicote e grilhões foi substituída pela do administrador munido de conhecimentos e técnicas de produção mais racionais e menos fisicamente violentas.

O efeito esperado do assédio é, inicialmente, a intimidação; no limite, a completa sujeição. A palavra "intimidação" demarca a intencionalidade do assédio: invasão da intimidade (da consciência, da vontade); a palavra "sujeição" o arremata: ocupação da subjetividade do assediado pela subjetividade do agressor. A pessoa assediada tende a tornar-se, por isso, humilhada, impotente, inativa e, em última instância, deprimida, adoecida. Em uma expressão sintética e genérica, o assédio pode ser compreendido como o exercício indevido, invasivo e danoso de *poder* sobre outrem, atingindo sua integridade física e moral, intimidando seu poder de autodeterminação, sujeitando sua liberdade e sua vontade.

O assédio moral configura uma violência (uma quebra moral e ética e, no limite, um crime) porque desintegra o núcleo de consistência da autonomia, liberdade, honra e dignidade do outro ser humano. A *sede* da autodeterminação do outro (sede de seu juízo) deve poder ser um núcleo intocável, inviolável, inalienável e irredutível: é a sede do seu ser, do seu poder-ser, da sua singularidade. A *ocupação* do outro é uma quebra da sua integridade, a sua desintegração.

ATOS QUE CONFIGURAM ASSÉDIO MORAL NA RELAÇÃO ACADÊMICA, CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA

A literatura científica, assim como a crônica cotidiana, descreve o assédio moral no ambiente acadêmico, científico e pedagógico como prática abusiva e lesiva que pode se exercer de vários modos. As vítimas, nesse campo, são principalmente orientandos, auxiliares de pesquisa, alunos, estagiários e, também, colegas de trabalho em posição inferior de

autoridade intelectual quanto a um projeto de pesquisa em curso. Não se trata apenas da prevalência abusiva da condição de um poder hierárquico superior, formalmente falando, por parte do agressor, mas também da prevalência moral de algum traço de sua ascendência intelectual. Em meio à cultura de hipercompetitividade e produtivismo acadêmico (Leite, 2017), o assédio moral tem encontrado terreno particularmente fértil. A seguir, apresentam-se manifestações atuais frequentes da prática abusiva do assédio moral no ambiente acadêmico, científico e pedagógico:

1. Desvalorizar ou desqualificar sistematicamente a capacidade de trabalho de outrem.
2. Sobrecarregar outrem com exigências impraticáveis, tarefas alheias à pesquisa, prazos inexequíveis ou pressão excessiva por produtividade.
3. Isolar e excluir outrem de discussões acadêmicas relevantes, de reuniões, de grupos de pesquisa, de publicações conjuntas ou de eventos, sem razões de mérito acadêmico.
4. Ameaçar a continuidade ou dificultar o andamento da pesquisa de outrem ou a qualificação/defesa da tese/dissertação de orientando, mediante demora sistemática na revisão e na validação de textos, adiamento de reuniões de orientação, não fornecimento de *feedbacks* à produção em tempo hábil, retenção de informações importantes para o bom andamento do projeto de pesquisa ou outras formas.
5. Apropriar-se indevidamente do crédito de ideias, propostas, projetos ou resultados de qualquer trabalho ou partes de trabalho de outrem (extrativismo intelectual). Em tempo: tal prática é crime tipificado no Código Penal – Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940, art. 184 – violação de direitos de autor (Brasil, 1940).
6. Impor temas de pesquisa que não dialoguem com o repertório de conhecimentos de outrem, desrespeitando sua autonomia intelectual (autoritarismo sistemático associado a rebaixamento cognitivo de outrem).
7. Comentar de modo depreciativo sobre a vida pessoal de outrem, sobre sua aparência, fenótipo étnico-racial, eventual deficiência física, gênero, sexualidade, crença, estilo de vida, ou

constrangê-lo publicamente mediante linguagem imprópria, desprezo, insulto, intimidação, ironia, sarcasmo, críticas desmotivadas ou desproporcionais, agressividades, seja em seminário, aula, reunião de grupo de pesquisa ou outros eventos públicos, expondo-o de alguma maneira ao descrédito e ao ridículo, subestimando seus esforços, divulgando rumores e comentários maliciosos e insidiosos a seu respeito, comprometendo sua imagem diante da comunidade acadêmica. Em termos legais, calúnia, difamação e injúria são crimes contra a honra, tipificados no Código Penal, especialmente do art. 138 ao 145 (Brasil, 1940).

8. Exigir disponibilidade irrestrita do orientando ou subordinado de pesquisa, sem respeitar limites da sua vida pessoal.
9. Faltar com a clareza nas expectativas sobre o trabalho, estudo ou pesquisa cabível a um subordinado de pesquisa e usar essa imprecisão para exercer controle e cobrar de modo desproporcional por resultados mais volumosos ou mais rápidos e inexequíveis.
10. Negar, impedir ou dificultar oportunidades para publicação ou participação em eventos acadêmicos, recusar fornecer cartas de recomendação para bolsas de estudo ou para oportunidades de trabalho, prejudicando ou obstaculizando o avanço de outrem na carreira acadêmica.

INTEGRIDADE ÉTICA NA PESQUISA: O PÚBLICO, O PRIVADO E O ÍNTIMO NO ASSÉDIO MORAL EM RELAÇÕES ACADÊMICAS, CIENTÍFICAS E PEDAGÓGICAS

O assédio moral no ambiente acadêmico, científico e pedagógico deve ser analisado sob o crivo crítico da integridade e da ética. Para isso, o critério mais radical de integridade e ética na pesquisa há de ser o próprio princípio originário de toda ética: a afirmação irredutível da vida, com integridade e dignidade, em seus movimentos de criar-se, preservar-se (cuidar-se, reproduzir-se) e desenvolver-se em comunidade (Dussel, 2000).

No ambiente acadêmico, científico e pedagógico, o assédio manifesta nuances que ampliam seu risco ético, de modo especialmente desintegrador e destrutivo, em decorrência das ambiguidades inerentes à obrigação profissional de prevalência da racionalidade na conduta dos sujeitos no exercício dos seus poderes acadêmicos. É a mesma prevalência do prestígio social e cultural que explica, em parte, a falta de informações e de publicidade sobre a ocorrência do assédio moral nesses ambientes (Täuber *et al.*, 2022). Desvios éticos de conduta praticados por profissionais dotados de alta racionalidade tendem a ser especialmente mais destrutivos, em consequência das ilimitadas possibilidades de refinamentos e dissimulações dessas práticas impróprias. Por isso, impõe-se distinguir os conceitos de âmbito público, privado e íntimo nesse campo.

(1) **O âmbito público**. Todo conhecimento tem valor universal: só foi possível sua produção por efeito de todos os conhecimentos anteriormente elaborados, preservados, desenvolvidos e transmitidos pela humanidade; do mesmo modo, todo conhecimento destina-se a seguir sendo elaborado, preservado, desenvolvido e transmitido para e pela humanidade futura. Sob essa perspectiva, todo conhecimento é inerentemente público e, a cada geração, sua elaboração, preservação, desenvolvimento e transmissão – pesquisa e educação aí implicadas – é função pública. Aquelas pessoas encarregadas dessa função, não por acaso, terão sido reconhecidas e autorizadas por sua elevada responsabilidade pública, ademais da sua competência técnica. Na língua latina, *magis* é *mais* – daí o magistério; *auctor* é aquele que gera, aquele que faz crescer (*augeo, auctum, augere*), daí o autor, a autoria, a autoridade (D'Hauterive, 1949). Ora, a condição mais elevada da autoridade científica e pedagógica justifica-se exclusivamente em função da sua missão e responsabilidade de produzir e transmitir o conhecimento. Quando o *magister* desvia o sentido da sua autoridade de modo a apropriar *para si* (pessoal) o poder de sua função (social), ele fetichiza seu saber, fetichiza seu poder – e é nessa condição que se manifesta a destrutividade do assédio. Na relação acadêmica e científica – uma relação entre adultos –, a submissão acadêmica e científica saudável implica sempre a possibilidade do debate crítico contra-argumentativo sobre o sentido daquela missão acadêmica, com possibilidade de redirecioná-la. A obediência (*ob-audire*), nesse caso, implica a reciprocidade do ouvido, no mesmo nível de diálogo crítico-argumentativo *inter pares*. Tudo isso deve se passar em um campo público, na medida em que se trata de funções públicas universais.

(2) **O âmbito privado**. O campo acadêmico, científico e pedagógico define-se e justifica-se pela seleção institucional que cabe ser feita de pessoas competentes, habilitadas a operar os procedimentos acadêmicos, científicos e pedagógicos específicos, capazes de preservar e desenvolver os processos de produção de novos conhecimentos (pesquisa) e de sua transmissão pedagógica (ensino). O sentido do privado, nesse caso, restringe-se tão somente a essa possibilidade (autorizada pela seleção criteriosa) de manejo dos procedimentos funcionais especificamente institucionais da produção acadêmico-científica e da transmissão pedagógica. No mais, tudo o que se opera nesse espaço privado é e deve ser público: seus processos e seus resultados.

(3) **O âmbito íntimo**. A intimidade faz parte das operações acadêmicas, científicas e pedagógicas, com ambiguidade muito peculiar: ela se encontra simultaneamente dentro e fora do processo de produção do conhecimento e de sua transmissão. É do ponto de vista dos sujeitos que o íntimo está dentro do processo de produção e transmissão do conhecimento e não tem como deixar de assim ser e estar: a subjetividade agrega energias e qualidades como potências ao conhecimento. Entretanto, do ponto de vista dos processos de validação das práticas epistemológicas e pedagógicas, o íntimo deve ser contido, para que não interfira. A validação da produção e da transmissão do conhecimento só pode se dar exclusivamente por seu processo impessoal, público e universal. Quando o íntimo de uma pessoa interfere e se impõe aos *processos* (protocolos, procedimentos metodológicos) de validação pública e universal, dá-se um desvio, uma distorção, que invalida epistemologicamente o conhecimento. Quando o íntimo de uma pessoa (pesquisador) interfere e se impõe sobre *outras pessoas* em relação, no processo de produção ou transmissão do conhecimento, trata-se de um caso de assédio acadêmico, científico ou pedagógico.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE ASSÉDIO MORAL

Em âmbito internacional, cresce o número de países com legislação sobre assédio moral. No Brasil, não há, todavia, lei federal específica sobre o tema – ele é tratado mediante emendas no Código Penal, especialmente dos arts. 136 e 138 ao art. 147-B (Brasil, 1940), e na Consoli-

dação das Leis do Trabalho (CLT) – Decreto-Lei n° 5.452, de 1º de maio de 1943 (Brasil, 1943), especialmente no art. 483. Há uma variedade de projetos de lei em andamento, no Congresso e em Assembleias Legislativas, assim como há jurisprudência em tribunais de vários estados e em Tribunais da Justiça do Trabalho.

A Constituição Federal de 1988 é suficientemente clara e assertiva na definição dos direitos e garantias individuais, especialmente nos arts. 1º e 5º, considerados como "cláusulas pétreas" – princípios básicos do Estado Democrático de Direito (Brasil, 1988). No art. 1º, em seu inciso III, afirma-se "a dignidade da pessoa humana" como um dos "fundamentos" da República. No art. 5º, em seu *caput*, afirma-se que "todos são iguais perante a lei" e "a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança". Nos incisos do art. 5º, há várias referências que se associam à vedação do assédio moral, tais como os incisos III, IV, V, IX, mas especialmente o inciso X: "[...] são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação" (Brasil, 1988, p. 6).

O Código Civil brasileiro (Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002) criminaliza o assédio moral: "Art. 186. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar *dano a outrem, ainda que exclusivamente moral*, comete ato ilícito" (Brasil, 2002, grifo próprio).

A recente Lei nº 14.874 de 28 de maio de 2024, que "[...] dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos" (Brasil, 2024), não menciona responsabilidades específicas com relação às pessoas implicadas como (co)pesquisadores, auxiliares de pesquisa ou orientandos. Entretanto, subentende-se a extensão a essas pessoas, com igual razão, dos direitos à "[...] dignidade, à segurança e ao bem-estar" (Brasil, 2024, art. 6º) cabíveis aos participantes da pesquisa.

A DENÚNCIA DO ASSÉDIO MORAL COMO ATO ÉTICO

O agressor, ao desintegrar a vida de outrem, desintegra-se a si mesmo, pela contradição que introduz em sua própria vida (viver por mediação da destruição da vida de outrem), por mais que ele próprio não se perceba como tal, desintegrado; ao contrário, não raro, perceba-se iluso-

riamente como forte, poderoso. A cultura hegemônica da hiperprodutividade e hipercompetitividade (Hodgins *et al.*, 2024; Leite, 2017) alimenta essa ilusão e perversão. O agressor desintegra a própria vida também pelas prováveis e merecidas consequências que lhe advirão: a vítima de um assédio tem o direito de denunciar o agressor. Esse direito da vítima para consigo é indissociável do seu dever diante de outras possíveis vítimas que advenham caso o agressor não seja contido. Toda denúncia de desintegração da vida é, assim, anúncio de uma nova ordem ética.

Uma denúncia justificada, feita apropriadamente, é um ato ético. As instituições têm o dever de instituir dispositivos organizacionais adequados para acolher denúncias de assédio moral, processá-las e aplicar medidas disciplinares apropriadas (educativas/punitivas), de modo a alcançar eficácia preventiva para contenção de novas agressões. Esses dispositivos devem ser públicos, suficientemente informados e esclarecidos para todos os implicados. O processamento (averiguação e julgamento) de uma denúncia deve ser cercado de sigilo e confidencialidade cabíveis em cada caso, ademais do direito de contraditório do denunciado e outros, de modo a preservar todos os direitos de todas as partes – presunção de inocência, honra, reputação íntegra e reparação de danos.

O pleno efeito de reparação de danos de um assédio moral deve ser indissociável do efeito preventivo decorrente do tratamento adequado dado ao problema. Somente uma cultura institucional fundada na prática da *justiça restaurativa* (Bittencourt, 2017) parece ser capaz de produzir essa eficácia. A *mediação de conflitos* cumpre, nessa circunstância, uma função preventiva e de reparação de amplo e longo alcance ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE PREVENÇÃO E ELIMINAÇÃO DO ASSÉDIO MORAL E DE REPARAÇÃO DE DANOS NAS RELAÇÕES ACADÊMICAS, CIENTÍFICAS E PEDAGÓGICAS

Mainardes (2023, p. 244) sugere que as universidades instituam uma "[...] política institucional de ética em pesquisa e integridade" mediante comissão ou grupo de trabalho específico. Endossando e avançando em relação a essas indicações, sugere-se que as universidades, institutos de pesquisa e instituições congêneres se comprometam a:

- pactuar documento institucional (*Código de Integridade e Conduta Ética na Pesquisa Científica* ou similar) que: estabeleça princípios e compromissos institucionais, inclusive política de "tolerância institucional zero" diante de práticas de assédio moral; tipifique condutas impróprias; normatize procedimentos para tratamento de denúncias; defina dispositivos de proteção aos denunciantes; defina medidas disciplinares etc.;
- instituir dispositivos organizacionais para acolhimento de informações, dúvidas e sugestões (ouvidoria) e representação da comunidade para fins de manutenção da consciência coletiva sobre o problema e suas soluções (*Ombudsperson*), com canais de acesso formais e sigilosos para recebimento de informações e denúncias de casos de assédio, e comissão de averiguação e processamento de denúncias, acolhimento e cuidado com as vítimas (incluindo encaminhamento e acompanhamento junto à rede clínica de apoio, quando for o caso) e política de consequências para os agressores identificados (justiça restaurativa com mediação de conflitos e reparação de danos);
- prover formação ética aos seus pesquisadores, estudantes e pessoal administrativo.

Para ampliação e adensamento do tema deste artigo, sugere-se o aprofundamento na leitura de Heloani e Barreto (2018), Hodgins *et al.* (2024) e Mainardes (2023), constantes nas referências.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O uso dos corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BITTENCOURT, I. B. Justiça Restaurativa. **Enciclopédia Jurídica da PUC-SP**, São Paulo, maio de 2017. Disponível em: https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/138/edicao-1/justica-restaurativa. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília: Câmara dos Deputados, [1940]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1943]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.874 de 28 de maio de 2024. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 103, p. 3-7, 20 maio 2024.

D'HAUTERIVE, R. G. **Dictionnaire des racines des langues européennes**. Paris: Larousse, 1949.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HELOANI, R.; BARRETO, M. **Assédio moral**: gestão por humilhação. Curitiba: Juruá, 2018.

HODGINS, M.; KANE, R.; ITZKOVICH, Y.; FAHIE, D. Workplace bullying and harassment in Higher Education Institutions: a scoping review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [*s. l.*], v. 21, n. 9, p. 1-19, 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph21091173

LEITE, J. L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 207-215, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p207

MAINARDES, J. Política institucional de ética em pesquisa e integridade. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. p. 245-256. *E-book*. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

TÄUBER, S.; OLIVERI, N.; KOSTAKOPOULOU, D.; MAHMOUDI, M. Breaking the silence around academic harassment. **The Scientist's Forum**, [*s. l.*], v. 596, n. 18, p. 2337-2344, set. 2022. DOI: https://doi.org/10.1002/1873-3468.14473

CAPÍTULO 5
ÉTICA E SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Adriano de Lemos Alves Peixoto
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Rebeca Neri de Barros
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A entrada na universidade representa uma fase de transição significativa para os jovens, repleta de novos desafios, incertezas e adaptações (Carleto *et al.*, 2018), na qual o jovem adulto assume novos papéis e se prepara para o ingresso no mundo do trabalho. Durante esse período, os estudantes são mais frequentemente convocados a tomar decisões independentes sobre suas vidas e seus estudos, gerenciar seu tempo, lidar com pressões por desempenho e adaptar-se às demandas de um ambiente acadêmico menos estruturado. Ao mesmo tempo, eles precisam se adaptar a métodos de ensino/aprendizagem e interagir com um grupo diversificado de pessoas, diferentes daqueles aos quais estavam acostumados (Andrade *et al.*, 2014; Bublitz *et al.*, 2012; Hernández-Torrano *et al.*, 2020). Além disso, muitos enfrentam, pela primeira vez, a necessidade de deixar suas casas e redes de apoio (Lambert; Moura e Castro, 2020).

De forma individualizada ou em conjunto, esses fatores podem impactar negativamente a saúde mental e o bem-estar dos estudantes do Ensino Superior. A mudança e a necessidade de adaptação a novos ambientes e a novos papéis vêm acompanhadas de sentimentos de medo e insegurança que, por sua vez, são geradores de algum nível de estresse (Cortes; Peixoto; Bentivi, 2024; Sousa; Gonçalves, 2016).

Nesse contexto, a prevalência de transtornos mentais comuns (TMC) mais frequentes, tais como depressão, ansiedade e estresse (Jansen *et al.*, 2011), aumenta durante a adolescência, atingindo seu pico no início da idade adulta, por volta dos 25 anos (Kessler *et al.*, 2007), tornando os estudantes universitários uma população especialmente vulnerável. TMC são condições de saúde mental caracterizadas por um conjunto de sintomas não psicóticos – tais como fadiga, perda de sono, irritabilidade, dificuldades de concentração, entre outros – que afetam significativamente o bem-estar e a vida cotidiana das pessoas. São considerados "comuns" devido à sua alta prevalência na população, especialmente em contextos de vulnerabilidade psicossocial, como baixa renda, baixo nível educacional e exposição a estressores ambientais.

O caráter multifatorial dos TMC aumenta a complexidade na compreensão das variáveis que impactam a saúde mental dos estudantes universitários. O adoecimento físico e psíquico nessa população está relacionado tanto a fatores endógenos quanto exógenos ao ambiente acadêmico (Lambert; Moura e Castro, 2020). A literatura aponta um conjunto de fatores associados ao desenvolvimento de problemas de saúde mental en-

tre os estudantes, incluindo aspectos pessoais (como fatores biológicos, genéticos e de personalidade), fatores contextuais e ambientais, além de elementos acadêmicos e relacionados à carreira (Ariño; Bardagi, 2018).

Nas últimas cinco décadas, o interesse por pesquisas relacionadas à saúde mental de estudantes universitários tem crescido de forma significativa (Hernández-Torrano *et al.*, 2020), em função do aumento dos níveis de adoecimento nessa população, com o quadro atual configurando aquilo que, para Adams (2022), é chamado de uma crise de saúde mental nos *campi*. Apesar disso, a comunidade científica que investiga o tema permanece fragmentada (Sheldon *et al.*, 2021), com pouca interação entre grupos/áreas de pesquisa, embora o campo seja relativamente interdisciplinar. Essas pesquisas, em geral, abordam sete principais tópicos: saúde mental positiva, transtornos mentais, abuso de substâncias, aconselhamento, estigma, estresse e métodos de medição em saúde mental (Hernández-Torrano *et al.*, 2020).

Uma revisão sistemática de literatura e meta-análise, realizada por Sheldon *et al.* (2021), que buscava identificar a prevalência e os fatores de risco associados à saúde mental de estudantes universitários, avaliou cerca de 70 estudos de várias partes do mundo. Os resultados indicam que 25% dos estudantes sofrem com depressão enquanto estão na universidade e 14% sofrem com situações nas quais os desfechos estão relacionados ao suicídio. Em uma pesquisa nacional com 7.177 graduandos de uma universidade pública, Barros e Peixoto (2023a) identificaram que 71,52% dos participantes apresentavam sintomas associados a TMC. As mulheres demonstraram indicadores de saúde mental mais desfavoráveis, enquanto os alunos de cursos da área dos bacharelados interdisciplinares apresentaram as taxas mais elevadas, alcançando níveis de prevalência de TMC de 76,2%. Contudo, talvez o aspecto mais importante dessa pesquisa seja evidenciar que o adoecimento mental não se distribui de forma homogênea entre os estudantes, mas que precisa ser compreendido tomando como unidade de análise o curso.

A diferença observada entre homens e mulheres, por exemplo, não se limita a fatores biológicos, mas está profundamente ligada aos marcadores sociais de gênero. Estima-se que cerca de 30% a 50% das universitárias tenham vivenciado alguma forma de assédio moral ou sexual no ambiente acadêmico, o que contribui para o aumento de sintomas de ansiedade e depressão (Gill; Santos, 2023; Instituto Humanitas Unisinos, 2016). Além disso, mulheres enfrentam pressões sociais adicionais, como

expectativas relacionadas ao desempenho acadêmico, responsabilidade emocional e, muitas vezes, dupla jornada entre estudo e trabalho.

Por um lado, entre os fatores protetivos para a saúde mental de estudantes universitários, destacam-se os aspectos relacionados à qualidade das vivências acadêmicas. Aqueles que percebem suas experiências acadêmicas de forma mais positiva e apresentam maior autoeficácia tendem a apresentar níveis reduzidos de sintomas de TMC, como depressão, ansiedade e estresse (Ariño; Bardagi, 2018). Por outro lado, fatores como sobrecarga de atividades, sentimentos de isolamento e solidão, dificuldades no relacionamento com professores e diagnósticos prévios de condições de saúde mental estão associados a maiores prevalências de TMC (Barros; Peixoto, 2023b; Lambert; Moura e Castro, 2020).

Autoeficácia é um conceito desenvolvido no âmbito da Psicologia Social Cognitiva por Bandura[1] (1997). Em linhas gerais, a autoeficácia expressa a crença que um indivíduo tem em sua capacidade de organizar e executar as ações necessárias para lidar com situações específicas e alcançar objetivos. Não se trata de possuir uma competência específica, mas de acreditar que as possui ou que pode vir a desenvolvê-las por meio do esforço pessoal. No contexto acadêmico, ela diz respeito à crença do estudante em sua capacidade de "[...] organizar e executar ações referentes às atividades e exigências acadêmicas. Alunos com alta autoeficácia são mais engajados cognitivamente, são mais persistentes diante dos desafios acadêmicos, bem como são mais disponíveis para as atividades de estudo" (Martins; Santos, 2018, p. 2).

Em outras palavras, estudantes mais bem integrados à vida universitária, tanto no aspecto acadêmico quanto no social, apresentam melhor saúde mental. A participação em atividades curriculares, a satisfação com os estudos, os relacionamentos interpessoais, bem como o envolvimento em atividades extracurriculares são fatores que contribuem para o bem-estar psicológico dos acadêmicos (Barros; Peixoto, 2023a; Granieri; Franzoi; Chung, 2021). Nesse contexto, a relação entre estudantes e professores desempenha um papel fundamental. Estudantes que têm maior receptividade para conversar com seus professores apresentam melhor saúde mental em comparação àqueles que enfrentam barreiras nesse relacionamento (Barros; Peixoto, 2023a).

[1] Uma breve introdução à vida e ao trabalho de Albert Bandura (1925-2021) pode ser encontrada em: https://en-m-wikipedia-org.translate.goog/wiki/Albert_Bandura?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=tc. Acesso em: 5 maio 2025.

Dinâmicas institucionais que dificultam a formação de vínculos afetivos entre professores e alunos, muitas vezes associadas a práticas de assédio moral (Nunes; Torga, 2020), podem prejudicar o desempenho acadêmico e aumentar o sofrimento psíquico dos estudantes. Tais situações agravam quadros de ansiedade e depressão, além de impactar negativamente a experiência universitária como um todo. Assim, esse vínculo deve ser pautado na ética, no respeito mútuo, na valorização da dignidade, civilidade e justiça, além de uma abertura ao diálogo.

Ao discutir a relação entre ética e saúde mental na formação acadêmica, também é importante destacar a interação social entre grupos distintos na universidade. Com as transformações ocorridas nas últimas duas décadas, especialmente nas instituições públicas de Ensino Superior no Brasil, a universidade tornou-se um espaço mais plural e diverso. Embora essa diversidade enriqueça o ambiente acadêmico, ela pode gerar conflitos e disputas por espaço e aceitação.

Promover a saúde mental e a qualidade de vida de discentes, docentes e equipes técnicas tem sido um desafio significativo para as Instituições de Ensino Superior (IES), tanto no Brasil quanto internacionalmente (Auerbach *et al.*, 2018). Nesse processo, emergem diversos dilemas éticos, como os conflitos entre confidencialidade e proteção, a sobreposição de papéis, os limites da universidade como organização, dificuldades na abordagem de diversidades culturais e sociais, e a contradição entre neutralidade e orientação de valores (Chen; Ma, 2019).

Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar estratégias como o estabelecimento de diretrizes éticas claras, a capacitação contínua de educadores e técnicos e a promoção de um equilíbrio entre neutralidade e orientação de valores, utilizando abordagens de comunicação adaptadas às necessidades e aos contextos específicos (Chen; Ma, 2019). Um primeiro passo nessa direção talvez seja reconhecer que, no seu conjunto, a população estudantil deve ser considerada como um grupo potencialmente vulnerável e, portanto, necessitando de atenção e cuidados específicos. Seguindo essa linha, o processo formativo deve estar comprometido não apenas com a qualificação profissional do aluno, mas, sobretudo, com a vida das pessoas que dela participam (alunos, professores e técnicos) e por eles são impactadas (comunidade mais ampla). A formação é entendida também como um agir no mundo moral, regido por um conjunto de direitos e deveres, ou de relações morais entre os participantes desse processo (Oliveira, 2004). O processo educativo não deve e não pode violar direitos dos seus participantes (Resnik, 2005).

Ao discutir sobre a relação entre ética e valores na formação profissional em saúde, Finkler, Caetano e Ramos (2013) apontam para a existência de duas concepções de ética distintas que são prevalentes no ambiente acadêmico. A primeira é a ética deontológica, de natureza principialista, que enfatiza o cumprimento de normas e deveres estabelecidos, independentemente das suas consequências. No contexto da formação, essa perspectiva tende a ser predominante, levando os professores a focarem suas ações no processo de transmissão de conhecimento, que é organizado a partir de um conjunto de regras e condutas consideradas corretas na profissão.

A segunda perspectiva é mais relacional, centrada na reflexão interna, na autocrítica e no diálogo. Ela propõe uma abordagem mais flexível para lidar com dilemas éticos complexos, especialmente quando não há uma resposta clara ou consenso sobre o que é correto. Ela valoriza o desenvolvimento de valores humanizadores, a sensibilidade social e a busca pela solução mais prudente em situações em que diferentes valores entram em conflito, promovendo a dignidade e o respeito nas relações humanas.

Essa perspectiva relacional encontra eco nas *Diretrizes para ética na pesquisa e integridade científica* do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) e do Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes – FCHSSALLA (Fórum, 2024), cujas orientações podem ser ampliadas e aplicadas ao contexto de formação, uma proposta semelhante àquela apresentada por Bertin e Mainardes (2023), em uma revisão de literatura sobre ética. Os autores fundamentam sua proposição justamente nos aspectos da relação docente/discente. Nesse aspecto, vale destacar, entre inúmeros outros: o princípio do cuidado na orientação e na tutoria de cientistas (profissionais) em formação; e o respeito à diversidade cultural, social, religiosa, étnico-racial, linguística, geracional, territorial, moral, sexual e de gênero. Dessa forma, é possível aproximar-se das discussões éticas no ambiente acadêmico a partir da mesma abordagem/orientação que é utilizada nos debates sobre ética em pesquisa.

IMPLICAÇÕES PARA AS PESQUISAS

O desenvolvimento de estratégias de pesquisa que considerem ética e saúde mental na formação acadêmica exige abordagens integradas e sensíveis às particularidades do ambiente universitário. Essa perspectiva é fundamental para melhorar a qualidade das pesquisas na área e transformar os resultados em ações e políticas capazes de intervir de maneira eficaz nos desafios enfrentados. Algumas implicações específicas incluem:

1. **Ampliação de estudos sobre ética e saúde mental**: É necessário ampliar as pesquisas que investiguem a relação entre ética (relacional) e saúde mental na formação acadêmica. Estudos que conectem esses dois temas são essenciais para compreender como princípios éticos podem ser incorporados ao cotidiano acadêmico, promovendo ambientes mais saudáveis e inclusivos.
2. **Adoção de abordagens metodológicas sensíveis**: Pesquisas sobre saúde mental de estudantes universitários devem adotar metodologias que respeitem princípios éticos fundamentais, como consentimento informado, confidencialidade e anonimato. Tais abordagens são indispensáveis para garantir a integridade dos estudos e o respeito aos participantes.
3. **Criação de estruturas de apoio institucional**: A implementação de estruturas como observatórios de saúde mental estudantil, brigadas de saúde mental e centros de apoio aos estudantes pode facilitar o acesso a dados e pesquisas relevantes. Além disso, esses espaços servem como plataformas para intervenções práticas e acolhimento, contribuindo para o bem-estar dos estudantes e o avanço do conhecimento científico na área.
4. **Avaliação de impactos das políticas institucionais**: É crucial investigar como políticas institucionais, como práticas de avaliação, gestão da carga horária e programas de assistência estudantil, afetam a saúde mental dos estudantes. Estudos longitudinais que acompanhem o impacto de mudanças políticas podem fornecer informações valiosas para gestores e formuladores de políticas.

5. **Integração da ética relacional no ensino e pesquisa**: Pesquisas futuras devem explorar como a promoção de uma ética relacional no ambiente universitário – incluindo a criação de vínculos respeitosos entre docentes e discentes – influencia a saúde mental. Avaliar o impacto de treinamentos éticos para professores no bem-estar psicológico dos alunos é um exemplo prático dessa abordagem.

Além disso, abordar a saúde mental de estudantes universitários requer a consideração de questões éticas fundamentais, como a proteção à privacidade, o respeito à autonomia individual e o equilíbrio entre os direitos dos estudantes e os deveres das instituições. Essas preocupações devem nortear as pesquisas e as práticas, assegurando que intervenções e políticas respeitem os valores e a dignidade de todos os envolvidos.

A interseção entre ética e saúde mental na formação acadêmica apresenta desafios complexos que demandam uma abordagem diversificada. Instituições de ensino precisam equilibrar suas responsabilidades legais, educacionais e éticas para oferecer suporte adequado aos alunos durante sua formação acadêmica e profissional. Ao estabelecerem critérios éticos sólidos, essas organizações podem se tornar ambientes que promovam não apenas o bem-estar e a saúde mental, mas também um compromisso com valores éticos que beneficiem toda a sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Z. Student Mental Health is in crisis: Campuses are rethinking their approaches. **American Psychological Association**, [*s. l.*], 12, 1 out. 2022. Disponível em: https://www.apa.org/monitor/2022/10/mental-health-campus-care. Acesso em: 5 maio 2025.

ANDRADE, J. B. C. D.; SAMPAIO, J. J. C.; FARIAS, L. M.; MELO, L. P.; SOUSA, D. P.; MENDONÇA, A. L. B.; MOURA FILHO, F. F. A.; CIDRÃO, I. S. M. Contexto de formação e sofrimento psíquico de estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 231-242, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-55022014000200010

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018. DOI: https://doi.org/10.24879/2018001200300544

AUERBACH, R. P.; MORTIER, P.; BRUFFAERTS, R.; ALONSO, J.; BENJET, C.; CUIJPERS, P.; DEMYTTENAERE, K.; EBERT, D. D.; GREEN, J. G.; HASKING, P.; MURRAY, E.; NOCK, M. K.; PINDER-AMAKER, S.; SAMPSON, N. A.; STEIN, D. J.; VILAGUT, G.; ZASLAVSKY, A. M.; KESSLER, R. C. The WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. **Journal of Abnormal Psychology**, [*s. l.*], v. 127, n. 7, p. 623-638, 2018. DOI: https://doi.org/10.1037/abn0000362

BANDURA, A. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.

BARROS, R. N.; PEIXOTO, A. D. L. A. Integração ao ensino superior e saúde mental: um estudo em uma universidade pública federal brasileira. **Avaliação**, Campinas, v. 27, p. 609-631, 2023a. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300012

BARROS, R. N.; PEIXOTO, A. D. L. A. Saúde mental de universitários: levantamento de transtornos mentais comuns em estudantes de uma universidade brasileira. **Quaderns de Psicologia**, Barcelona, v. 25, n. 2, e1958, p. 10-16, 2023b. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.05.015

BERTIN, M. N. F.; MAINARDES, J. Ética na docência: revisão de literatura. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, n. 1, e023030, p. 1-30, 2023. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2353

BUBLITZ, S.; GUIDO, L. A.; FREITAS, E. O.; LOPES, L. F. D. Estresse em estudantes de enfermagem: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 3, p. 530-538, set./dez. 2012. DOI: https://doi.org/10.5902/217976923485

CARLETO, C. T.; MOURA, R. C. D.; SANTOS, V. S.; PEDROSA, L. A. K. Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 20, p. 1-11, 2018. DOI: https://doi.org/10.5216/ree.v20.43888

CHEN, X.; MA, J. The research on ethical statute of mental health education of undergraduates. **DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science**, [*s. l.*], 2019. DOI: https://doi.org/10.12783/dtssehs/meit2018/27665

CORTES, V. da N. Q.; PEIXOTO, A. L. A.; BENTIVI, D. R. C. Fatores da trajetória acadêmica que influenciam na transição para o trabalho: o que nos dizem os egressos? *In*: SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MONTEIRO, M. C. (org.). **O estudante universitário brasileiro**. Curitiba: Appris Editora, 2024. p. 357-372.

FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 3033-3042, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001000028

FÓRUM DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, SOCIAIS APLICADAS, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES. **Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica**. Grupo de Trabalho de Ética em Pesquisa. FCHSSALLA (2022-2023). Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2024.

GILL, L. A.; SANTOS, D. E. O assédio moral contra estudantes em uma instituição pública: o caso da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). **Dialogia**, São Paulo, n. 45, e23351, p. 1-13, maio/ago. 2023. DOI: https://doi.org/10.5585/45.2023.23351

GRANIERI, A.; FRANZOI, G.; CHUNG, M. C. Editorial: Psychological distress among university students. **Frontiers in Psychology**, [*s. l.*], v. 12, p. 1-4, 2021. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647940

HERNÁNDEZ-TORRANO, D.; IBRAYEVA, L.; SPARKS, J.; LIM, N.; CLEMENTI, A.; ALMUKHAMBETOVA, A.; NURTAYEV, Y.; MURATKYZY, A. Mental health and well-being of university students: a bibliometric mapping of the literature. **Frontiers in Psychology**, [*s. l.*], v. 11, p. 1-16, 2020. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. No Brasil, metade das universitárias já sofreu assédio. **IHU**, [*s. l.*], 14 out. 2016. Disponível em: https://ihu.unisinos.br/categorias/185-noticias-2016/561181-no-brasil-metade-das-universitarias-ja-sofreu-assedio. Acesso em: 16 abr. 2025.

JANSEN, K.; MONDIN, T. C.; ORES, L. C.; SOUZA, L. D. M.; KONRADT, C. E.; PINHEIRO, R. T.; SILVA. R. A. Transtornos mentais comuns e qualidade de vida em jovens: uma amostra populacional de Pelotas, RS, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 440-448, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000300005

KESSLER, R. C.; AMMINGER, G. P.; AGUILAR-GAXIOLA, S.; ALONSO, J.; LEE, S.; ÜSTÜN, T. B. Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. **Current Opinion in Psychiatry**, [*s. l.*], v. 20, n. 4, p. 359-364, 2007. DOI: https://doi.org/10.1097/yco.0b013e32816ebc8c

LAMBERT, A. dos S.; MOURA E CASTRO, R. C. A. de. Fatores que podem influenciar no adoecimento físico e psíquico do estudante universitário: uma análise da produção científica brasileira. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 70-89, 2020.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, e176346, p. 1-7, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346

NUNES, T. S.; TORGA, E. M. M. F. Workplace bullying in postgraduate courses: The consequences experienced by teachers and students of a Brazilian state university. **Education Policy Analysis Archives**, [*s. l.*], v. 28, n. 11, p. 1-23, 2020. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.28.4883

OLIVEIRA, R. C. O mal-estar da ética na antropologia prática. *In*: VICTORA, C.; OLIVEN, R. G.; MACIEL, M. E.; ORO, P. A. (org.) **Antropologia e ética**: o debate atual no Brasil. Niterói: EdUFF, 2004. p. 21-32.

RESNIK, D. B. **Ethics of Science**: An Introduction. Oxford: Routledge, 2005.

SHELDON, E.; SIMMONDS-BUCKLEY, M.; BONE, C.; MASCARENHAS, T.; CHAN, N.; WINCOTT, M.; GLEESON, H.; SOW, K.; HIND, D.; BARKHAM, M. Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. **Journal of Affective Disorders**, [*s. l.*], v. 287, p. 282-292, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054

SOUSA, E.; GONÇALVES, C. Satisfação com a formação superior e transição para o trabalho. **Revista de Psicología**, Santiago, v. 25, n. 1, p. 1-20, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.41690

SUGESTÕES DE LEITURA

BARROS, R. N.; PEIXOTO, A. D. L. A. Saúde mental de universitários: levantamento de transtornos mentais comuns em estudantes de uma universidade brasileira. **Quaderns de Psicologia**, Barcelona, v. 25, n. 2, e1958, p. 10-16, 2023b. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.05.015

BERTIN, M. N. F.; MAINARDES, J. Ética na docência: revisão de literatura. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, n. 1, e023030, p. 1-30, 2023. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2353

FÓRUM DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, SOCIAIS APLICADAS, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES. **Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica**. Grupo de Trabalho de Ética em Pesquisa. FCHSSALLA (2022-2023). Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2024.

CAPÍTULO 6
ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM POVOS DO CAMPO

Miguel G. Arroyo
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Cheron Z. Moretti
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Salomão A. M. Hage
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A "Ética na pesquisa em educação com os povos do campo" pressupõe o reconhecimento de que os povos do campo, das águas e das florestas são sujeitos de ética, de valores e de sentir-pensares. Suas experiências históricas de resistências e lutas pelo respeito e pela garantia de direitos, incluindo o da educação e de seus processos de humanização com os seus modos de (re)produzir suas existências, fundamentam essa afirmação. Com o propósito de contribuir com o trabalho que vem sendo realizado pela Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), organizamos este verbete em três seções, a saber: 1) Ser-fazer ético dos povos do campo: referência para a ética da pesquisa em educação; 2) Nós-pesquisadores/as e os/as Outros/as-pesquisados/as?; 3) O reconhecimento e a afirmação dos povos como sujeitos históricos de ética.

SER-FAZER ÉTICO DOS POVOS DO CAMPO: REFERÊNCIA PARA A ÉTICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Como argumento inicial, consideramos que os povos do campo, das águas e das florestas são sujeitos de sua própria história, uma referência para a postura ética na pesquisa em educação e integridade acadêmica; por isso, o argumento em favor das éticas que se constituem no movimento de sua formação humana e na autoeducação nas lutas. Nesse sentido, a experiência de resistências e de lutas compõe a sua eticidade, em contraponto às expropriações históricas pelos poderes antiéticos hegemônicos.

Os povos do campo, das águas e das florestas são diversos, assim como são diversos seus modos de vida, de (re)produzir a sua existência, prevalecendo o modo cooperado, envolvendo todos/as os/as integrantes da família e, em algumas situações mais abrangentes, todas as famílias da comunidade e do território em conjunto. A coletividade oportuniza tanto a partilha das riquezas que a natureza generosamente oferece para a sustentabilidade da vida de todos os seres humanos e não humanos, quanto a partilha dos saberes socialmente produzidos.

Historicamente, desde a conquista e a invasão do nosso continente, os povos do campo, das águas e das florestas enfrentam genocídios, culturicídios, etnocídios, epistemicídios, racismos e violências de muitas ordens. Dussel (2005) explica tais ordens pelo mito civilizacional. Entretanto, sempre em meio às lutas e resistências nos seus territórios, os povos preservaram a sua dignidade para afirmarem seus modos de poder, de ser, de saber e de sentir-pensar a sua própria existência, contribuindo para a constituição de uma ciência própria contra o colonialismo intelectual (Fals Borda, 1971), ainda que pesem as pressões de condicionantes de ordem legal, ambiental, socioeconômica e/ou espacial que conflitam com os interesses coletivos pelo conhecimento.

Contrapondo-se aos processos brutais de exploração da natureza e à mercantilização da vida humana e não humana; à precarização e intensificação do trabalho, com o extermínio das formas artesanais e coletivas da produção da existência; à padronização da cultura e da educação, com o silenciamento das vozes e memórias coletivas e a deslegitimação dos saberes, sentir-pensares e experiências da tradição e da ancestralidade; assim como contra a expropriação histórica dos seus territórios, provocadas pelos poderes antiéticos hegemônicos, os povos do campo, das águas e das florestas os transgridem, dando mostras da potência e vitalidade de suas resistências e lutas, em eticidade. Os povos indígenas e tradicionais têm nos ensinado que a Terra é muito mais que o lugar em que modificamos e habitamos; em outras palavras, o Bem Viver na "casa comum" funda as relações e os projetos sociais com valores, epistemologias, saberes de experiência feitos, formas de sociabilidade e inéditos viáveis.

Os laços de solidariedade que unem os povos e as suas memórias coletivas no presente sinalizam futuro, ao mesmo tempo em que tomam as suas experiências ancestrais e pluriversas como protagonismo dos povos que lutam para serem reconhecidos como sujeitos de sua própria história; da mesma forma que a capacidade de reconhecimento de éticas que se constituem no movimento de experiência e de formação humana dos sujeitos; e a compreensão de que há um processo de coevolução com a natureza, em que a diversidade étnica, cultural e epistemológica se constrói em conjunto com a diversidade ecológica.

Entre os princípios éticos que esses povos possuem, não há lugar para a apartação entre ser humano e natureza; e sua compreensão de humanidade não se restringe aos próprios humanos. Por isso, demandam os direitos da natureza e de todos os seres. A sua ética trabalha para a subs-

tituição da arrogância humana pela complementaridade e reciprocidade entre todos os seres; assim como substituem a propriedade privada e a concorrência pelas diversas experiências do uso comum da terra e seus bens, pois preocupam-se em oferecer a vida em abundância para todos/as, com uso de técnicas e saberes milenares e renovação do ciclo da vida. É igualmente relevante destacar a substituição dos processos de patriarcalização pela auto-organização e luta das mulheres do campo, das águas e das florestas em defesa da vida, ou seja, na defesa do (re)conhecimento socialmente produzido como resultante das relações cooperativas do cuidado entre os seres.

Esses horizontes de sentido ético advêm da sabedoria ancestral e revelam modos de poder, de saber, de ser e de com-viver entre si e com todos os povos da humanidade, respeitando e valorizando as diferenças e as particularidades existentes, compreendendo a complexidade que envolve a relação entre todos os seres, fazendo uma escolha política pela vida e não pela morte. Nesse sentido, como ser-fazer ético, tais sentidos se materializam na interdependência e ecodependência dos povos do campo, das águas e das florestas, isto é, em saberes de experiência feito, nos valores e costumes, nos modos de vida e na produção diferenciados, nos mitos e nas lendas, nos segredos e nas encantarias, nas danças e festas, nas memórias e narrativas, nas tecnologias e epistemologias e em uma ciência própria. Assim, reiteramos que a historicidade dos povos e sua cosmogonia precisam ser compreendidas como referência para a ética da pesquisa em educação e integridade acadêmica quanto à autonomia da vontade e do respeito aos direitos dos/das participantes nos processos investigativos.

NÓS-PESQUISADORES/AS E OS/AS OUTROS/AS-PESQUISADOS/AS?

De modo predominante, tem sido matéria de preocupação de comitês e comissões de ética o debate e a melhoria da postura ética dos/das pesquisadores/as, bem como a busca de evidenciá-la nos procedimentos metodológicos assumidos em nossas pesquisas. Entretanto, essa situação formal no trato com a ética não assegura necessariamente a superação das desigualdades históricas que permeiam os estudos, resultantes das relações de poder-ser-saber e de senti-pensar, e dos conflitos que se estabe-

lecem no campo do conhecimento científico e acadêmico. Foi nesse sentido que argumentamos, anteriormente, em defesa da historicidade dos povos do campo, das águas e das florestas, e pela autonomia da vontade e do respeito aos direitos dos/das participantes nos processos investigativos – antes mesmo de protocolos e procedimentos.

Na ciência hegemônica, os produtos prevalecem às qualidades do processo de conhecer. Tal ciência só é capaz de conhecer algo que é limitado aos interesses das minorias que detêm o poder-ser-saber de mandar, ou seja, um conhecimento pragmático e utilitarista, em vez de conhecimentos complexos e comuns dos processos vinculados aos interesses da maioria, o que inclui os dos povos do campo, das águas e das florestas. Tal ciência é determinada e sustentada por "[...] comunidades interpretativas, a partir das quais o saber científico se encontra, de antemão, codificado. [...] esquemas pré-definidos são aplicados como matrizes herméticas para enquadrar a análise, em geral fragmentada, de fenômenos da realidade" (Moretti; Adams, 2011, p. 454). Por isso, a importância da superação do antagonismo entre sujeito que pesquisa e objeto a ser pesquisado ou, ainda, sujeito que conhece ao pesquisar e objeto que é conhecido ao ser pesquisado.

Na pesquisa em educação, considerando o fato de sermos seres de relações, partimos de contextos concretos e abstratos que são inerentes ao ser social e de cultura, com isso, do ser ético. Daí a compreensão de que não há dicotomia entre "nós-pesquisadores/as" e "outros/as-pesquisados/as", mas sim relações entre sujeitos que produzem juntos saberes científicos, sem negar a sua própria história e formação humana, muito embora possam assumir distintas responsabilidades nos diferentes momentos da práxis que envolve uma pesquisa. Com isso, é inevitável recorrermos às contribuições da Educação Popular, da Pesquisa-Ação Participativa e da Ética da Libertação para a realização de pesquisas na área da educação com os povos do campo, das águas e das florestas.

Uma das características da Educação Popular é o respeito aos saberes de educandos/as, ou seja, saberes que se constituem a partir das práticas comunitárias cotidianas, bem como o ser-fazer ético presente na experiência feita. A educação exige pesquisa, em outras palavras, reconhecimento da incerteza e do inacabamento do ser humano, investigação do universo temático e curiosidade, de rigorosidade metódica e comprometimento (Freire, 1996), que estão presentes nas pesquisas em que a participação tem centralidade, permitindo a partilha do poder sobre a

tomada de decisões no processo de conhecer algo novo sobre um fenômeno que interessa a todos/as. Assim, não apenas exige disponibilidade para o diálogo como também a abertura para o mundo por meio da ação dialógica, em que sujeitos, diminuindo as distâncias entre si e suas realidades, co-laboram, reúnem, organizam e produzem síntese cultural (Freire, 2005).

Se, por um lado, vimos identificando uma ciência contra-hegemônica a partir das contribuições e dos sentidos éticos dos povos do campo, das águas e das florestas, e da perspectiva do Bem Viver; por outro, a vinculamos às pesquisas participativas fundadas no interesse por uma ciência popular, uma ciência autêntica e própria dos povos latino-americanos (Fals Borda, 1971), que é aquela que cria métodos para decidir, descrever, analisar e conhecer a realidade para transformá-la, "[...] assegurando uma satisfação mais ampla e real do povo" (Fals Borda, 1971, p. 23), cuja escala de valores deve ser distante daquelas que se referem aos científicos tradicionais hegemônicos, isto é, sem negar o processo histórico, social e político que conduza os povos do campo, das águas e das florestas para a autonomia e a dignidade, uma ética da libertação (Dussel, 1998).

A pesquisa-ação participativa desafia o/a pesquisador/a a superar a dicotomia entre sujeito-objeto e seus respectivos mundos (Brandão, 1999), bem como uma pesquisa solitária para uma pesquisa que possui "[...] a objetiva substância na extensão de um ato primário de confiança" (Brandão, 1999, p. 9). O/A pesquisador/a e os sujeitos são coparticipantes da "criação solidária de saberes", desde que o "sujeito-outro" se disponha a aceitá-lo/a como companheiro/a na pesquisa (Brandão, 2014, p. 45), até níveis mais complexos de partilha sistemática do conhecimento pela participação. Nesse sentido, a prática científica é igualmente um trabalho político com as classes populares, conforme Brandão (1999). O/A "outro/a" não é apenas reconhecido/a em sua alteridade, como é preservada a sua vocação ontológica de "ser mais" e não objeto da/na pesquisa (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023).

Dessa forma, considera-se imprescindível a adoção de estratégias de restituição sistemática do conhecimento produzido no processo de investigação, bem como a participação dos sujeitos nos diferentes momentos em que este vai se realizando, afastando-se, com isso, das lógicas extrativistas e devolutivas do conhecimento. A Educação Popular e a Pesquisa-Ação Participativa levam em consideração a potência criativa de metodologias, respeitando o universo vocabular dos povos do campo,

das águas e das florestas e a corporificação das palavras pelo mundo concreto. Por isso, a relevância do processo de codificação e descodificação da realidade em diferentes momentos da pesquisa. Aqui, novamente, encontramos relação entre educação e pesquisa com a ética da libertação, cuja libertação da linguagem e da lógica filosófica são fundamentais para se chegar à realidade.

O/A pesquisador/a é responsável por iniciar os processos e coordenar a pesquisa, mas não sem considerar as características essencialmente populares da educação do campo, das águas e das florestas, e a pluridiversidade de sujeitos que a compõem. A interseccionalidade entre raça/etnia, classe, gênero, gerações e orientação sexual, dentre outras especificidades, é igualmente relevante para a compreensão da realidade e a consciência dos corpos existentes nos territórios, em sua totalidade. Por isso, a escolha dos temas, as problematizações sobre uma realidade que "está sendo", o estabelecimento de objetivos e a criação de metodologias tornam impossível a neutralidade científica, já que relações sociais exprimem uma opção política de todos/as que compartilham do desejo de conhecer algo em comum e participam do seu desvelamento.

O RECONHECIMENTO E A AFIRMAÇÃO DOS POVOS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS DE ÉTICA

Conforme vimos afirmando, os povos do campo, das águas e das florestas são sujeitos de sua própria história. Por isso, o argumento em favor das éticas que se constituem no movimento de sua formação humana e na pesquisa em educação. Assim, realizar as pesquisas com radicalidade ética e afirmar a ética da radicalidade nos estudos implica o reconhecimento das éticas resistentes às expropriações e das lutas pela recuperação dos territórios, das terras, dos cultivos, das culturas – ou seja, matrizes éticas mais radicais de sua afirmação e formação humana.

Dentre as éticas, identificamos: a) **Ética comunitária**: aquela que reafirma as identidades coletivas com as ancestralidades, os valores e os saberes dos sujeitos, contrapondo-se à perspectiva destrutiva e desumanizante das estruturas e dos valores e saberes hegemônicos; b) **Ética do trabalho**: aquela que recupera a politicidade do trabalho coletivo como princípio educativo em face à lógica produtivista do mercado e do capi-

tal; c) **Ética material**: aquela que se reafirma nas lutas por recuperação das condições sociais e materiais de um humano viver na "casa comum", nas relações sustentáveis com a natureza, um Bem Viver; d) **Ética das resistências**: aquela que se opõe à destruição das matrizes perenes de formação-afirmação ética dos povos do campo, das águas e das florestas; isto é, aquela que busca conhecer os povos e os movimentos sociais, sujeitos de uma "história outra", de uma "educação outra" (Arroyo, 2024), de resistência afirmante das matrizes mais radicais de formação humana e de sua ética – resistentes às matrizes éticas de expropriação de suas terras, seus territórios, de seu trabalho, seus cultivos e suas culturas; por fim, e) **Ética da libertação**: aquela que reconhece os povos do campo, das águas e das florestas e os sujeitos de "movimentos sociais educadores" (Arroyo, 2023, 2024) como detentores de extrema radicalidade ética e de reafirmação de sua consciência humana resistente às opressões antiéticas dos poderes; que conhece as históricas lutas por terra, territórios, cultivos, culturas, em matrizes perenes de uma iniciação, de reafirmação de sua formação humana ética; é aquela que reconhece a diversidade de sujeitos em movimento e lutas pela emancipação humana.

A partir dessas considerações, portanto, é que a experiência e a historicidade desses povos podem contribuir para a mudança de rota, de sentido e de direção, assim como de condução da pesquisa acadêmica e científica. Até o momento, tem prevalecido o modelo hegemônico – hierárquico, darwinista, desenvolvimentista e excludente – de governança coletiva, solidária e generosa das comunidades e dos territórios, do Estado e das organizações e instituições sociais. No entanto, esse modelo tem de coexistir com outro até ser superado: um modelo contra-hegemônico que afirma outras referências de cientificidade, como aquelas orientadas por relações de solidariedade entre os seres humanos e não humanos; pela agricultura familiar, que nos permite continuar produzindo a nossa existência coletiva sem depredar e esgotar as riquezas da natureza; pela interculturalidade crítica, que nos ajuda a subverter as relações hierárquicas entre as culturas e os saberes, e diferentes sujeitos; pela ecologia de saberes, que nos oferece a convivência dialógica entre distintos saberes e conhecimentos; pela interseccionalidade, que nos ajuda a compreender tudo o que existe de forma relacional; e pela perspectiva territorial dos povos em resistência e luta, que contribui para compreender os interesses em disputa na produção de conhecimentos. Enfim, por uma ciência em que os povos se (re)conheçam e possam ser igualmente realizadores dela.

Para o/a pesquisador/a que vem trabalhando com as populações do campo, das águas e das florestas, recomendamos algumas leituras para diálogo com este verbete: 1) sobre os desafios éticos na pesquisa em educação e princípios gerais, por Mainardes (2017) e Mainardes e Cury (2019); 2) sobre a ética e alteridade, por Oliveira (2021) e Souza, Novais e Vasconcelos (2023); e 3) *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996, 2005).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Vidas re-existentes**. Reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2023.

ARROYO, M. G. História da educação de operários e de camponeses: uma outra história afirmante de outras matrizes de formação humana. **Revista Cocar**, Belém, n. 33, p. 1-24, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9795. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRANDÃO, C. R. Educação Popular e pesquisa participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. *In*: STRECK, D. R.; SOBOTTKA, E. A.; EGGERT, E. (org.). **Conhecer e transformar**: pesquisa ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: CRV, 2014. p. 39-73.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-77.

FALS BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1971.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (ed.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 36-45.

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16999. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, I. A. de. Alteridade e ética na pesquisa. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (ed.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 14-18.

SOUZA T. Z. de; NOVAIS, G. S.; VASCONCELOS, V. O. de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, Itatiba, v. 41, n. 1, p. 1-29, 2023. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1660

CAPÍTULO 7
PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PESQUISAS

Décio Nascimento Guimarães
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)

Andressa Santos Rebelo
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Flávia Faissal de Souza
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

No presente verbete, objetivamos discutir a participação de pessoas com deficiência em pesquisas científicas, resguardando o direito à vida, à liberdade e à dignidade humana. Ressaltamos ser indispensável compreender a deficiência na perspectiva do modelo social e dos direitos humanos, em consonância com os princípios consagrados no Artigo 3 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009:

> a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
> b) A não-discriminação;
> c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
> d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
> e) A igualdade de oportunidades;
> f) A acessibilidade;
> g) A igualdade entre o homem e a mulher;
> h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (Brasil, 2009, p. 3).

Na referida Convenção (Brasil, 2009), que foi homologada em nosso país com status de Emenda Constitucional, há a indicação de políticas que induzam o desenvolvimento de pesquisas que problematizem os diferentes aspectos que atravessam as condições de vida das pessoas com deficiência. Contudo, no documento, não é abordado o protagonismo das pessoas com deficiência nesse processo. Tal observação se faz importante pelo estatuto do referido documento no que tange à participação efetiva social e política das pessoas com deficiência em todos os assuntos que as afetam, inspirado pelo lema do movimento de luta política: "Nada sobre nós, sem nós".

Sob um olhar histórico, para que não esqueçamos, a participação das pessoas com deficiência em pesquisas se deu sob a crueldade a que corpos/sujeitos com deficiência foram submetidos em estudos sob a égide do modelo médico e da ideologia eugenista, que buscavam o "aprimoramento" da raça humana. Conforme Gesser, Block e Mello (2020), a eugenia, que teve seu ápice nos programas nazistas alemães de meados do século XX, tem sustentação nas ideias e nos discursos que se constituem

e constituem o capacitismo. Seu legado deixou marcas em práticas culturais, políticas e leis, e em corpos/sujeitos com deficiência submetidos aos estudos e programas de extermínio.

Nesse sentido, Taylor (2017), ao tratar do capacitismo em diálogo com os estudos de Fiona Campbell e com os movimentos sociais, afirma que a deficiência é uma questão social que, muitas vezes, se manifesta em forma de opressão; e ainda: "[...] a deficiência é tanto uma realidade vivida quanto uma estrutura ideológica que provê contornos a significados frágeis de capacidade" (Taylor, 2017, p. 9), fundamental na formação histórica, política e cultural.

No escopo dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, a construção de uma ética não capacitista no campo acadêmico deve ser centrada no protagonismo das pessoas com deficiência. Para além do já exposto, em nossa estrutura social ainda há, pois, profundas marcas de períodos históricos nos quais os sistemas jurídicos, legislativos e políticos partiam do princípio de que as pessoas com deficiência deveriam ser tuteladas (Lanna Júnior, 2010; Maior, 2017). Isso posto, nossa defesa é radical e inegociável em relação às formas de participação efetiva das pessoas com deficiência nas pesquisas, não só no processo de construção de conhecimento, mas, antes de tudo, no enfrentamento e na disputa de ressignificação da nossa estrutura social capacitista.

Sobre a produção acadêmica que trata da participação das pessoas com deficiência em pesquisas, em outubro de 2024, ao buscarmos por trabalhos que abordam os temas "ética, pesquisa e educação", foram identificadas, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma dissertação desenvolvida em Programa de Pós-Graduação em Educação (Araújo, 2022) e uma tese em Distúrbio do Desenvolvimento (Pereira, 2015). Quanto aos artigos, disponíveis no Google Acadêmico, foram encontradas seis publicações em periódicos com enfoque em Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes (Fernandes, 2020), Antropologia (Matos; Silva, 2020), Saúde Coletiva (Mello, 2016), Educação, Tecnologia e Saúde (Bettini-Pereira; Nunes; Blascovi-Assis, 2015), Educação Especial (Santos; Loponte, 2023) e Psicologia Social (Silva *et al.*, 2017).

Araújo (2022), em sua dissertação, analisou teses e dissertações da área de Educação, realizadas em programas de pós-graduação de Instituições de Educação Superior públicas e privadas do Rio Grande do Sul, defendidas entre 2016 e 2021. Em posterior artigo (Santos; Loponte,

2023), afirma-se que, quanto à questão da visibilidade da criança com deficiência na pesquisa, foi observada uma preponderância do consentimento sobre o assentimento informado, revelando a dificuldade de os pesquisadores romperem com o olhar prévio que se têm sobre as crianças com deficiência, de considerá-las competentes para compreender as situações e expressar seus interesses (Santos; Loponte, 2023).

A tese de Pereira (2015) apontou que tanto os cuidadores familiares de pessoas com deficiência quanto os gestores das instituições especializadas participantes não tinham, na maioria das vezes, pleno conhecimento dos objetivos dos estudos dos quais participaram. Foi observada falta de devolutivas sobre os resultados das pesquisas tanto aos cuidadores como aos gestores, "[...] o que pode ser um dos fatores que propiciam a resistência na participação destes em projetos de pesquisa" (Pereira, 2015, p. 10). Os participantes não conseguiram identificar potenciais benefícios e prejuízos dessas pesquisas para eles e para as pessoas com deficiência (Bettini-Pereira; Nunes; Blascovi-Assis, 2015).

Ao analisar as questões éticas, metodológicas e epistemológicas na área da Educação, as quais perpassam as pesquisas com crianças ribeirinhas com deficiência, Fernandes (2020) verificou a necessidade de formação sobre ética na pesquisa e dos requisitos de submissão de projetos na Plataforma Brasil e critérios avaliativos nos Comitês de Ética em Pesquisas (CEPs). Destacou a necessidade de observar como se constrói a relação pesquisador-participante, a fim de não suprimir a voz do participante e dar visibilidade a pesquisas com crianças e suas distintas proposições epistemológicas e metodológicas.

Ao discutir as relações entre ciência, pesquisa e associativismo, focalizando a Frente Nacional por Direitos da Pessoa com a Síndrome Congênita do Zika Vírus, Matos e Silva (2020, p. 133) concluem que as associações "[...] têm buscado relação mais horizontal com a ciência, ora denunciando sua falta de empatia e ética, ora fazendo uso dela". As autoras constataram que associações como essa têm buscado, junto à comunidade científica, espaços de diálogo nos quais as pessoas possam ser ouvidas e respeitadas quanto aos usos e resultados das pesquisas científicas com seus filhos, considerando o lema: "Nada sobre nós sem nós" (Matos; Silva, 2020, p. 132).

Ao relatar e refletir sobre as etapas para conseguir a aprovação de seu projeto de pesquisa de Mestrado pelo CEP de uma universidade federal, Mello (2016) procurou observar, por meio de uma experiência

etnográfica a partir da teoria *crip*, como se articulavam as categorias "deficiência", "vulnerabilidade" e "incapacidade". A autora abordou o capacitismo e o modelo biomédico, bem como a participação e a capacidade legal das pessoas com deficiência como sujeitos da pesquisa.

Acerca das fases posteriores de pesquisa, Silva *et al*. (2017) problematizaram a escrita do trabalho acadêmico, compreendendo que esse processo é parte inerente à investigação, como prática situada e marcada. O trabalho defende o "fazer com" como direção ética e epistemológica, apresentando discussões sobre a importância da escrita partilhada de diários de campo entre pesquisadores e participantes com deficiência.

Frente ao exposto, defendemos a participação de pessoas com deficiência de forma plena e efetiva. Em outras palavras, devemos assegurar protagonismo, que resulta do exercício do direito de ser e estar na pesquisa, seja na condição de pesquisador/pesquisadora ou na de sujeitos colaboradores/participantes da pesquisa. Entendemos a participação como construção coletiva e dialógica que deve ser observada de forma transversal em todos os processos de investigação, alcançando:

a) a escolha do referencial bibliográfico, em que devem ser contemplados autoras e autores com deficiência;
b) a acessibilidade e usabilidade de formulários, documentos e espaços relacionados à pesquisa, assegurando, quando necessário, recursos de tecnologia assistiva;
c) a validação dos instrumentos de pesquisa, que devem contar com a colaboração direta de pessoas com deficiência pertencentes a áreas afins ao universo da pesquisa;
d) a construção de devolutivas e meios de colaboração ao longo do processo de pesquisa, de forma a viabilizar a participação dialógica, inclusive de caráter analítico, em parceria com as pessoas com deficiência participantes da pesquisa;
e) a comunicação dos resultados da pesquisa em meios plurais e acessíveis na perspectiva do desenho universal.

Recomendamos a adequada observância do documento *Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica*, do Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes – FCHSSALLA (Fórum, 2024), em especial no que diz respeito aos direitos dos

sujeitos das pesquisas, tendo em vista tratar-se de consistente base orientadora para salvaguardar a participação à luz dos direitos humanos. Ressaltamos que, no tocante às pessoas com deficiência, os princípios da acessibilidade e da não discriminação são fundamentais e devem ser assumidos como paradigma transversal para a plena e efetiva participação. A ausência de tais princípios fere a dignidade humana desse coletivo e invisibiliza sua existência e trajetória. Reafirmamos a urgência da adoção do anticapacitismo como dimensão emancipatória da ética e da integridade em pesquisa, objetivando a ruptura com métodos e abordagens segregacionistas e desumanas que violentam a dignidade e o direito das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. D. de. **Ética na pesquisa em educação envolvendo crianças com deficiência**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

BETTINI-PEREIRA, R.; NUNES, R.; BLASCOVI-ASSIS, S. Princípios de autonomia e beneficência presentes em pesquisas realizadas com cuidadores de pessoas com deficiências. **Millenium**, [*s. l.*], n. 49, p. 173-194, jun./dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009.

FERNANDES, A. P. C. dos S. Crianças ribeirinhas com deficiência: dilemas éticos, metodológicos e epistemológicos. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, p. 341-353, dez. 2020.

FÓRUM DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, SOCIAIS APLICADAS, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES. **Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica**. Grupo de Trabalho de Ética em Pesquisa. FCHSSALLA (2022-2023). Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2024.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 17-35.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAIOR, I. M. M. de C. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2018v13n2.43009

MATOS, S. S.; SILVA, A. C. R. da. "Nada sobre nós sem nós": associativismo, deficiência e pesquisa científica na Síndrome Congênita do Zika vírus. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 132-168, 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8034.2020v22n2p132

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016

PEREIRA, R. A. B. **A ética na pesquisa com grupos vulneráveis**: estudo com famílias e instituições de atendimento às pessoas com deficiência. 2015. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SANTOS, C. A. D. de A. dos; LOPONTE, L. G. Ética na pesquisa em Educação envolvendo crianças com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-29, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x74422

SILVA, T. A.; MORAES, M. O.; COUTO, C. S. R.; TREBISACCE, D. C. R.; VAZ, J. P. C.; PESTANA, K. da S.; MIGNON, L. R.; PAULA, L. P.; CORRÊA, L. N. C.; FRANÇA, M. de M.; RAPOSO, R. B. de F. EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê?. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 176-190, 2017. DOI: https://doi.org/10.22456/2238-152x.74588

TAYLOR, S. **Beasts of burden**: animal and disability liberation. New York: New York Press, 2017.

SUGESTÕES DE LEITURA

BECHE, R. C. E. **Mulheres defiças**: histórias de enfrentamento ao capacitismo no Ensino Superior. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. *E-book*. Disponível em: https://encontrografia.com/978-65-5456-064-1/. Acesso em: 14 abr. 2025.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; GRÄFF, P. Ética e pesquisa com pessoas com deficiência: do domínio por tutela à contraconduta. **Roteiro**, Joaçaba, v. 49, p. 1-33, jan./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v49.34676

SANTOS, C. A. D. de A. dos; LOPONTE, L. G. Ética na pesquisa em Educação envolvendo crianças com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-29, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x74422

CAPÍTULO 8
ÉTICA EM PESQUISA COM SUJEITOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Maria Nilvane Fernandes
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)

Juliana Vinuto
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Ricardo Peres da Costa
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)

O sistema socioeducativo brasileiro define-se como uma rede de instituições organizadas para responsabilizar adolescentes acusados de terem cometido atos infracionais. Por serem considerados como sujeitos em condição especial de desenvolvimento (Vinuto, 2024), esses adolescentes são processados em um sistema de justiça específico, diferente dos adultos. O sistema socioeducativo abrange instituições federais, estaduais e municipais de diferentes campos e tem como objetivo a implementação das medidas socioeducativas que, segundo a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), almejam tanto a desaprovação da conduta infracional quanto a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais (Brasil, 2012).

Nesse aspecto, a execução da medida socioeducativa possui como referência a articulação entre educação escolar e não escolar, que envolve processos de saúde física e mental, elementos sociais, familiares, educacionais, do mundo do trabalho, bem como outros elementos que, institucionalmente, não podem prescindir dos aspectos da segurança (preventiva e interventiva), na articulação de um processo de formação que prepare os adolescentes, durante a privação de liberdade, para a vida em liberdade após o cumprimento da medida socioeducativa (Fernandes, 2025; Zanella, 2011). Assim, são diversos os campos de saberes que atuam no campo da socioeducação e, ainda que pesquisas de diferentes áreas precisem submeter seus projetos à mesma Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), vinculada ao Ministério da Saúde (MS), cada campo de saber tem suas próprias discussões éticas.

Vale destacarmos que algumas áreas, como Serviço Social, Psicologia e Antropologia, possuem Conselhos Profissionais atuantes e, portanto, o debate ético se coloca de modo mais presente e com mais especificidades, devido aos seus comitês específicos. Adentrar os meandros de cada comitê de ética profissional excede os objetivos deste verbete; desse modo, discutiremos a seguir pontos que nos parecem parâmetros mínimos e invariáveis no que se refere ao enfrentamento ético dos desafios existentes na execução das medidas socioeducativas. Apesar da amplitude temática, discutiremos, aqui, questões mais panorâmicas de ética em pesquisas com os sujeitos que habitam o espaço socioeducativo: adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, seja em meio fechado (internação e semiliberdade), seja em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida), além de profissionais que atuam nessas áreas.

No entanto, uma primeira constatação é que o debate ético envolvendo pesquisas com adolescentes ou trabalhadores do sistema socioeducativo não tem sido suficientemente discutido no âmbito acadêmico brasileiro. Para comprovar tal assertiva, realizamos uma investigação de cunho bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para o qual não obtivemos *nenhum* retorno sobre investigações específicas realizadas em relação à ética em pesquisa associada às medidas socioeducativas.

Uma das explicações para esse silêncio no que se refere ao debate ético em pesquisas no sistema socioeducativo advém dos desafios em se desenvolver investigações com interlocutores localizados em uma interface singular: no caso de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio fechado, é necessário levar em conta tanto questões relacionadas à idade quanto à privação de liberdade; com relação a adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto, além de serem menores de 18 anos de idade.

Usualmente, o acesso a esse grupo dá-se a partir de instituições estatais de garantia de direitos, mas que nem sempre são vistas como tais pelos próprios adolescentes (Arruda, 2020). Como afirma Cruz (2019, p. 76-77), no volume 1 do livro *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios*, publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),

> [...] especialmente no caso das crianças e das pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão, é necessário um esforço maior do pesquisador para apreender o que elas estão dizendo também por meio de outras linguagens [...] o que deve ser suficiente para que o pesquisador perceba que o consentimento para a sua presença (que acontece ou não a cada encontro) não está sendo dado. O mesmo vale para o adolescente que, na condição de privação de liberdade[1], formalmente aceita participar de uma pesquisa que tem

[1] "Vale registrar que o fato de o adolescente entre 16 e 18 anos ser considerado relativamente capaz em relação a certos atos da vida civil ou à maneira de exercê-los leva a uma discussão sobre se podem consentir sozinhos ou até que ponto são necessárias a autorização e a assinatura de um responsável legal no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE [...]. Além disso, pode haver conflitos de interesses entre a criança e seus pais ou responsáveis legais [...]" (Cruz, 2019, p. 76). Ademais, no caso da privação de liberdade, pode haver conflitos entre adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e os gestores e profissionais da unidade na qual se encontram.

> a autorização de seus responsáveis legais e da unidade em que está, mas se manifesta por monossílabos e mantém uma postura muito defensiva no contato com o pesquisador.

Já no que se refere aos profissionais do sistema socioeducativo, há sempre hierarquias de credibilidade (Becker, 2008), nas quais as perspectivas dos trabalhadores mais precarizados ou vulnerabilizados são vistas como parciais, ao contrário do que ocorre com gestores e demais trabalhadores da área técnica – ainda que também existam hierarquias estabelecidas mesmo no campo que chamamos de áreas técnicas (Costa, 2020; Vinuto, 2020).

Para contribuir com os debates sobre ética em pesquisa com sujeitos que vivem o ambiente socioeducativo, este texto, além desta introdução, está dividido em duas partes. Logo a seguir, focaremos no modo como as próprias instituições que executam as diversas medidas socioeducativas lidam com as pesquisas realizadas dentro de seus muros, ressaltando que, por vezes, o debate *ético* é simplificado para dificultar a realização de investigações. Na sequência, passaremos a olhar para os dilemas éticos vivenciados por grande parte dos pesquisadores que se debruçam sobre o sistema socioeducativo, para, ao final, pontuar algumas questões mais amplas sobre ética em pesquisas especificamente qualitativas, dado que é nessa seara que se encontram alguns dos desafios mais difíceis quando se trata das medidas socioeducativas.

O MODO COMO ORGANIZAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS OPERACIONALIZAM O DEBATE ÉTICO

O primeiro ponto fundamental neste tópico de discussão é que qualquer pesquisa precisa respeitar os direitos e as diretrizes nacionais e internacionais já estabelecidos para seus interlocutores. No caso de adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – proíbe divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, informações relativas ao adolescente a que se atribua ato infracional, sob pena de multa (Brasil, 1990, art. 247, § 1º). Essa condição, estabelecida pela lei para proteger os adolescentes, deixou em aberto a questão de quem deve autorizar a coleta de informações.

Como o Brasil é um país de proporções continentais, sendo as medidas socioeducativas organizadas tanto em nível estadual (meio fechado) quanto municipal (meio aberto), é recorrente que, mesmo após a pesquisa ser aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da área, haja alguns *elementos surpresa*: instituições socioeducativas solicitam novas autorizações do Poder Judiciário, da família, do Conselho Tutelar, do gestor estadual, do diretor da unidade ou de algum profissional da unidade. Assim, muitas vezes, o pesquisador só descobrirá a condição na qual realizará a pesquisa e a quais elementos estará sujeito quando agendar a primeira reunião em que apresentará sua pesquisa à instituição. Assim sendo, não basta passar pelo preenchimento da Plataforma Brasil e conseguir autorização do CEP específico – é preciso passar pelos meandros organizacionais do local onde se deseja realizar a pesquisa.

Convém ainda mencionarmos que, quando a pesquisa é realizada com os profissionais que atuam nas instituições, eles também estão sujeitos às determinações do órgão gestor ou do diretor da instituição. Nessa condição, um elemento determinante é a forma de contratação do seu trabalho, que os deixa vulneráveis diante de uma situação de precarização e do medo de ter o contrato interrompido, a depender do que manifestem na pesquisa. Nessa condição, mesmo profissionais concursados, com estabilidade no trabalho, podem sofrer represálias futuras, a depender de como a pesquisa será recebida por seus superiores. Ainda que o pesquisador garanta o anonimato, a depender da posição hierárquica dos interlocutores de pesquisa, do modo como a seleção dos/as entrevistados/as é feita, dentre outras questões, nem sempre usar um pseudônimo garante o anonimato no espaço socioeducativo.

Apesar de tamanha complexidade, muitas dessas discussões são mobilizadas como simples justificativas institucionais para impedir ou dificultar a realização das pesquisas. É comum a utilização de uma retórica de *proteção* de adolescentes e de seus profissionais com o objetivo, na verdade, de garantir a proteção da imagem pública da própria instituição (Gisi; Vinuto, 2024). Além de barreiras – manifestas ou implícitas – para a plena realização de entrevistas, observações etc., há também dificuldades para a solicitação de dados quantitativos que são dissonantes daquilo que as instituições almejam projetar como imagem pública e, como não há divulgação sistemática e comparável dos dados, os órgãos gestores podem simplesmente dizer que não têm certos dados ou que a sua divulgação fere o direito de *proteção* dos adolescentes (e, mais raramente,

de seus profissionais). Portanto, a falta de transparência das instituições socioeducativas, por si só, apresenta-se como uma forma autoritária, e nem sempre a solicitação de informações via Lei de Acesso à Informação (LAI) consegue superar tais barreiras.

Nesse ponto, chama atenção a organização das instituições executoras de medidas socioeducativas para autorizarem pesquisas – para além da já mencionada autorização anteriormente concedida pelo CEP vinculado ao Conep/MS. No caso das medidas socioeducativas em meio aberto, como são executadas a partir dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), é uma verdadeira saga saber se há algum procedimento ético específico para a realização de pesquisas no município em que se deseja empreender uma investigação. Nesse caso, nem sempre há procedimentos padronizados de pesquisa nesses espaços.

Já no que se refere ao meio fechado, como cada estado tem instituições de semiliberdade e internação que estão ligadas a um órgão gestor, torna-se um pouco mais fácil saber se há procedimentos éticos previamente estabelecidos. Ainda assim, não é fácil acessá-los. Para realizar um levantamento nacional, acessamos os *sites* das instituições responsáveis pela gestão do sistema socioeducativo de cada estado e organizamos essas informações em uma planilha do *Google Sheets*, destacando o *link* de acesso ao *site* da Secretaria, Fundação, Autarquia, Instituto etc. Identificado o *site* e os órgãos, buscamos internamente se, na estrutura hierárquica ou na lista de normas publicadas, havia alguma referência sobre questões éticas ou, ao menos, orientações para a realização de pesquisas.

Quando não identificamos essas informações de maneira breve – o que ocorreu na maioria dos casos –, fizemos uma busca no Google com os seguintes descritores: nome do órgão + estado + socioeducação + ética + pesquisa. Após o retorno, inspecionamos os *sites* apresentados e documentos disponíveis, buscando separadamente as palavras "ética" e "pesquisa". Quando encontramos normas ou orientações sobre a realização da pesquisa, também inserimos na planilha do *Google Sheets* os termos apresentados, as normas e o *link* de acesso.

Finalizada esta etapa procedimental, encontramos orientações éticas consolidadas em cinco Unidades da Federação: Distrito Federal (Distrito Federal, 2024), Espírito Santo (Instituto de Atendimento Socioeducativo, 2012), São Paulo (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, 2024), Paraná (Paraná, 2020) e Rio Grande do Sul (Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Rio Grande do

Sul, 2017). Há outros casos em que, apesar de não encontrarmos documentos com parâmetros éticos direcionados àqueles que desejam realizar pesquisas nessas instituições, são divulgados ao menos os procedimentos para solicitar autorização ou um *e-mail* de contato – como é o caso do Rio de Janeiro (Escola de Gestão Socioeducativa Professor Paulo Freire, 2025). De qualquer forma, isso não significa que nos demais estados não existam procedimentos formais, mas revela alguma dificuldade para encontrar na internet os procedimentos necessários para isso, o que causa dificuldades para o início de qualquer investigação.

ALGUNS DESAFIOS ÉTICOS VIVENCIADOS POR PESQUISADORES/AS NO CAMPO SOCIOEDUCATIVO

Além dessas questões institucionais que mobilizam a gramática da ética em pesquisa para autorizar investigadores a realizarem seus trabalhos, há igualmente questões procedimentais que todo pesquisador deveria levar em conta quando coleta dados sobre medidas socioeducativas. Um elemento relevante nas pesquisas com os diferentes grupos que experienciam as medidas socioeducativas é garantir que os indivíduos acessados sejam realmente considerados *sujeitos* da pesquisa.

Dentre outras coisas, isso significa nos questionarmos se estão em condições de negociar os termos de sua participação na pesquisa, o que, como destaca o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (2008), não se limita à assinatura dessas pessoas em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Como consta em qualquer código de ética profissional, é preciso garantir que todos os interlocutores realmente compreendam o desenho mais amplo da pesquisa, sua participação nesse contexto, os riscos e benefícios de participar da pesquisa e, principalmente, não se sintam coagidos a participar ou – o que é também problemático – impedidos de dizer o que pensam.

Esse primeiro ponto de discussão já se mostra bastante delicado quando se trata do sistema socioeducativo. Não é raro que tanto adolescentes quanto profissionais sejam apenas *comunicados* por seus superiores sobre sua participação em pesquisas, não havendo possibilidade de realizar um convite que esclareça anteriormente todos os prós e contras de

sua participação. Ao não saberem que sua colaboração não é compulsória ou desconfiarem de que podem enfrentar algum prejuízo se não participarem da pesquisa, adolescentes ou profissionais se sentem coagidos, o que, além de antiético, afeta a qualidade dos dados a serem coletados.

Ademais, também é comum que a direção das unidades escolha os profissionais e adolescentes que responderão às pesquisas, para que informações comprometedoras não sejam repassadas. Por isso, é um compromisso ético explicar os objetivos, procedimentos e hipóteses de investigação a todos os participantes, sendo o primeiro diálogo entre pesquisador e seu interlocutor um momento fundamental para se certificar de que o participante saiba, de fato, do que está fazendo parte. Isso não significa empatia ou humanização, mas procedimentos éticos básicos de qualquer pesquisa (Avanza, 2008). Dessa maneira, é fundamental garantir a autonomia daqueles convidados a participar de uma investigação científica. Não se trata de algo opcional.

Convém mencionar que, dada a dificuldade de acesso ao espaço socioeducativo, é comum que pesquisadores utilizem estratégias para o acesso ao campo de pesquisa, a partir da participação em projetos sociais ou de extensão, por exemplo. O objetivo oficial desses projetos é prestar um serviço à comunidade, e não a coleta de dados empíricos, mas, por vezes, é uma das poucas formas de acesso a unidades privativas de liberdade em geral, e a espaços socioeducativos em particular. Não à toa, a participação nesses projetos traz dilemas éticos específicos, pois, ao mesmo tempo que dribla a proteção institucional, também pode vulnerabilizar os interlocutores localizados nessa instituição.

Aqui não há respostas prontas, mas presumimos que esse tipo de entrada de pesquisa deve restringir os próprios objetivos. Isso significa que, se os interlocutores não sabem que estão fazendo parte de uma pesquisa, evidentemente não devem ser "pesquisados", o que implica que pesquisas sobre perfil, práticas e representações dos sujeitos que ocupam unidades socioeducativas precisam ser desestimuladas. Contudo, essa estratégia pode ser mobilizada em pesquisas que analisem dinâmicas e procedimentos institucionais, já que estes não seriam acessados de outra maneira.

De qualquer forma, é necessário analisar que, ao se verem em uma instituição em condição de inviabilidade de sua pesquisa, muitos pesquisadores se veem tão acuados que aproveitam qualquer acesso para realizar sua coleta de dados, sem problematizar questões mais amplas, como a

desigualdade de poder na interação pesquisador-interlocutor, as formas como uma pesquisa pode vulnerabilizar aqueles que vivenciam os espaços socioeducativos, dentre outros aspectos.

Essa necessidade de estratégia para superar a falta de autorização e acessar o ambiente socioeducativo pode ser minimizada com um acolhimento mais democrático por parte das instituições às propostas de pesquisa. E isso se torna ainda mais importante no caso de pesquisas qualitativas[2], já que estas demandam flexibilidade para interagir com os interlocutores, sendo difícil apresentar "[...] um detalhamento prévio minucioso de todos os procedimentos de pesquisa, sem qualquer possibilidade de responsividade com os interlocutores em campo" (Sobottka, 2015, p. 61). Assim, torna-se impossível propor um desenho de pesquisa ajustável aos imponderáveis da pesquisa de campo, ignorando que é no processo de investigação que vão sendo negociados compromissos entre pesquisador e interlocutor que balizam a pesquisa. Dessa maneira, "[...] a pesquisa passa a ser uma via de duas mãos, na qual transitam as negociações e a confiança das quais o andamento bom ou insatisfatório dependerá" (Sobottka, 2015, p. 63).

Apesar da complexidade da questão, ainda há um longo caminho para estabelecermos bases mais sólidas no que diz respeito ao debate ético em pesquisas nos diferentes ambientes socioeducativos. Esperamos que este verbete seja mais um passo no aprimoramento da questão.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, J. S de. **"Nos versos me seguro"**: uma etnografia documental da trajetória de meninas na medida socioeducativa de internação no estado da Bahia. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

AVANZA, M. Comment faire de l'ethnographie quand on n'aime pas "ses indigènes"? une enquête au sein d'un mouvement xénophobe. *In*: BENSA, A. B.; FASSIN, D. (org.). **Les politiques de l'enquête**. Paris: La Découverte, 2008. p. 41-58.

[2] Para um debate sobre os problemas enfrentados por pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais para se adaptarem ao Sistema Conep/MS – ou seja, um sistema orientado por um paradigma biológico –, ver Falcão (2023) e Sobottka (2015).

BECKER, H. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 136, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 12, p. 3-10, 19 jan. 2012.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Acompanhando o andamento da ciência, para além do consentimento informado. **CRPRS**, Porto Alegre, 30 jan. 2008. Disponível em:https://www.crprs.org.br/noticias/acompanhando-o-andamento-da-ciencia,-para-alem-do-consentimento-informado. Acesso em: 1 maio 2025.

COSTA, R. P. da. **O trabalho do agente de segurança socioeducativo na socioeducação**: processos de estranhamento e alienação na construção de uma identidade profissional. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

CRUZ, S. H. V. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 73-81.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 459, de 03 de maio de 2024**. Estabelece normas para padronização dos procedimentos para realização de pesquisa científica no âmbito da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS). Brasília: Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, [2024]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a7a497943ce9453ea394691f1ee75c31/Portaria_459_03_05_2024.html. Acesso em: 1 maio 2025.

ESCOLA DE GESTÃO SOCIOEDUCATIVA PROFESSOR PAULO FREIRE. A escola. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://www.rj.gov.br/degase/escola_de_gestao_socioeducativa. Acesso em: 1 maio 2025.

FALCÃO, H. G. O Sistema CEP/Conep e as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais: outras éticas, outras semânticas. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 457-463, jul./set. 2023. DOI: https://doi.org/10.29397/reciis.v17i3.3893

FERNANDES, M. N. Socioeducação: conceitos, definições e significados. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, 2025. No prelo.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE. **Portaria Normativa nº 469, de 25 de novembro de 2024**. A PRESIDENTE da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA-SP, no uso de sua competência [...]. São Paulo: Expediente do Gabinete, [2024]. Disponível em: https://fundacaocasa.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/PN-469-24-Regulamenta_pesquisas_Fundacao_CASA.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 004/2017, de 5 de maio de 2017**. Dispõe sobre normas para realização de atividades acadêmicas e de pesquisas na FASE-RS. Porto Alegre: Direção Geral, [2017]. Disponível em: https://www.fase.rs.gov.br/upload/arquivos/202104/06170316-resolucao-g-004-2017-atividades-academicas-e-pesquisas-na-fase-g.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

GISI, B.; VINUTO, J. Transparência e garantia de direitos no sistema socioeducativo: a produção de dados sobre medidas socioeducativas. **Boletim IBCCRIM**, São Paulo, v. 28, n. 337, p. 4-7, 2024.

INSTITUTO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. **Instrução de Serviço nº 038-P, de 20 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a Regulamentação dos Procedimentos de Pesquisa no Âmbito do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Estado do Espírito Santo – IASES. Vitória: Diretoria, [2012]. Disponível em: https://iases.es.gov.br/Media/iases/Arquivos/IS%20N.%C2%BA%20038-P%20DE%2020%20DE%20JANEIRO%20DE%20%202012-Procedimentos%20de%20Pesquisas.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

PARANÁ. **Resolução nº 300, de 23 de outubro de 2020**. Regulamenta os procedimentos de solicitação para a realização de pesquisa nos Centros de Socioeducação e Casas de Semiliberdade da Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, [2020]. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/resolucao_de_pesquisa_n_300-2020_sejuf.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

SOBOTTKA, E. A. Regulamentação, ética e controle social na pesquisa em ciências humanas. **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 53-78, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.20336/rbs.93

VINUTO, J. **"O outro lado da moeda"**: o trabalho de agentes socioeducativos no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Autobiografia, 2020.

VINUTO, J. Todo mundo aqui é tratado do jeito que merece: suspeição generalizada e naturalização da privação de liberdade de adolescentes negros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 39, p. 1-18, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/39002/2024

ZANELLA, M. N. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. 2011. Dissertação (Mestrado em Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Bandeirante, São Paulo, 2011.

CAPÍTULO 9
ÉTICA DA (CO)RESPONSABILIDADE: FORMAÇÃO HUMANA PARA UMA EXISTÊNCIA SOLIDÁRIA

Elaine Conte
Universidade La Salle (Unilasalle)

Maiane Liana Hatschbach Ourique
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Em um mundo onde a Inteligência Artificial (IA) e as grandes corporações tecnológicas moldam cada vez mais nossa realidade, a ética da responsabilidade emerge como um imperativo para garantir que o avanço científico e tecnológico não comprometa a dignidade humana e a sustentabilidade do planeta. Como podemos, então, pensar em uma formação humana que promova uma (co)existência solidária, considerando os impactos das pesquisas educacionais no presente e no futuro?

O objetivo deste verbete é discutir os desafios éticos contemporâneos em pesquisas na área da educação, especialmente no contexto das humanidades, analisando como a ética da responsabilidade pode orientar as relações com o campo empírico da investigação e com a comunidade de pesquisadores e seus princípios científicos. O verbete apresenta uma perspectiva não antropocêntrica sobre o sentimento de responsabilidade, o que exige a assunção de novos posicionamentos dos sujeitos – como produtores de conhecimento – considerando todos os seres existentes no ecossistema[1], assim como o reconhecimento das novas relações e impactos na ciência, no trabalho, na linguagem e na sustentabilidade da vida. São diversos os campos de conhecimento constituídos no século XX, com avanços consideráveis nas primeiras décadas do século XXI, de grandes conglomerados, organizações multilaterais de fundos econômicos, grandes indústrias até as *big techs*[2]; de órgãos de pesquisa públicos e privados, sistemas de educação presenciais e a distância até os movimentos de plataformização do ensino (Lee; Qiufan, 2022).

A intensidade e rapidez das inovações não apenas reivindicam movimentos de adaptação e/ou compreensão às novas linguagens sobre o mundo, mas também ampliam, proporcionalmente, a responsabilidade por essa adesão, considerando o poder de impacto no espaço e no tempo

[1] A corresponsabilização dos sujeitos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento e educação ambiental – o desenvolvimento sustentável do planeta. A conscientização ecológica depende de movimentos éticos mais complexos, que passam pelo contexto histórico, o tempo presente, o funcionamento da natureza e suas transformações, até alcançar questões políticas e econômicas que precisam ser discutidas.

[2] As grandes empresas de tecnologia, como *Google*, *Apple* e *Amazon*, exercem um impacto significativo na economia e na sociedade, levantando questões éticas sobre privacidade, monopólios e o uso responsável da IA. Diante desse cenário, surge uma questão crucial: como garantir que inovações tecnológicas, como a IA, sejam utilizadas de maneira ética e responsável, sem perpetuar desigualdades ou violar direitos fundamentais?

da tecnologia ou do conhecimento gerados a partir dessa nova lógica de ser e estar no mundo. Tudo indica que a lógica da pressa, da ganância e do poder vive em tempos diferentes da ética da (co)responsabilidade. Assim, sob os princípios da ética da responsabilidade, a produção da pesquisa científica defronta-se com saberes e efeitos que podem se prolongar a gerações futuras, seja em linguagens híbridas, seja em catástrofes programadas, conforme o compromisso ético assumido com o futuro. Afinal de contas, de que maneira avaliar parâmetros para pensar e guiar a responsabilidade ética das pesquisas em educação, para além das tentações de domínio e abusos de poder? Este verbete considera que pesquisar é um dispositivo formativo, científico e educativo. Inicialmente, discute esta questão do ponto de vista das consequências das investigações realizadas para a comunidade científica e para a práxis da vida cotidiana. Em seguida, debate a responsabilidade ética das pesquisas com a prevenção e a formação humana que se preocupa com o futuro da vida neste planeta, resguardando o direito de todos, inclusive das gerações futuras, ao exercício solidário de existir e cuidar no/do ecossistema.

DESAFIOS ÉTICOS CONTEMPORÂNEOS FRENTE À PERSPECTIVA NÃO-ANTROPOCÊNTRICA

A ética deve acompanhar sempre as experiências educacionais e, sob a perspectiva antropocêntrica, essa responsabilidade está diretamente ligada à capacidade de consciência humana sobre as causas e consequências de seu agir no mundo. Essa noção tem origem latina (*responsabilitas* = responsabilidade ou *respondere* = responder) e é discutida no campo da ética com o conceito de liberdade e do agir moral. Filósofos como Aristóteles, Kant e Hans Jonas exploraram a ideia de responsabilidade em diferentes aspectos.

Aristóteles, por exemplo, discutia a responsabilidade moral com base na intencionalidade das ações e na deliberação racional. Kant, por sua vez, relacionava a responsabilidade ao imperativo categórico, destacando que o ser humano deve agir conforme uma ética universalizável. Já Hans Jonas (2006), no século XX, ao observar os avanços da técnica moderna e a vulnerabilidade que ela é capaz de provocar em todo o ecossistema, questionou os limites do antropocentrismo, ampliando as dimen-

sões da responsabilidade para tecer uma teoria ética extensiva às futuras gerações e ao meio ambiente. Nessa perspectiva não antropocêntrica, a responsabilidade extrapola o âmbito individual e passa a ser debatida em dimensões coletivas e institucionais. Como exemplo, temos visto na esfera pública a vigilância sobre a responsabilidade social das empresas, a responsabilidade ambiental com as concessões e obras públicas/privadas e a responsabilidade política com a democracia.

Na área das Ciências Humanas, as pesquisas em Educação enfrentam desafios éticos complexos, especialmente diante da velocidade e intensidade das inovações tecnológicas. Por um lado, a noção de ética da responsabilidade desafia os padrões modernos de pesquisa, centrados na dominação do sujeito (cognoscente) sobre o objeto (cognoscível), a transitarem por abordagens teórico-metodológicas capazes de reconhecerem a natureza das coisas, os acontecimentos imponderáveis, as linguagens e dinâmicas da diversidade dos ecossistemas. Por outro lado, empenha-se na promoção não apenas das interações entre os seres humanos, mas também com os não humanos e o ecossistema, de modo a garantir relações de respeito à interdependência e à complexidade da vida planetária. Estamos, assim, todos implicados na ética da (co)responsabilidade, compreendida como um compromisso que exige a prevenção de danos e a promoção de condições para a vida solidária no planeta. Essa perspectiva não antropocêntrica, que amplia a responsabilidade para além dos seres humanos, coloca novos desafios para as pesquisas em educação. Diante da velocidade das inovações tecnológicas, como garantir que as práticas investigativas não apenas respeitem, mas também promovam a interdependência entre humanos e não humanos?

Sob esse prisma, a produção do conhecimento é demandada a considerar suas implicações para o presente e para as gerações futuras. O desafio permanente é alinhar a pesquisa científica com princípios éticos que transcendam os interesses imediatos e a linguagem homogeneizadora, pois a ética deve considerar não apenas os seres humanos, mas também aqueles que, por razões históricas ou culturais, foram privados de voz ou reconhecimento. A privacidade, a segurança e a interpretação dos dados são questões centrais na pesquisa em Educação. Por exemplo, o uso de plataformas digitais na educação muitas vezes envolve a coleta de dados dos estudantes, o que pode levar a violações de privacidade se não houver um controle ético rigoroso. Além disso, algoritmos previamente programados podem reforçar estereótipos e marginalizar grupos

vulneráveis, como ocorre em sistemas de avaliação automatizados que perpetuam desigualdades. Esses aspectos podem tanto preservar a diversidade dos modos de vida quanto, de forma irresponsável, marginalizar perspectivas diversas, seja por abordagens metodológicas restritas, falta de acesso a acervos e contextos vulneráveis ou pelo uso de algoritmos e plataformas digitais previamente programados.

A ética da (co)responsabilidade exige uma formação humana integral, que desenvolva não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a empatia como pilares para uma convivência solidária e sustentável. Jonas (2006) destaca que a responsabilidade é inseparável do poder: à medida que a capacidade humana de intervir na natureza cresce, aumenta também a necessidade de um compromisso ético com as consequências dessas ações. Essa responsabilidade possui uma dimensão heurística, que permite mobilizar a ação prática, e deve ser guiada pelo cuidado, visando à sustentabilidade da vida e à permanência das futuras gerações. Como exemplo, podemos citar as leis e orientações públicas – que governam nossas ações em sociedade – ou o princípio da precaução aplicado à ciência e à tecnologia – que orienta os avanços das biotecnologias, de modo a considerar os impactos desse uso em longo prazo sobre a sociedade e o meio ambiente. Isso vale também para questões emergentes no mundo digital dos sistemas algorítmicos da IA, visto que "[...] precisamos encontrar um modelo econômico subordinado às necessidades humanas e não à ganância humana" (Lee; Qiufan, 2022, p. 467), algo que buscamos há séculos.

Para construir o princípio da responsabilidade, Jonas (2006, p. 39) denuncia que a intervenção técnica do ser humano provocou "[...] uma vulnerabilidade da natureza jamais pressentida". Esse fato, certamente, ampliou a nossa corresponsabilidade de responder pelas intervenções no planeta, principalmente porque "[...] o homem se tornou perigoso não só para si, mas para toda a biosfera" (Jonas, 2006, p. 229). Sua teoria da responsabilidade tem como pressuposto que esta geração "[...] não tem o direito de escolher a não existência de futuras gerações em função da existência da atual, ou mesmo de as colocar em risco" (Jonas, 2006, p. 48), no ato de coexistir.

Como destaca Hannah Arendt (2014), o mundo comum é aquele que herdamos e que devemos preservar para os que virão depois de nós. Essa ideia ressoa profundamente em um cenário em que as ações huma-

nas têm impactos planetários, como as mudanças climáticas e a perda de biodiversidade. Reconhecer a interdependência entre humanos e não humanos é essencial para repensar as relações de poder e a coordenação de ações que historicamente marcaram as práticas científicas e tecnológicas comuns a todos nós.

(CO)RESPONSABILIDADE ÉTICA NAS PESQUISAS: CONHECER E PREVENIR

Seguramente, as mudanças políticas, culturais e tecnológicas que presenciamos impactam as relações sociais e as próprias bases epistemológicas da produção de conhecimento. Frente a esses movimentos, a pesquisa surge como dispositivo formativo, entendida aqui como um movimento processual e aberto que transcende a produção de conhecimento, atuando também como um processo formativo que transforma tanto os pesquisadores quanto a sociedade. Chauí (2000) argumenta que a formação ética envolve não apenas a aquisição de saberes, mas também a capacidade de dialogar, criticar e compreender a perspectiva do outro. Nesse sentido, a educação e a pesquisa são vistas como espaços privilegiados para o exercício da alteridade e da corresponsabilidade, capacitando sujeitos para enfrentar dilemas éticos com sensibilidade e respeito à diversidade. Hoje, há preocupações e análises críticas sobre o papel das universidades na era digital, destacando a importância da formação ética dos pesquisadores e da responsabilidade no uso das tecnologias (Mühl; Zuin; Goergen, 2023).

Nesse aspecto, a educação é fundamental ao avanço do compromisso social com a formação da opinião pública crítica, inclusive para reconhecer o senso de respeito nas formas de aprender (autorrealização) e construir uma IA, consolidando a criatividade nas artes e nas ciências, com pensamento estratégico, raciocínio e pensamento adversativo, ou compaixão e empatia como consciência aprendente em busca da confiança humana. Nessa seara, cabe buscar inspiração em discursos e práticas educacionais capazes de transformar a força inovadora da IA em linguagem inclusiva, de plenitude humana e felicidade. Na IA, a semântica, a interpretação textual e a imaginação são limitadas e suscetíveis a distorções, o que pode manipular discursos e reforçar contradições da existência humana (Lee; Qiufan, 2022). Isso ocorre porque os sistemas

de IA, apesar de avançados, operam com base em padrões estatísticos e grandes volumes de dados, sem uma compreensão genuína do significado, da subjetividade ou das nuances culturais. Como consequência, podem (re)produzir discursos preconceituosos, anacrônicos, *fake news*, o que acentua as desigualdades, violências e dessensibilização do coletivo. Lee e Qiufan (2022) alertam que a IA traz consigo desafios como preconceitos algorítmicos, violações de privacidade e riscos de segurança. No entanto, eles destacam que a solução para esses problemas depende da criatividade, sabedoria e compaixão humanas, reforçando a importância de uma abordagem ética e corresponsável no desenvolvimento e uso dessas tecnologias.

Frente ao menosprezo da corresponsabilização humana para o uso da IA[3], resta-nos evidenciar o desafio: a lógica técnica e econômica que fundamenta a IA na sociedade contemporânea limita o potencial pedagógico e social da atividade educativa, ou é possível alinhá-la a um conjunto de ações críticas que promovam uma coordenação humanística, ética e criativa? Em um contexto de incertezas, a participação das pessoas em torno de uma agenda comum, pautada por princípios éticos, de dignidade humana, democracia, sustentabilidade e justiça social, é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

Certamente, a ética da corresponsabilidade não é uma etiqueta que a gente põe e tira. É uma luz que a gente projeta para seguir, do modo que pudermos, com acertos e erros, sempre, e sem hipocrisia (Betinho, 1997). O desenvolvimento desse processo formativo amplo, somado ao aumento da complexidade dos estudos que envolvem seres humanos, dilemas morais e meio ambiente, requer um olhar multifacetado para combinar questões científicas, sensibilidade ética e a pluralidade de necessidades que atravessam nossas existências.

Uma pedagogia ética e colaborativa é essencial para equilibrar os avanços tecnológicos com a valorização da humanidade. Esse compromisso exige ações concretas das Ciências Sociais, das instituições jurídicas e do setor educacional em diferentes contextos, promovendo práticas educativas baseadas no diálogo, no compartilhamento de perguntas e

[3] Como observa a psicanalista Maria Rita Kehl, as redes sociais e a IA muitas vezes operam em um vácuo ético, sem regulação ou supervisão adequada. Essa falta de controle pode levar a consequências imprevisíveis, reforçando a urgência de uma governança responsável e transparente. Disponível em: https://www.facebook.com/share/v/1Ea7x7ey1F/. Acesso em: 5 fev. 2025.

respostas que orientem e redirecionem as políticas públicas de maneira inclusiva e justa. O que o futuro nos guarda depende de nossa capacidade de criar sujeitos (auto)críticos que não repitam violências históricas, assim como não se submetam ou obedeçam cegamente. A educação enfrenta uma mudança profunda nas formas de *relação com o saber*, cada vez mais capturado pela lógica dos algoritmos, da instantaneidade e da produtividade (pastiche), em detrimento da reflexão coletiva e da ética.

A ética da (co)responsabilidade representa uma proposta transformadora para as pesquisas em educação, integrando preocupações éticas, ambientais e sociais no compromisso com o bem comum. Ao promover uma perspectiva não antropocêntrica, essas práticas investigativas desafiam os pesquisadores a repensarem seu papel no fortalecimento da democracia e na formação de novos cientistas. A ética da (co)responsabilidade não é apenas um conceito filosófico, mas um chamado à ação para todos os envolvidos na produção de conhecimento. Em um mundo cada vez mais marcado por incertezas e desafios globais, cabe a nós, como pesquisadores e educadores, garantir que nossas práticas contribuam para um futuro mais justo e sustentável. A pergunta que fica é: Como podemos, hoje, agir de forma a honrar esse compromisso com as gerações que ainda estão por vir?

Além disso, a ética da (co)responsabilidade exige que consideremos não apenas os impactos imediatos de nossas ações, mas também suas consequências em longo prazo. Portanto, é essencial que as pesquisas em educação adotem uma abordagem preventiva, visando minimizar danos futuros. Diante da ascensão da IA, a ética da (co)responsabilidade não é apenas uma exigência moral, mas um imperativo para a sustentabilidade da vida em todas as suas formas. É a capacidade de compreender o passado em sua relação com o presente e o futuro, reconhecendo a historicidade das ações humanas e educacionais, das estruturas sociais e das experiências culturais em um processo permanente de rememoração, reinterpretação e reconstrução dos sentidos. São esses movimentos de busca, revisão e renovação do compromisso com a vida e a dignidade que justificam, nas comunidades científicas, a necessidade de explorar, insistir e vigiar a multiplicidade de leituras e teorias da realidade que perfazem as pesquisas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BETINHO. **Cartas da solidariedade**. São Paulo: Scritta, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEE, K.; QIUFAN, C. **2041**: como a inteligência artificial vai mudar sua vida nas próximas décadas. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo livros, 2022.

MÜHL, E. H.; ZUIN, A. Á. S.; GOERGEN, P. L. Universidade e formação na era da cultura digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e273812, p. 1-20, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.273812

SUGESTÕES DE LEITURA E VÍDEOS

ADOLESCÊNCIA. [*S. l.*: *s. n.*], 2025. 1 vídeo. (2 min 29 s). Publicado pelo canal: Netflix Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mh48KXaCSxM. Acesso em: 7 abr. 2025.

AINDA ESTOU AQUI. [*S. l.*: *s. n.*], 2024. 1 vídeo. (2 min 2 s). Publicado pelo canal: Sony Pictures Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_NzqP0jmk3o. Acesso em: 7 abr. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023.

COMO ESTRELAS na terra – toda criança é especial. [*S. l.*: *s. n.*], 2020. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal: Dislexia TDAH Amor de mãe. Disponível em: https://youtu.be/hu0wqOUb__E. Acesso em: 5 abr. 2025.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher. Intérpretes: Hilary Swank, Patrick Dempsey *et al*. Roteiro: Richard LaGravenese. EUA: Paramount Pictures, 2007. 1 DVD (122 min).

MARIA MONTESSORI: uma vida dedicada às crianças. [*S. l.*: *s. n.*], 2024. 1 vídeo (3 h 7 min 22 s). Publicado pelo canal: Bom Sucesso Escola Montessoriana. Disponível em: https://youtu.be/MJYbhODCFNg. Acesso em: 5 abr. 2025.

NÃO ME ESQUECI de você. Documentário sobre educação inclusiva. [*S. l.*: *s. n.*], 2019. 1 vídeo (1 h 20 min 25 s). Publicado pelo canal: Camino Audiovisual. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=imNVheKJT5A. Acesso em: 5 abr. 2025.

O CONTADOR de Histórias. [*S. l.*: *s. n.*], 2012. 1 vídeo (1 h 46 min 35 s). Publicado pelo canal: Professor Mem Costa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kRJwQg-oavc. Acesso em: 5 abr. 2025.

O MENINO que descobriu o vento. [*S. l.*: *s. n.*], 2019. 1 vídeo (10 min 7 s). Publicado pelo canal: BWEcurioso. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iS0FthMsD28. Acesso em: 5 abr. 2025.

UMA HISTÓRIA Severina. Direção e roteiro: Debora Diniz e Eliane Brum. [*S. l.*: *s. n.*], 2010. 1 vídeo (22 min 37 s). Publicado pelo canal: Imagens Livres. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=65Ab38kWFhE. Acesso em: 5 abr. 2025.

CAPÍTULO 10
RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉTICA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Antonio Carlos de Souza
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Fábio Antônio Gabriel
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PRODUÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A Constituição Federal de 1988 destaca, de forma assertiva, o direito constitucional à educação para todo cidadão brasileiro. No que tange especificamente à extensão, o art. 207 defende, ao mesmo tempo, a autonomia universitária e a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). A extensão universitária requer o diálogo científico com a realidade social como um todo e com o contexto específico em que a universidade está inserida. Com isso, partimos da concepção de que a extensão universitária, como "[...] indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade", conforme o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX (2012, p. 42).

A universidade não deve apenas levar um conhecimento pronto para a sociedade, mas abrir-se ao diálogo, buscando, mediante comunicação, conhecer as demandas da sociedade. "Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. [...] aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas" (Freire, 2020, p. 18). Ao mesmo tempo que a universidade é uma instituição social, ela, por meio da inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entra em diálogo com a sociedade como um todo, exercendo influência sobre a realidade concreta existencial da comunidade em que está inserida, mas também sendo influenciada pelas transformações da realidade em que está fixada a comunidade universitária (Pérez de Maza, 2018).

No entendimento de Freire (2020), a extensão universitária deveria privilegiar a abertura para o diálogo, em vez de restringir-se à transmissão e mera transferência do saber; afinal, a extensão é abertura para o diálogo, para a coparticipação. As atividades de extensão universitária não podem ser entendidas como cursos de curta duração das universidades (Silva, 2020), pois elas possuem uma dimensão epistemológica abrangente que, em última instância, envolve a própria concepção de universidade

em um contexto de espaço e tempo em que está inserida. Pensar na missão da universidade é compreender que, por meio de ensino, pesquisa e extensão, ela tem de fomentar o conhecimento transformador das condições sociais vigentes em uma determinada sociedade.

Nessa perspectiva, o conceito de extensão é amplo e resulta de toda uma construção histórica, até que, atualmente, tivéssemos a formulação da conceituação de extensão relacionada à obrigatoriedade da extensão nos currículos dos cursos de graduação. O desafio é que a extensão não se limite a práticas meramente formais para cumprir a carga horária obrigatória extensionista, mas que seja um elo de diálogo, participação, inserção e intervenção ativa da comunidade acadêmica universitária com a sociedade. Para isso, há a necessidade de criação de espaços de debates, deliberações e encaminhamentos, como o FORPROEX. Esse fórum, criado em 1997, tem, como uma de suas finalidades, fomentar debates sobre a extensão e buscar "[...] uma relação transformadora entre universidade e sociedade" (Gadotti, 2017, p. 3) e, com isso, dar um sentido dialógico com a sociedade às atividades universitárias da pesquisa e do ensino, por meio da extensão (Costa, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fala em ações, atividades de extensão, e explicita, na estratégia 12.7, "[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social" (Brasil, 2014, p. 6). O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, publicou diretrizes sobre como deveria ser realizada essa inserção curricular, determinando que, a partir de 2024, todas as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam públicas ou privadas, deverão destinar 10% da carga horária curricular a atividades de extensão (Brasil, 2018).

O grande desafio é que a inclusão da extensão no currículo não se limite ao cumprimento burocrático de horas em atividades de extensão por meio de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos, prestação de serviço, mas represente uma sincera conscientização sobre o diálogo da universidade com a sociedade em que está inserida. Do ponto de vista ético, Sánchez Vázquez (2008) afirma que a ética se refere à moralidade humana e não à prescrição como a moralidade religiosa. Nesse sentido, não há regras fixas do ponto de vista ético para pensar a extensão, mas,

sim, valores e direcionamentos no desenvolvimento histórico e social. Um valor essencial, nesse contexto, é que a extensão seja tão valorizada quanto o ensino e a pesquisa, estabelecendo-se um verdadeiro diálogo entre essas dimensões. Daí a concepção de ética relacionada a dados concretos e sua função fundamental "[...] de explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes" (Sánchez Vázquez, 2008, p. 20).

CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS, DIRETRIZES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RELAÇÕES DIALÓGICAS, EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO E FORMAÇÃO CIDADÃ

A partir da Resolução nº 7/2018, do CNE, que estabeleceu as concepções, os princípios e as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, os Conselhos Estaduais de Educação elaboraram suas deliberações, dispondo sobre normas para a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação. Tal Resolução levou as IES, em seus espaços próprios de discussão e deliberação, à elaboração de resoluções, regulamentando institucionalmente as atividades curriculares de extensão, tendo como diretrizes, princípios e práticas fundamentais "[...] a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade [...], a formação cidadã dos estudantes [...]" (Brasil, 2018, p. 2).

Tais fundamentos e princípios indicam que as ações de extensão têm como protagonistas a sociedade e a comunidade universitária, na sua autonomia, possibilitando o desenvolvimento de ações democráticas e participativas (Sousa, 2010). A extensão universitária deve promover uma educação em nível superior que forme profissionais como cidadãos críticos, com responsabilidade ética, participação política, sensibilidade social, relação intercultural e criatividade estética, em todas as áreas "[...] na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira" (Brasil, 2018, p. 2).

As ações de extensão acontecem no tempo histórico concreto do desenvolvimento social. Em tempos de Inteligência Artificial (IA), sem desmerecê-la, é necessário enfatizar que são seres humanos que pensam, que criam, que agem seguindo princípios e fins almejados. Com isso, as

ações de extensão têm a sua dimensão técnica, assim como são pensadas e executadas em um modelo de sociedade com seu desenvolvimento tecnológico, porém essa dimensão deve ser subsumida pela dimensão ética, estética e política. As ações de extensão, no modo de produção capitalista e liberal, não são de ajustamento, de adaptação aos seus interesses, mas sim uma mediação na formação humana de uma racionalidade ética sobre o mundo. Daí "[...] a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação [...]" (Brasil, 2018, p. 2).

Esses princípios são explicitados pelo FORPROEX, que apresenta os cinco "is" que norteiam as práticas de extensão, a saber: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social (FORPROEX, 2012). A interação dialógica, antagônica à "educação bancária", conforme Paulo Freire (2020), é o princípio fundamental no encontro da universidade com a sociedade, como atitude consciente, ativa diante de toda teoria e prática antiética.

A extensão requer relações interdisciplinares e interprofissionais, o que representa a própria essência da universidade. O isolamento em compartimentos estanques resulta em conhecimentos fragmentados. Para que o universitário possa viver em comunidade e atuar na sociedade, é indispensável que esteja aberto à diversidade de anseios do meio em que se insere ou irá se inserir. Isso requer um saber amplo, aberto às transformações e mudanças, e o domínio de um conjunto de saberes científicos, essenciais para o desenvolvimento de pesquisas, na sua dimensão interdisciplinar. Nesse contexto, a universidade tem a missão de promover o bem-estar social, a justiça, a democracia (Oliveira; Chassot, 2019) e, para cumprir essa função, é necessário construir pontes entre os diversos saberes, no cumprimento da dimensão social do ensino e da pesquisa como "[...] compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas [...]" (Brasil, 2018, p. 2).

Para que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão se consolide, é essencial que as universidades, por meio de um processo democrático de debate, repensem o orçamento destinado a essas áreas. Estão os recursos sendo distribuídos adequadamente? Seja como for, a partir da determinação de uma carga horária de 10% para a extensão, é fundamental que essa carga horária não seja apenas formal, mas efetivamente re-

percuta na prática social da comunidade universitária e sua "[...] atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira" (Brasil, 2018, p. 2).

Eidt e Algaro (2021) destacam que essas práticas sociais devem fomentar uma consciência universitária de responsabilidade social. Assim sendo, a universidade não pode se tornar uma ilha isolada da sociedade. Pelo contrário, deve pautar-se pelo diálogo constante com o meio social em que está inserida, comunicando e compartilhando conhecimentos que contribuam para transformar a realidade social e promover a dignidade humana, base fundamental de sua emancipação política e humana, "[...] na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural [...]" (Brasil, 2018, p. 2).

Nogueira (2005) destaca o impacto das políticas de extensão universitária brasileira na formação humana e profissional dos estudantes. Essas políticas se consolidaram por meio de lutas, buscando uma formação mais humanizada dos futuros profissionais. Paradoxalmente, a mercantilização da educação tem intensificado um discurso sobre o suposto momento ímpar de desenvolvimento tecnológico que, embora verdadeiro, não pode obscurecer o cultivo da cidadania, da democracia e do pluralismo de ideias, fundamentais para "[...] a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável [...]" (Brasil, 2018, p. 2). Daí a necessidade de superar a concepção de que as atividades extensionistas sejam vistas como um complemento nos cursos de formação de professores (Zanon; Cartaxo, 2022).

A dimensão social e ética da extensão universitária é a busca de superação do assistencialismo, assim como do distanciamento da universidade em relação à sociedade, com seus sujeitos e demandas históricas. Com isso, a universidade precisa que suas atividades de ensino e de pesquisa tenham uma relação no processo de compreensão, intervenção e transformação da realidade, pelas ações de extensão, como produtos da sensibilidade de ouvir as demandas sociais, transformadas em saberes elaborados pelo ensino e pela pesquisa, socializados com responsabilidade social, científica e ética. Assim, agir social e eticamente na extensão universitária significa saber ouvir as demandas sociais, saber produzir e socializar novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade, nas suas contradições históricas, tendo como fim último a emancipação so-

cial e humana. A ética, assim, tem a dimensão fundamental de apontar caminhos pelos quais os seres humanos devem pautar seu comportamento, "[...] de indicar o melhor comportamento do ponto de vista moral" (Sánchez Vázquez, 2008, p. 20).

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, [2018]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2025.

COSTA, J. F. A. Articulação entre pesquisa, ensino e extensão: Um desafio que permanece. **Revista Ciência e Extensão**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 9-19, 2018.

EIDT, E. C.; CALGARO, R. Responsabilidade social universitária – histórico e complexidade implícitos na constituição do conceito. **Avaliação**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 89-111, mar. 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100006

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, ago. 2012. Disponível em: https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 22. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê? **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

NOGUEIRA, M. das D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

OLIVEIRA, I. M. de; CHASSOT, A. **Saberes que sabem à extensão universitária**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

PÉREZ DE MAZA, T. La socialización del conocimiento y de los saberes en la extensión universitaria. **Extensión en Red**, Buenos Aires, v. 8, p. 1-18, set. 2018. DOI: https://doi.org/10.24215/18529569e001

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SILVA, W. P. da. Extensão universitária: um conceito em Construção. **Revista Extensão & Sociedade**, Natal, v. 11, n. 2, p. 21-32, 2020. DOI: https://doi.org/10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

ZANON, D. P.; CARTAXO, S. M. Curricularização da extensão nas Licenciaturas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.20796.093

CAPÍTULO 11
RESPONSABILIDADE SOCIAL, ESTÉTICA E ÉTICA NA/DA PESQUISA NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR

Inês Barbosa de Oliveira
Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre (UFAC)

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos, há cerca de 25 anos, tornou-se uma alternativa metodológica a pesquisadoras/es que buscavam, à época, desenvolver pesquisas nas e com as escolas, buscando valorizar os conhecimentos ali presentes, para além daquilo que as pesquisas até então hegemônicas faziam, pesquisando sobre o que se passava a partir somente de dados formais e princípios próximos aos do positivismo.

Evidentemente, ao propor essa subversão lógica, o campo trouxe também outra compreensão da relação com o campo pesquisado e, portanto, a necessidade de compreensão da ética necessária, focada não apenas em normas metodológicas ou na relação com o objeto de pesquisa, mas impôs uma nova relação, desta vez entre sujeitos.

Inicialmente com Henri Lefebvre (2006) e, depois, com o acesso às obras de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1987), Michel de Certeau (1994), Michel Maffesoli (2010) e, posteriormente, José Machado Pais (2003, 2007), o campo foi se definindo a partir da compreensão da vida cotidiana como espaço de criação, com uma lógica de funcionamento que precisaria ser conhecida, caso a pretensão de uma pesquisa fosse a de compreender as escolas. A crítica não bastava, era preciso entender o que se passava!

Essa concepção de cotidiano, no caso dessas pesquisas, o escolar, de maneira contrária à compreensão mais difundida ainda hoje, aponta a possibilidade e a necessidade de perceber as redes de sujeitos e de conhecimentos que, em cada *espaçotempo* singular, operam com diferentes noções, conhecimentos e movimentos que, no dia a dia, criam e modificam as realidades, como Pais (2003) aponta quando aparentemente nada se passa.

Os praticantes (Certeau, 1994) precisavam, portanto, ser percebidos também como sujeitos, subvertendo a ideia clássica de que, em uma pesquisa, há o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado. A proposta era, desde o início, efetivar uma abertura para os cotidianos, buscando compreender que a coexistência de ações, sentidos, formulações e produções epistemológicas, entendidas às vezes como coisas triviais, são concretamente repletas de sentidos e ações criadoras.

Ao reconhecermos nos cotidianos redes nas quais diferentes saberes, sentidos, culturas, poderes e valores interagem permanentemente, fomos instados a afirmar, com Santos (2019), o compromisso de respeitar a pluralidade epistemológica que habita o mundo (e, portanto, as escolas),

os contextos de investigação e o debate sobre as ciências. Isso exigia respeito mútuo entre nós e todos os sujeitos que compõem os *espaçostempos* escolares, que precisam e merecem ser compreendidos para além da mera atuação de objeto ou, ainda, como dado empírico.

São sujeitos com quem pesquisamos – e não para quem pesquisamos, nem sobre quem pesquisamos – e, como tais, devem ser abordados com delicadeza e reconhecimento. Esse princípio foi formulado por Ferraço, em 2003, em um texto que se tornou clássico, no qual o autor afirmou a necessidade de pedir licença para entrar nas escolas e pesquisar com elas. Desse modo, as pesquisas com os cotidianos não ocorrem entre um sujeito pesquisador e um objeto pesquisado. E, com isso, traz outra compreensão da ética na relação pesquisadora/pesquisador-campo pesquisado, que deve se pautar no respeito e no reconhecimento mútuos, inclusive quando estamos de posse do que acreditamos serem os resultados da pesquisa.

Isso significa pensar nossa responsabilidade social e ética nas relações entre esses diferentes sujeitos, o que requer levar em consideração que os praticantes dos cotidianos possuem suas práticas, políticas, relações éticas e estéticas de configuração social, que precisam ser consideradas em todo o processo de pesquisa, do pedido de licença inicial à divulgação dos resultados, em uma perspectiva de compreensão dessa interação como uma parceria, e não como ação hierárquica.

Do ponto de vista da questão estética, cabe ressaltarmos que o termo designa tudo que é da ordem dos sentidos – incluindo os sentimentos. Portanto, pesquisar os cotidianos é buscar dialogar com os sentidos (em todos os sentidos do termo) e sentimentos daquelas/es que neles atuam. Exige respeito e compreensão, mais do que posicionamento julgador. Daí a necessidade do "mergulho com todos os sentidos" nas realidades pesquisadas – primeiro movimento das pesquisas com os cotidianos, segundo Alves (2008) – o que nos coloca enredados a ela, fazendo, portanto, necessariamente, observação participante, já que, ao mergulharmos, nos tornamos parte do campo investigado, sem distanciamento que possa nos proteger de participar da vida cotidiana do *espaçotempo* pesquisado. E, como em toda pesquisa participante, o outro importa e tem de ser concebido e percebido como sujeito também participante, sem o que não há ética aceitável possível.

Sempre indissociáveis – tanto os movimentos das pesquisas com os cotidianos quanto as suas diferentes dimensões –, quando nos referimos

à questão da responsabilidade social, estamos assumindo não apenas a responsabilidade na qualidade de pesquisadoras/es, mas também como cidadãs/ãos que pesquisam as escolas em busca de valorização daquilo que nelas acontece, das realidades – por vezes duríssimas – vivenciadas pelas comunidades escolares e daquilo que é possível realizar diante dos desafios por elas colocados.

Nilda Alves e Regina Leite Garcia há muito nos mostraram que buscarmos no/do cotidiano escolar *percebersentir* as práticas cotidianas de professoras, alunas e todos os sujeitos praticantes desses cotidianos que, nas relações *dentrofora* (Alves, 2019) das escolas, percebem e produzem sentidos com os quais buscamos dialogar, (re)significando-os às vezes, mas sempre juntos e misturados (Ferraço, 2023). A necessidade de criação dessa metodologia, que nos trouxe até esse momento, já era, em si, o reconhecimento da necessidade de redesenho da ética das pesquisas sobre os cotidianos, sempre dispostas a criticar os *fazeressaberes* escolares. Tratava-se, desde o início, de buscar legitimar a defesa da escola pública, dos conhecimentos tecidos e vividos cotidianamente, em sua pluralidade, para além da aparente rotina repetitiva desses cotidianos, incluindo os escolares (Oliveira; Reis, 2024).

Eis a profunda dimensão ético-política que envolve aquilo que entendemos como a responsabilidade social das/os pesquisadoras/es nos/dos/com os cotidianos. Eis a ética da busca de equalização, de luta contra as desigualdades legitimadas pela compreensão ainda hegemônica de pesquisa, que a percebe como fundada em uma relação sujeito-objeto, na qual os primeiros investigam os segundos, analisam o que puderam compreender e divulgam suas próprias compreensões como verdade, sem oferecer ao seu objeto o direito de saber o que se produziu depois das "observações" feitas pelas/os pesquisadoras/es.

Alves (2008), quando formula as noções que embasam esta forma de se pesquisar, assinala a importância do *sentimento do mundo* – e não só da visão – para compreender a complexidade dos cotidianos e poder com ele dialogar. A necessidade de mergulharmos nesses cotidianos, para buscar aquilo que os movimenta e impulsiona, se baseia na compreensão de que só *observandoparticipando* nos é possível *percebersentir* a singularidade de cada *espaçotempo*, fundamental para a compreensão do que ali se passa: as trivialidades, os conhecimentos, os valores, os cheiros, os sons e as tantas outras características que fazem de cada cotidiano o que ele é, diferente de todos os demais.

Como premissa na busca por caminhos possíveis para desenvolver pesquisa em educação nessa proposta, contrariamente à formação até então aprendida e desenvolvida, o sentimento, enquanto algo que nos oportuniza perceber e compreender outras maneiras de *fazerpensarsentir* a vida em geral e os cotidianos escolares em particular – incluindo, nesse sentido, o cotidiano da pesquisa – traz consigo a dúvida, a necessidade de suspeita daquilo que está na superfície, o engajamento na relação com o outro e a abertura para descobertas imprevistas, que nos acompanham pelos *espaçostempos* nos quais nos propomos a viver e a pesquisar.

Alves (2008, 2019) nos apresenta, assim, a necessidade do *mergulho* na "realidade" *vividapesquisada*, como primeiro movimento necessário às pesquisas com os cotidianos. Isso porque entende que o distanciamento proposto para a relação sujeito-objeto não cabe em uma pesquisa entre parceiros, entre sujeitos. Na continuidade dessa reflexão – em permanente atualização –, a autora traz outras noções importantes para a compreensão e a efetivação desses movimentos, tais como a compreensão das teorias como limites e a consequente necessidade de operar com as imprevisibilidades, tanto empiricamente quanto no uso e na apropriação de novas noções e conceitos. A literaturização da ciência e a importância de fazer circular os conhecimentos criados são dois outros movimentos importantes. Junto a este último, neste verbete, considerar a noção de *ecce feminae* é o principal, já que é nela que se encontra a noção de que o que mais importa nesse tipo de pesquisa são as pessoas – maioria ampla de mulheres, daí o *feminae*.

A virada epistemológica se evidencia nesses movimentos e exige uma "virada ética", que é também política, na qual se substitui a *ideiapercepção* das/os professoras/es como objeto pela de sujeito, colaboradoras/es e copesquisadoras/es, assumindo a necessidade de juntas/os lidarmos com as nossas convergências, divergências e tensões na compreensão dos cotidianos pesquisados e naquilo que vamos fazer circular sobre eles. Não é aceitável, a partir dessa compreensão, que a ética na pesquisa prescinda de sua responsabilidade com os sujeitos que nos recebem em seus espaços de trabalho, que nos auxiliam, dialogam conosco e nos confiam suas realidades e como se percebem nelas. Torna-se um relevante dever ético o retorno ao campo, o diálogo entre aquilo que vamos publicizar e os sentimentos e as compreensões daquelas/es com cujas informações cotidianas – complexas, plurais e fortemente desprovidas de escudos protetores – trabalhamos.

Assim, a partir do objetivo deste verbete, de trazer à tona a confiabilidade, a confidencialidade e a reciprocidade que devem se estabelecer no debate dos resultados dessas pesquisas, na garantia de uma reflexão conjunta e dialógica, entendemos que não é eticamente saudável isentar pesquisadoras/es do retorno ao campo antes da divulgação dos resultados ou de tratar suas/seus "informantes" e parceiras/os no campo como "objetos" sem direitos, dos quais se pode falar sem lhes acordar "direito de resposta". Dessa maneira, levaremos em consideração que, antes de uma mera constatação sobre o que são as comunidades escolares e suas relações cotidianas como fonte e dado de uma pesquisa, esses *espaços-tempos* precisam e merecem ser percebidos transcendendo a mera observância de normas metodológicas ou mesmo de uma ética formal, que se permite criar relações entre sujeitos como se a uns pudesse ser concedido esse *status*, cabendo aos sujeitos do campo observado um papel objetificado e, portanto, sem direito ao devido retorno em relação ao uso das informações fornecidas.

Cabe, portanto, pensar em uma ética da reciprocidade, da cooperação e do respeito mútuo, na qual sujeitos pesquisados e sujeitos pesquisadores tenham direitos de sujeitos e não sejam percebidos ou usados como objetos, silenciosos e silenciados, analisados em perspectiva de julgamento, relatados, descritos, apresentados pelos sujeitos pesquisadores como bons ou ruins, detentores de saberes válidos ou não, se têm valor ou não. É uma perspectiva com resquícios de autoritarismo em relação aos saberes docentes e a outros que circulam nas escolas, que precisa ser condenada eticamente, por seu caráter antidemocrático e reprodutor de relações sociais de desigualdade.

Por fim, nossa ideia é aprofundar o compromisso com a construção de um conhecimento prudente, ético e socialmente responsável. Ao valorizar as/os professoras/es como sujeitos da pesquisa, pesquisadoras/es, a pesquisa atua como um instrumento de possível transformação da realidade escolar e de promoção do desenvolvimento profissional docente, ao mesmo tempo em que, ao fazê-lo, democratiza as relações entre os diferentes sujeitos de pesquisa e seus múltiplos saberes – elemento eticamente necessário em uma pesquisa realizada por, para e entre seres humanos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 13-38.

ALVES, N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1987.

FERRAÇO, C. E. Pesquisas com os cotidianos da Educação: problematizações e invenções de mundos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 70, e-34627, p. 1-20, out./dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n70ID34627

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 2006.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**: introdução à Sociologia Compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, I. B.; REIS, G. R. F. S. Aprendizagens em educação nas pesquisas com escolas e docentes: o projeto "Criações curriculares ecológicas". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-16, 2024. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23731.098

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, J. M. Cotidiano e reflexividade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100003

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2019.

CAPÍTULO 12
ORIGENS E DIRECIONAMENTOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO: AS RESPONSABILIDADES ÉTICAS NA RELAÇÃO COM O ÂMBITO PROFISSIONAL

Ana Cristina Ghisleni
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Caroline Medeiros Martins de Almeida
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Cátia de Azevedo Fronza
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

A Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009 (Brasil, 2009), ao instituir o Mestrado Profissional no Brasil como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, seguida pela Portaria nº 60, de 20 de março de 2019 (Brasil, 2019), que instituiu os Doutorados Profissionais, estabelece que tais propostas formativas devem possibilitar tanto o preparo de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados quanto a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos. Tem-se, portanto, uma configuração de estudos que vincula a perspectiva acadêmica a uma indissolúvel aproximação com o campo de atuação dos/as pesquisadores/as. A escola, sob essa perspectiva, é um espaço de pesquisa estratégico. Pela óptica do *stricto sensu* profissional, o/a pesquisador/a está em diferentes espaços educativos, formais e não formais, tornando-se o/a professor/a-pesquisador/a ou o/a gestor/a-pesquisador/a.

Nesse redimensionamento, a pesquisa-intervenção, no âmbito da formação dos/as gestores/as educacionais, conforme Damiani *et al.* (2013, p. 57), avança em "[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias". Além disso, "[...] acontecem sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório" (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

A noção de pesquisa-intervenção surge, pois, da necessidade metodológica de superar a falsa dicotomia entre as pesquisas básica e aplicada e de avançar na construção de propostas interventivas consagradas a partir do percurso da pesquisa, o que traz consigo novos desafios e implicações éticas. Outro elemento que reforça esses desafios se encontra na prerrogativa de que tais propostas se configurem como produções técnicas ou tecnológicas, de acordo com tipologias estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2019). Além disso, busca-se que tais produtos sejam capazes de fazer com que o Brasil obtenha uma posição autoral também nesse campo, "[...] caminhando inclusive para concretizar sua criatividade na forma mais contundente que é, hoje, a geração de patentes, ainda longínqua das áreas humanísticas, e mais ainda da área educacional" (Bianchetti; Machado, 2012, p. 39).

No que tange ao uso do termo "intervenção", cabe ressaltar e caracterizar com maior precisão o seu significado. Conforme Costa e Ghisleni

(2021, p. 4), a expressão tanto "[...] enfatiza estudos diretamente voltados para a vida profissional [...] na maioria das vezes [sendo] desenvolvida diretamente no seu local de trabalho" quanto salienta a importância de "[...] uma reflexão interventiva, enfatizando a importância necessária da clareza epistemológica" vinculada à atividade da pesquisa.

O *stricto sensu* profissional abarca diversos tipos de pesquisa de natureza aplicada, predominantemente voltada à resolução de problemas concretos. Nesse âmbito, a meta é gerar um produto que não só contribua para o contexto específico da pesquisa, mas também tenha relevância para a área de conhecimento na qual se insere. São exemplos desses produtos, conforme Ghisleni e Costa (2024, p. 6), cursos de "[...] formação profissional, produtos de editoração, materiais didáticos, *softwares* e aplicativos, organização de eventos, relatórios técnico-conclusivos, manuais e protocolos, traduções, acervos, bases de dados técnico-científicas e produtos de comunicação".

De acordo com a Capes (Brasil, 2016a), para que um produto técnico ou tecnológico seja considerado válido, é fundamental que esteja alinhado aos projetos de pesquisa do programa de pós-graduação ou às suas linhas de pesquisa e atuação. Nos programas acadêmicos, os produtos técnicos desempenham um papel complementar, enquanto, nos profissionais, se atribui importância equivalente à produção bibliográfica, como artigos científicos e livros (Brasil, 2016a).

As diretrizes do *stricto sensu* profissional implicam o redimensionamento da condução das pesquisas desenvolvidas nos programas de Mestrado e Doutorado Profissionais. Para compreender tais mudanças, é imprescindível trazer para a discussão as dimensões éticas e metodológicas da pesquisa, relacionando-as não só aos desafios e às possibilidades de uma formação profissional, mas também à relevância e viabilidade das intervenções propostas, compreendendo, como reforçam André e Princepe (2017), que a pesquisa desempenha um papel central na formação profissional em Educação, pois permite analisar a realidade em que estão inseridos, identificar áreas críticas e buscar soluções com base em dados e referenciais teórico-metodológicos. Essa abordagem favorece a reflexão crítica, promovendo o desenvolvimento de atuações mais analíticas e criativas.

É em decorrência das implicações de um percurso de pesquisa construído eminentemente em um espaço de atuação profissional, encharcado de relações profissionais e hierárquicas previamente estabelecidas e

atravessado por um conjunto intenso e dinâmico de atribuições, que a discussão sobre a dimensão ética da pesquisa em *stricto sensu* profissional assume especial relevância.

ÉTICA E PESQUISA-INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DO *STRICTO SENSU* PROFISSIONAL

A discussão sobre ética em pesquisa vem acompanhando os espaços acadêmicos desde a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão de controle social vinculado ao Ministério da Saúde, com a criação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que, desde então, tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no país, aprovadas pelo CNS e que devem ser seguidas pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs). Está-se há quase 30 anos conhecendo e aprimorando os processos de elaboração e apreciação de protocolos de pesquisa, hoje abarcados pela Plataforma Brasil, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2013). A Conep está diretamente ligada ao CNS, assim determinado pela Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024, que também estabelece regras e boas práticas para pesquisas com seres humanos (Brasil, 2024).

Como destacado no documento *Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica*, publicado, em 2024, pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) e pelo Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (FCHSSALLA), sob a coordenação de Frederico Garcia Fernandes, mesmo com os avanços obtidos com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016b), o Sistema CEP/Conep mostra-se inadequado quanto à avaliação ética das pesquisas nessas áreas, "[...] que não considera as especificidades dos diversos campos do conhecimento nem seus desafios científicos [...]" (Fórum, 2024, p. 9). Esse documento, além de apresentar fundamentos ético-científicos, princípios orientadores para as pesquisas em Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, aborda os direitos dos participantes de pesquisa, assim como compromissos dos/as pesquisadores/as.

Assim como apontam Vidal e Silva (2019, p. 70), da mesma forma que nos cursos acadêmicos, para os programas de Mestrado e Doutorado

Profissionais, é essencial que "[...] os procedimentos de produção e recolha das informações e as metodologias de análise sejam sempre pautados pelos princípios de transparência da pesquisa, direito à privacidade dos sujeitos envolvidos, prevenção de danos e respeito à dignidade humana".

IMPLICAÇÕES ÉTICAS, PROFISSIONAIS E DA PESQUISA-INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO

Frente ao que foi indicado quanto ao escopo dos cursos de pós-graduação profissionais, assim como no contexto das pesquisas em Educação de modo mais amplo, impõe-se a necessidade de cuidados específicos em cada etapa da pesquisa, entre os quais se destacam: a) respeito à autonomia dos/as participantes, a partir de informações claras sobre os objetivos, métodos e possíveis impactos da pesquisa, garantindo que ninguém se sinta pressionado a participar devido à posição hierárquica em que se encontra no espaço da pesquisa, oportunizando de fato o consentimento/assentimento livre e esclarecido; b) confidencialidade e anonimato, pois, em ambientes escolares, proteger a identidade dos participantes (gestores, colegas ou subordinados) é fundamental para evitar constrangimentos, represálias ou qualquer impacto negativo em suas relações profissionais e pessoais; c) garantias possíveis de neutralidade e imparcialidade, uma vez que o/a pesquisador/a deve evitar que sua posição ou vínculos hierárquicos influenciem os resultados da pesquisa (isso é especialmente relevante em contextos em que há proximidade entre pesquisador/a e participantes, entendendo que tais garantias são sempre muito tênues, sujeitas às subjetividades das relações existentes); d) responsabilidade no uso dos dados, pois, em pesquisas que utilizam informações do próprio local de trabalho, é necessário assegurar que os dados não sejam utilizados de forma que comprometam a imagem da instituição ou prejudiquem os/as envolvidos/as, preservando a identidade em promoção da integridade científica. Esses cuidados éticos são essenciais para garantir que a pesquisa contribua de maneira legítima para o avanço do conhecimento, ao mesmo tempo em que preserva o bem-estar e os direitos dos/as envolvidos/as.

Não se pode deixar de mencionar os movimentos de discussão e de sistematização das discussões sobre ética em pesquisa na área, como a organização e disponibilização dos volumes 1, 2 e 3, publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),

respectivamente, em 2019, 2021 e 2023, com o título *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. A fim de verificar o espaço que a discussão ética no âmbito dos Mestrados e Doutorados Profissionais tem recebido nessas obras, foi realizada uma busca simples iniciada pelos dois termos. Nos volumes 1 e 3, não houve uso desse termo. No volume 2, há sete menções referentes à indicação dos cursos de Mestrado Profissional existentes em uma instituição de pesquisa, a partir dos registros de atividades de seu Comitê de Ética. Embora a palavra "profissional", com algumas variantes, tenha sido utilizada 25 vezes no volume 1, 39 vezes no volume 2 e 20 vezes no volume 3, na grande maioria dos casos foi adjetivo para substantivos como "prática" (cinco ocorrências nos volumes 1 e 2, e uma no volume 3), "competência", "responsabilidade", "ética", "atividade", "sigilo", "integridade", "intervenção", entre outros.

Como já indicado, André e Princepe (2017) vêm problematizando esse lugar da pesquisa nas formações profissionais em Educação. A partir disso, também se questiona, aqui, o lugar da discussão e apreciação ética das pesquisas nesse cenário. Nos volumes *Ética e pesquisa em educação: subsídios*, não foi identificado capítulo que tratasse especificamente das pesquisas nesse âmbito. Entretanto, há uma discussão que remete à pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho, assim definida por Vidal e Silva (2019, p. 67): investigação que tenha "[...] por objeto ou que mobilize informações da prática profissional realizada pelo próprio sujeito investigador, ou ocorrida no interior de instituição/empresa/organização pública ou privada, governamental ou não governamental, ligada ou não ao setor da Educação".

Por meio dessa frente de pesquisa, é possível promover atitude reflexiva, fomentar o exercício da autoavaliação, aprimorar a prática profissional, estimulando "[...] a identificação e a solução de problemas no ambiente de trabalho [...]" (Vidal; Silva, 2019, p. 68). Em adição a isso, "[...] tanto a prática profissional quanto o ambiente de trabalho podem se configurar como objetos legítimos de investigação, se observados certos protocolos, reconhecidos no seio do campo acadêmico que asseguram a validação da pesquisa como de caráter científico" (Vidal; Silva, 2019, p. 68). Assim como em qualquer ambiente de pesquisa, é preciso conhecer e respeitar direitos, legislação e regras que orientam o ambiente de trabalho em foco, como destacam Vidal e Silva (2019).

Para complementar a reflexão, a partir do que foi verificado no volume 1 da obra *Ética e pesquisa em educação: subsídios*, tem-se o capítulo

11, de Carvalho (2019, p. 105), que reflete sobre cuidados éticos do/a pesquisador/a em relação a dados que podem ser obtidos a partir de "[...] entrevistas, questionários, histórias de vida, observações participantes, análise de documentos e/ou arquivos de acesso restrito, imagens, comportamentos, exames médicos e psicológicos". Mesmo que haja consentimento livre e esclarecido, como garantir a confidencialidade e em relação a quais informações? Essa é uma preocupação recorrente, que necessita de concordância entre pesquisador/a, participante e responsáveis pelas instituições de trabalho envolvidas. As garantias éticas de sigilo e confidencialidade são preconizadas pelas normativas, resoluções e demais documentos que sustentam o sistema de ética em pesquisa no Brasil. Parte-se do pressuposto de que identidade e local de pesquisa não são divulgados.

Na realidade de um Mestrado ou Doutorado Profissional, muitas vezes participante e/ou instituição de pesquisa desejam divulgação, ou esta pode se tornar importante no contexto da pesquisa. Nesse caso, o/a pesquisador/a, no processo de consentimento livre e esclarecido, precisa explicitar como será tal divulgação, tanto em termos de documentação para o CEP, quanto no detalhamento de aspectos éticos de seu projeto e/ou produção bibliográfica resultante. Como destaca Carvalho (2019, p. 106), é preciso considerar "[...] os limites do compromisso de confidencialidade, no caso de conflito de interesse entre a ética da pesquisa e outras éticas e códigos de conduta previstos em Lei". Complementando a discussão, Carvalho (2019, p. 109) chama atenção para as orientações da *British Educational Research Association* – BERA (2018) em relação ao/à/às:

- duplo papel do pesquisador que atua e pesquisa na mesma instituição, como professor ou gestor da educação;
- privacidade e guarda dos dados;
- direito dos informantes de serem identificados se assim o desejarem;
- considerações sobre as condições e os graus de anonimato;
- nuances da questão da privacidade no uso de dados de comunidades *online*;
- legislação inglesa sobre proteção de dados;

- manutenção dos acordos e dos registros de confidencialidade e de anonimato ao longo do tempo;
- confidencialidade dos dados de financiadores e de contratantes nos casos de pesquisadores que são, ao mesmo tempo, consultores corporativos;
- devolução dos dados para as comunidades pesquisadas e a manutenção da confidencialidade.

Embora façam parte de documento voltado ao contexto britânico, tais indicações são adequadas ao contexto brasileiro e às pesquisas abarcadas por um *stricto sensu* profissional. Ganham especial destaque, dessa forma, conduções éticas que garantam um percurso de pesquisa com dados relevantes e fidedignos, capazes de gerar intervenções significativas e viáveis. Percebe-se, a partir desse equacionamento, que o desafio estabelecido para a formação profissional tangencia a dimensão mais tradicional da pesquisa acadêmica, na medida em que a vincula a proposições interventivas visibilizadas também por meio de produções técnicas ou tecnológicas.

Para garantir a qualidade desse processo, as diretrizes éticas da pesquisa desenvolvida precisam ser bem compreendidas e bem operadas. Instigadas por essas ponderações, trazemos mais uma discussão muito necessária nesse campo: uma vez que se trata de produção gerada no espaço profissional, por meio de vivências compartilhadas e colaborativas, como, do ponto de vista ético, considerar autoria e/ou responsabilidade partilhada entre pesquisador/a, participantes e instituição/ões envolvida/s? Como lidar com isso quando tais produções envolverem a geração de patentes? Entende-se, aqui, que não se trata apenas de manter ou não o anonimato, mas de avaliar e delimitar, durante todo o processo de pesquisa, o envolvimento e a visibilidade constituídos por meio da parceria estabelecida. Há muito mais a dizer sobre esse ponto. É preciso continuar o diálogo para que, em outras oportunidades, se tenha mais percepções e perspectivas do que vem se instaurando no campo da pesquisa-intervenção que se desenvolve no âmbito dos Programas Profissionais, especialmente os vinculados à área da Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.49805

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Ordinária, realizada nos dias 09 e 10 de outubro de 1996, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, resolve [...]. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, [1996]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: MEC, [2009]. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=762. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Considerações sobre classificação de produção técnica**. Brasília: CAPES, 2016a.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016b.

BRASIL. **Portaria Normativa n° 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: MEC, [2019]. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.874 de 28 de maio de 2024. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 103, p. 3-7, 20 maio 2024.

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. **Ethical guidelines for educational research**. 4. ed. London: BERA, 2018.

CARVALHO, I. C. M. A confidencialidade na pesquisa em educação. *In*. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 105-111.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Produção técnica**: Grupo de Trabalho: Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

COSTA, D. M. A.; GHISLENI, A. C. Pesquisa-intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79785, p. 1-15, mar. 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.79785

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. DOI: https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822

FÓRUM DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, SOCIAIS APLICADAS, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES. **Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica**. Grupo de Trabalho de Ética em Pesquisa. FCHSSALLA (2022-2023). Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2024.

GHISLENI, A. C.; COSTA, D. M. A pesquisa-intervenção na perspectiva metodológica: Articulações entre temas e propostas em um Mestrado Profissional. **Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 1, p. 1-24, jan./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644484250

VIDAL, D. G.; SILVA, J. C. S. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 66-71.

CAPÍTULO 13
RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO

Jelson Roberto de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)

Anderson Luiz Tedesco
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Partimos de três premissas – que são também convicções: [1] o conceito de responsabilidade é um princípio capaz de orientar as ações humanas em vista da preservação e proteção da natureza, em suas diversas formas; [2] essa é a maior urgência de nossos tempos, ratificada pelas evidências da crise ambiental que afeta todas as formas de vida no planeta Terra; [3] as pesquisas em educação têm uma contribuição central no enfrentamento dessa crise.

Comecemos lembrando que a palavra "responsabilidade" tem origem no latim *respondere*, que significa precisamente responder, prestar contas ou assumir uma obrigação.[1] Entretanto, o que é, precisamente, "responder"? Na raiz etimológica, "re" é um prefixo que indica repetição, volta ou mesmo reação; enquanto "*spondere*" significa prometer, assumir um compromisso ou dar uma garantia. Então, responder é cumprir uma promessa ou um compromisso. Na tradição filosófica (a começar por Platão e Aristóteles), isso implica respeitar as normas sociais sob as quais passamos a viver pelo fato de sermos humanos e pertencermos a uma comunidade política.

Ao utilizar a palavra alemã "*Verantwortung*", no título de sua obra magna, o filósofo alemão Hans Jonas recorre à mesma tradição, não simplesmente para confirmá-la, mas para complementá-la criticamente. Em alemão, a palavra remete ao verbo "*verantworten*", que significa precisamente "responder por algo" ou "ser responsável por algo". O núcleo da palavra é *Antwort*, que quer dizer "resposta". Ora, para Jonas (2006), uma tal responsabilidade é de tipo ontológico, ou seja, está enraizada no fato de sermos seres vivos, de pertencermos à natureza, tendo dela herdado a capacidade de nos responsabilizar.

EDUCAR PARA A RESPONSABILIDADE

Para Jonas (2006), somos os únicos capazes de responsabilidade e, por isso, somos aqueles que devem fazê-lo – nesse caso, se *podemos*, então *devemos*. A passagem do *poder* ao *dever*, em Jonas (2006), não só liga a ontologia à ética, como enraíza a segunda na primeira: sendo parte da natureza, os seres humanos são portadores de um *poder* (ou seja, um *dever*

[1] Do verbo latino "*respondere*" surgiu "*responsum*", que deu origem ao termo "*responsabilis*" no latim tardio, significando "aquele que deve responder por algo".

potencial; um *poder em potência*, por assim dizer) que, sendo desenvolvido, concorre para o próprio desenvolvimento do ser humano enquanto tal. Ora, o meio pelo qual os seres humanos podem desenvolver um tal potencial/poder é o *dever*: o poder de ser responsável já é, de alguma forma, um dever em potência, o qual, sendo realizado, realiza plenamente um ser humano.

Consequentemente, ao definir o ser humano como o ser capaz de responsabilidade, Hans Jonas passa à tarefa educativa a função de desenvolver tal potencial, ou seja, contribuir para que o ser humano assuma o seu dever, dê a sua resposta, responsabilize-se. Ao contrário da tradição, contudo, que está fechada no antropocentrismo, Jonas (2006), liga tal responsabilidade à natureza como um todo, afirmando que a biosfera está sob responsabilidade humana. Se, antes, a nossa promessa dizia respeito ao fato de participarmos de uma *polis*, para Jonas (2006) tal promessa está implicada na nossa participação no mundo natural, a um *cosmos*.

A urgência dessa resposta, no entanto, está ligada ao crescimento exacerbado de outro tipo de poder: em vez de desenvolver o poder da responsabilidade, o ser humano tem optado historicamente pelo incremento do poder tecnológico. Ao fazê-lo, a tecnologia se desvencilha e se opõe à responsabilidade: não por acaso, Jonas (2006, p. 237) fala da urgência de um "poder sobre o poder", ou seja, de que a responsabilidade seja capaz de orientar o uso dos poderes tecnológicos, que acabaram por se tornar um perigo e uma ameaça à vida humana e extra-humana. O poder da responsabilidade (um poder ético) deve se sobrepor ao poder tecnológico, em certa medida, impondo-lhe "freios voluntários", tal como Jonas se expressa já no prefácio de 1979 em *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*: "O Prometeu definitivamente desacorrentado, ao qual a ciência confere forças inimagináveis e a economia o impulso infatigável, clama por uma ética que, por meio de freios voluntários, impeça o poder dos homens de se transformar em uma desgraça para eles mesmos" (Jonas, 2006, p. 21).

Se, de um lado, temos um poder inédito de destruição que recusa a responsabilidade, de outro, temos a vulnerabilidade da natureza. Segundo Hans Jonas (2006, p. 39), vivemos hoje uma "[...] grande alteração ao quadro [natural] herdado", devido à "[...] crítica vulnerabilidade da natureza provocada pela intervenção técnica do homem – uma vulnerabilidade que jamais fora pressentida antes de que ela se desse a conhecer pelos danos já produzidos" (Jonas, 2006, p. 39). Em outras palavras, o nosso

tempo é o tempo da catástrofe porque é o tempo em que a vulnerabilidade se revela por meio dos danos que comprometem o equilíbrio natural. "Essa descoberta", afirma Jonas (2006, p. 39), "[...] cujo choque levou ao conceito e ao surgimento da ciência do meio ambiente (ecologia), modifica inteiramente a representação que temos de nós mesmos como fator causal no complexo sistema das coisas".

O que sabemos? Que nosso poder se tornou uma ameaça e um perigo diante da vulnerabilidade do todo; que nós somos a causa do desequilíbrio; mas, sobretudo, que "[...] um objeto de ordem inteiramente nova, nada menos do que a biosfera inteira do planeta, acresceu-se àquilo pelo qual temos de ser responsáveis, pois sobre ela detemos poder" (Jonas, 2006, p. 39). A ética de Jonas apresenta-se como um apelo à garantia do equilíbrio cósmico ameaçado: "[...] isso significa, entre outras coisas, conservar este mundo físico de modo que as condições para uma tal presença [humana] permaneçam intactas; e isso significa proteger a sua vulnerabilidade diante de uma ameaça a essas condições" (Jonas, 2006, p. 45).

A responsabilidade, nesse caso, é orientada para o futuro da humanidade – que inclui a garantia de vida futura de todas as demais espécies, com as quais o ser humano compartilha a existência no planeta Terra:

> O futuro da humanidade é o primeiro dever do comportamento coletivo humano na idade da civilização técnica, que se tornou "todo-poderosa" no que tange ao seu potencial de destruição. Esse futuro da humanidade inclui, obviamente, o futuro da natureza como sua condição *sine qua non*. Mas, mesmo independentemente desse fato, este último constitui uma responsabilidade metafísica, na medida em que o homem se tornou perigoso não só para si, mas para toda a biosfera (Jonas, 2006, p. 229).

Para Jonas (2006), foi a união da ciência e da economia que tornou esse perigo evidente, desacorrentando o Prometeu que, agora, une à razão o poder tecnológico, mobilizado pelo ideal (ilusão) do progresso[2]. Ora, é dessa mesma racionalidade que depende, agora, a capacidade de responder de forma responsável em vista da proteção do todo. Assim, diante do aumento do poder tecnológico e da revelada vulnerabilidade da natureza diante desse poder, é preciso assumir a responsabilidade pela preservação de todas as formas de vida.

[2] Sobre a crítica de Hans Jonas à ideia de progresso ver Oliveira (2023).

EDUCAR PARA UMA NOVA CONSCIÊNCIA

Para Jonas, a responsabilidade é a principal tarefa educativa. Para ele, "[...] a educação tem um fim determinado como conteúdo: a autonomia do indivíduo, que abrange essencialmente a capacidade de responsabilizar-se" (Jonas, 2006, p. 189). Reconhecendo o que insistiu Paulo Freire quanto ao fato de que a autonomia é um dos pilares centrais da educação libertadora, o autor ressalta que nenhuma liberdade é suficiente se não estiver preparando os indivíduos para a responsabilidade. Ora, se – como afirmamos – o ser humano deve desenvolver o seu potencial/poder de responsabilidade, sob o risco de não se desenvolver plenamente como ser humano, e se reconhecermos que contribuir para o desenvolvimento pleno de uma pessoa é precisamente uma tarefa central da educação, então devemos reconhecer que educar para a responsabilidade passa a primeiro plano na tarefa educativa: todo o processo educativo deve estar orientado para essa urgência. É assim que, para o autor, a educação assumiria a sua tarefa ecológica. Assumida como tal, essa tarefa se impõe às pesquisas em educação: elas devem contribuir para que tal tarefa seja alcançada com a urgência necessária.

Isso começaria, sem dúvida, com o trabalho de educar para o pertencimento, contrapondo-se, assim, à tradição antropocêntrica que dominou as pesquisas em educação. Para Jonas (2006), a educação deve ajudar a vencer o especismo e o excepcionalismo que separaram o ser humano do resto da natureza. Jonas (2006, p. 229) insiste no conceito de "solidariedade de interesse" para demonstrar que o bem humano não pode ser pensado como desligado do bem dos demais seres. Para ele, "[...] o reducionismo antropocêntrico, que nos destaca e nos diferencia de toda a natureza restante, significa apenas reduzir e desumanizar o homem, pois a atrofia da sua essência, na hipótese mais otimista da sua manutenção biológica, contradiz o seu objetivo expresso, a sua preservação sancionada pela dignidade do seu Ser" (Jonas, 2006, p. 229). Em outras palavras, se educar é ajudar um indivíduo a se desenvolver plenamente, então isso implica também romper com a "atrofia da sua essência", que é produzida pela crença de que ele é, como humano, separado e superior a todas as demais formas de vida. Às pesquisas em educação caberia, portanto, contribuir para que essa tradição equivocada fosse substituída pelo sentimento de pertencimento do ser humano ao reino do vivo, com o qual está definitivamente implicado.

Sabendo-se pertencente à natureza e com ela dividindo seu próprio destino, o ser humano deve desenvolver o sentimento de responsabilidade diante da vulnerabilidade da vida, dado que: "Agora, a biosfera inteira do planeta, com toda a sua abundância de espécies, em sua recém-revelada vulnerabilidade perante as excessivas intervenções do homem, reivindica sua parcela do respeito que se deve a tudo o que é um fim em si mesmo, quer dizer, a todos os viventes" (Jonas, 2013, p. 55)

Romper com o antropocentrismo, por isso, implica não apenas reconhecer que pertencemos ao mesmo destino cósmico, mas também que os demais seres são portadores de direitos porque, afinal, são portadores de finalidade. Para Jonas (2013), a vida é um bem intrínseco, e cabe ao ser humano reconhecer esse fato, respeitando e protegendo tudo o que está sob sua custódia. "[...] essa visão ampliada vincula o bem humano com a causa de sua vida em sua totalidade, ao invés de contrapô-la de maneira hostil, e outorga à vida extra-humana seu próprio direito" (Jonas, 2013, p. 56). Consequentemente, a degradação ambiental e a extinção da vida no planeta significam também uma perda incomensurável para a própria humanidade, "[...] pois vida extra-humana, natureza empobrecida, significa também vida humana empobrecida" (Jonas, 2013, p. 56). Como já vimos, a responsabilidade de preservar e cuidar é decorrente do próprio poder de destruir; "[...] é o excesso de poder que impõe aos homens esse dever" (Jonas, 2013, p. 56).

Isso não poderia ocorrer, segundo Jonas (2013), sem que, complementarmente, a educação também fosse capaz de educar para o próprio sentimento de humanidade, ou seja, para o pertencimento à espécie muito particular de animais que nós mesmos somos. As pesquisas em educação deveriam, assim, contribuir para *fundamentar* um tal sentimento, que passaria por uma reorientação da própria racionalidade, a qual deve ensinar a evitar os "egoísmos" em nome daquela solidariedade capaz de despertar para o pertencimento:

> Se, portanto, como afirmamos, a responsabilidade perante o todo é o valor principal para o mundo de amanhã, o valor complementar a ele é um vivo *sentido* de seu objeto, precisamente "o todo", a humanidade como tal. Assim, o despertar, a manutenção, e inclusive a *fundamentação* de um sentimento pela "humanidade" é uma importantíssima tarefa educativa *e* intelectual para o mundo do amanhã. Sem fundamento na razão, este sentimento, de outro modo, distante e um tanto artificial, não pode afirmar-se perante os

> estímulos mais espontâneos de solidariedades e egoísmos próximos (Jonas, 2013, p. 82).

Para Jonas (2013), essa é uma tarefa educativa e intelectual precisamente porque se trata, agora, diante dos poderes tecnológicos que tanto afetam a natureza extra-humana quanto fazem do próprio ser humano um objeto tecnológico sobre o qual o poder é aplicado, de formular novamente a antiga pergunta sobre *quem é o ser humano*. E, ao fazê-lo, como vimos, é necessário já incluir a pergunta sobre *quem o ser humano deve ser* – um tal conhecimento "[...] só será possível mediante um renovado saber da essência do ser humano e se sua posição no universo, que nos diga o que se pode admitir na futura condição humana e o que há que se evitar a todo custo" (Jonas, 2013, p. 83). Em outras palavras, é preciso que as pesquisas sobre educação ajudem a humanidade a redescobrir sua autenticidade para, a partir daí, ser possível decidir sobre quem queremos ser no futuro e sobre qual futuro queremos para nós.

EDUCAR PARA NOVOS ESTILOS DE VIDA

A segunda tarefa da educação alinha Hans Jonas ao Pacto Educativo Global: é preciso mudar as consciências, como vimos, mas, sobretudo, limitar a aquisição e o uso dos poderes para, afinal, mudar os estilos de vida. À educação cabe colaborar para que as decisões no campo da produção e do consumo sejam orientadas pela responsabilidade ambiental. "Talvez tenhamos que avançar do comedimento no uso do poder, que sempre foi aconselhável, ao comedimento na aquisição do poder", escreve Jonas (2013, p. 79), partindo da premissa de que, no caso dos poderes tecnológicos, esse comedimento não existe mais, dado que o saber já é, em nossos dias, um fazer – e esse, um poder. Há, de fato, uma "inevitabilidade da aplicação" do saber a serviço do poder. Isso significa que todo conhecimento, na modernidade, perdeu seu antigo estatuto de nobreza, ficando a serviço da utilidade. Esse é um dos "aspectos filosóficos" ligados ao crescimento do poder tecnológico e que impacta o trabalho da educação diretamente:

> No que concerne ao *saber*, é óbvio que a velha e honorável separação entre "teoria" e "prática" desapareceu por causa de ambas as partes. Por pouco diminuída que esteja, ainda, a sede de conhecimento puro, o entrelaçamento entre conhecimento nas alturas e ação na planície da vida tornou-se insolúvel e a aristocrática autossuficiência da busca pela verdade por si mesma desapareceu. Trocou-se a nobreza pela utilidade (Jonas, 2013, p. 39).

Para Jonas (2013, p. 53), aqui, "[...] a coisa se iguala antes à relação entre o poder respirar e o ter de respirar do que entre o poder falar e o falar". Para ele, esse novo *status* do saber na "hierarquia do espírito" (Jonas, 2013, p. 39), imposto pela Modernidade – que, em certa medida, contou também com os serviços da educação – precisa ser substituído por um novo tipo de saber a serviço da responsabilidade. E isso passa pela reformulação da relação entre *saber*, *fazer*, *poder* e *dever*, para que o conhecimento orientado para o *fazer* seja reposicionado em vista da imposição daqueles "freios voluntários" da ação tecnológica.

As pesquisas em educação devem assumir, assim, a tarefa ética que é de toda a sociedade: educar para o limite. Para Jonas (2013), isso implica recorrer aos antigos valores da modéstia, da precaução, da continência e da temperança. Em resumo, uma vida guiada pelos valores da frugalidade deve ser ensinada como resultado daquela primeira tarefa teórica da educação:

> Em muitas coisas estamos já no meio da já nada incerta zona de perigo, onde a nova modéstia já não é só coisa de precaução previsora, mas clara urgência. Para deter o saque, o empobrecimento das espécies e a contaminação do planeta que estão avançando a olhos vistos, para prevenir um esgotamento de suas reservas, inclusive uma mudança insana do clima mundial causada pelo homem, é necessária uma nova *frugalidade* em nossos hábitos de consumo (Jonas, 2013, p. 77).

Se a nossa é a sociedade da produção em larga escala, da exploração ilimitada dos recursos naturais e do consumo desenfreado, cabe à educação favorecer outros modos de vida, que voltem aos antigos valores da contenção e do controle. A parcimônia é o apelo, portanto, à respon-

sabilidade. Sua raiz última é a frugalidade, "[...] com vistas à preservação de nossa morada terrena, sendo, portanto, uma faceta da ética da responsabilidade para com o futuro" (Jonas, 2013, p. 77). Esses valores, lembra o autor, contrastam com o incentivo à gula que mantém a atual "dieta socioeconômica" (Jonas, 2013, p. 31).

Para tanto, a ética da responsabilidade está fundada em uma "heurística do temor" (Jonas, 2006, p. 70), que dá preferência ao prognóstico negativo, dito de outro modo, parte da premissa de que o *malum* deve ter preferência ao do *bonum* na imaginação do futuro, na medida em que a imaginação do pior pode despertar um sentimento de responsabilidade capaz de evitar que o mal imaginado venha a se efetivar. Cabe às pesquisas em educação, orientadas pela responsabilidade, juntar-se àquela "futurologia comparativa" (Jonas, 2006, p. 70) e fomentar uma visão capaz de prever os efeitos distantes da ação técnica, operando por meio de "[...] diagnósticos hipotéticos relativos ao que se deve esperar, ao que se deve incentivar ou ao que se deve evitar" (Jonas, 2006, p. 70). Dessa forma, "[...] o efeito final imaginado deve conduzir à decisão sobre o que fazer agora e ao que renunciar", algo que, afinal, "[...] justifique a renúncia a um desejável efeito próximo em favor de um efeito distante" (Jonas, 2006, p. 74), a fim de que ele não nos atinja jamais.

Por fim, vale lembrar que a responsabilidade proposta por Hans Jonas não é apenas *imputação* de culpa ou obrigação sobre o que já ocorreu, mas *previsão/predição* sobre as consequências dos atos humanos no futuro. Nesses termos, Jonas chama atenção para um outro tipo de responsabilidade, que não é mais *ex post facto*, mas está ligada "à determinação do que se tem a fazer" (ou seja, é orientada para o futuro), algo que é descrito pelo autor como "[...] uma noção em virtude da qual eu me sinto responsável, em primeiro lugar, não por minha conduta e suas consequências, mas pelo objeto que reivindica meu agir" (Jonas, 2006, p. 167). Nesse caso, trata-se de uma responsabilidade por algo exterior, como, por exemplo, o bem-estar de outros ou mesmo o bem comum. Não se trata, portanto, de uma "[...] responsabilidade autorreferente, mas, antes, trata-se de uma relação entre a influência do meu poder e o direito dos outros de existirem enquanto tal" (Jonas, 2006, p. 167). Ao meu poder, esse tipo de responsabilidade contrapõe "[...] o seu direito de existir como é ou poderia ser, e com a vontade moral ele submete o meu poder" (Jonas, 2006, p. 167).

REFERÊNCIAS

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução: Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2006.

JONAS, H. **Técnica, medicina e ética**. Sobre a prática do princípio responsabilidade. Tradução: Grupo de trabalho Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013 (Coleção

OLIVEIRA, J. **Moeda sem efígie**: a crítica de Hans Jonas à ilusão do progresso. Curitiba: Kotter Editorial, 2023.

SUGESTÕES DE LEITURA

OLIVEIRA, J.; TEDESCO, A. L.; VASCONCELOS, T. Educar para o futuro: educação ambiental e responsabilidade a partir de Hans Jonas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp. 1, p. e024052, 2024. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v19iesp.1.18422

OLIVEIRA, J. R. de. Responsabilidade ambiental nas pesquisas em educação: a difícil conjugação de saber, poder, fazer e dever. **Roteiro**, Joaçaba, v. 49, p. 1-32, 2024. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v49.34689

OLIVEIRA, J. R. de. O novo status do saber na era tecnológica e os desafios para a educação segundo Hans Jonas. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, v. 1, p. 53-62, 2017. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.23856

CAPÍTULO 14
BIOÉTICA E A RELAÇÃO COM A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Amauri Carlos Ferreira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

Bruno Vasconcelos de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-Minas)

A Bioética está vinculada a questões práticas que envolvem a vida em geral. No início da década de 1970, o neologismo Bioética surgiu nos Estados Unidos com o significado de uma "Ética da vida". Das éticas aplicadas, é a que tem mais impacto na sociedade e nas pesquisas por sua pretensão de garantir a integridade do ser humano e dos seres em geral. Do ponto de vista epistêmico, posiciona-se em abordagens inter, trans e multidisciplinares em assuntos polêmicos como direitos reprodutivos, direitos humanos, direitos de animais, sexualidade, gênero, terminalidade da vida, eutanásia, manipulações genéticas, entre outros.

Inicialmente, estava circunscrita a um campo das ciências biológicas e áreas correlatas. Configurava um campo como disciplina e movimento de luta para uma área do saber, para se vincular ao campo reflexivo e da ação do sujeito no mundo, assim como a indagações das causas e dos avanços das técnicas médicas. O vocábulo popularizou-se no início da década de 1970 pelo biólogo e oncologista Van Rensselaer Potter, que publicou o livro *Bioética: ponte para o futuro* (Potter, 2016). A obra foi traduzida no Brasil na metade da década de 2000. As definições e preocupações no campo da Bioética traduzem perspectivas diferentes, a partir da fundamentação teórica estabelecida e do contexto de aplicação. Por um lado, remete à sua cientificidade, de acordo com a teoria e o método utilizados e, por outro, a debates acalorados configurados em responsabilidade e ação ética.

A importância da contribuição de Potter foi estabelecer um processo de integração entre as ciências biológicas e áreas correlatas: as Humanidades e a Ciência Social. Essa junção entre a vida biológica e social tornou-se, a partir da década de 1970, uma tentativa de melhoria na qualidade da vida. Outros autores, em sua fase inicial, como Fritz Jahr e André Hellers, "[...] continuam a influenciar a Bioética contemporânea, especialmente no campo da educação (Zanella; Sganzerla; Tedesco, 2024, p. 12).

Todo o esforço intelectual de configuração de uma área do saber e os limites impostos a ela se deve a atrocidades ocorridas e aos horrores em pesquisas com seres humanos nos campos de concentração e no pós-guerra. Para que os abusos não se repetissem, foi necessário refletir sobre as pesquisas biomédicas e a utilização de tecnologias nas práticas em relação à humanidade. Em 1963, por exemplo, foram realizadas pesquisas com idosos portadores de células tumorais sem o termo de con-

sentimento. Outro caso foi o de uma pesquisa realizada com negros sobre a sífilis, da década de 1940 à de 1970, quando já se tinha a descoberta da penicilina em 1945. Há uma demanda da aplicação da Ética e, nesse caso, da Bioética, em 1974, nos Estados Unidos, com a criação da Comissão Nacional de Proteção dos Seres Humanos. Da pesquisa biomédica e comportamental passou-se a pensar sobre a criação de princípios éticos que respeitassem a vida humana e, *a posteriori*, a vida em geral.

A partir dessa comissão, tivemos, em 1978, o Relatório Belmont, que marcou uma abordagem principialista da Bioética. Ela foi defendida e aplicada por Beauchamps e Childress com o livro *Principles of Biomedical Ethics*, sendo reeditado várias vezes. A obra inscreveu-se como mais um clássico da área. A Bioética principialista direcionou-se para a chamada Ética biomédica, configurada com quatro princípios: o do respeito à autonomia; o da não maleficência; o da beneficência; e o da justiça. Esses princípios constituíram a base da Ética biomédica, porém passaram a se consolidar e legitimar a Bioética em geral.

Pode-se considerar que a ação do sujeito necessita de princípios ordenadores que possam garantir a dignidade e são orientadores no dever ser. Essa perspectiva conduz a pensar a Bioética como principialista ou não principialista ou, ainda, a configurá-la como laica e religiosa. Quando se abre uma fresta no passado, a partir da década de 1960, percebe-se no campo religioso a defesa da vida em uma configuração de sacralidade. Certos temas contemporâneos esbarram em princípios ordenadores de ação religiosa que influenciam decisões, a exemplo da Bioética feminina ao discutir sobre gênero, sexualidade ou aborto. Há, na fundamentação teórica e prática da Bioética, um processo de consolidação que está circunscrito às décadas de 1980 e 1990 com os congressos de Bioética e a fundação da *Association of Bioethics* (IAB).

Em 2003, iniciou-se a elaboração da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, promulgada em 2005, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco (2005), trazendo para o debate questões sanitárias, sociais, culturais, ambientais e o impacto das questões biomédicas e biotecnológicas. Iniciativas e tentativas de expansão no campo da Bioética vão tomando forma de acordo com a cultura dos países.

Na América Latina, há diferenciações da Bioética anglo-americana a partir da necessidade do diálogo multicultural, intercultural e da singularidade que perpassa a luta permanente por justiça social, equidade e

solidariedade, o que tem conduzido ao desenvolvimento de uma Bioética decolonial. Há uma importância e uma necessidade de formação e discussão no campo inter, trans e multidisciplinar da Bioética ao se considerar seus avanços em defesa da dignidade da vida. Em termos de pesquisa, ela avança configurando a ideia de proteção, defesa da vida, da dignidade humana, que, para as Ciências Humanas e Sociais, está inscrita em sua formação inicial e continuada.

No Brasil, a Bioética foi tardia. Na década de 1980, verificou-se a existência de grupos com filósofos e teólogos com reflexões na área da Bioética e saúde. Ela chegou a partir da década de 1990 com a Constituição Cidadã de 1988 e com a criação, em 1992, da Sociedade Brasileira de Bioética (SBB). Destaca-se, nessa década, o livro *Problemas atuais de Bioética*, de Pessini e Barchifontaine (2008). Outros autores foram compondo reflexões bioéticas em várias áreas, com destaque para o Núcleo de Pesquisa para a Cátedra Unesco de Bioética da Universidade de Brasília (UnB), com Volnei Garrafa, Dora Porto e Mauro Machado.

Com a criação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), por meio da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996), passou-se à criação de Comitês Locais de Ética em Pesquisa (CEPs). Debates e diálogos entre as áreas instituíram protocolos que são úteis e necessários para pesquisas biomédicas e tecnológicas em todas as áreas. São propostas teóricas e práticas para auxiliar a ação dos indivíduos. Nessa resolução da área da saúde, passou-se a estabelecer um dever ser para as pesquisas com seres humanos para todas as áreas do saber.

É pertinente chamar a atenção para a especificidade das áreas do conhecimento, para que o processo de pesquisa fuja da sobreposição de uma área de saber sobre a outra. Isso posto, as pesquisas na área da Educação têm de enfrentar a área da saúde, os CEPs, os comitês e outras normatizações, que são necessárias, porém não são decisivas. A normatização advinda da área da Saúde tem trazido problemas que, às vezes, dificultam a execução de pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais. Elas estão, a nosso ver, circunscritas à igualdade e à diferença das áreas em termos do modo de estabelecer a relação com o outro, base de toda reflexão ética. As reflexões da Ética geral e aplicadas ultrapassam o normativo.

Em uma tentativa de estabelecer a relação da Bioética com a pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais, apresentaremos alguns aspectos que dialogam e estabelecem conflitos e dilemas na área da pes-

quisa e sua fronteira com a Ética. A reflexão ética se constitui como ciência do *ethos* no pensamento de Vaz (1988), que Herrero (2006), Ferreira (2006, 2010) e Ferreira e Grossi (2014) dão continuidade a esse modo de pensar e abrem possibilidades para uma melhor fundamentação da Ética e da Bioética.

O termo "*ethos*", em uma de suas definições, pode ser compreendido como morada. Matos (2008) afirma que o termo foi utilizado pela primeira vez em Homero, trazendo seu sentido de morada. Ele passa a ter seu sentido filosófico na filosofia prática, a partir de Aristóteles, configurando-o como uma reflexão da virtude e do caráter. No campo teórico, tornou-se o objeto de uma ciência dos valores: a Ética. A ciência do *ethos* se define em sua demonstração racional como um campo reflexivo que orienta uma ação. A conceituação assume, por um lado, costumes de animais e, por outro, os de seres humanos. Assim, ao longo do tempo, foi se tornando a morada do ser. Os costumes ou comportamentos dos seres em geral assumem, na dinamicidade do *ethos*, um processo de construção e reconstrução.

É a configuração de uma ciência que assume o processo de movimento ao longo do tempo e que possui um caráter autônomo, uma reflexão sobre a base axiológica em que se organiza. O filósofo argentino Maliandi (2004) considera a Ética a "tematização do *ethos*". O *ethos* assume essa dinâmica ao tornar a Ética uma abordagem prática ou aplicada. A Bioética faz parte desse movimento.

O termo "Ética aplicada ou prática" pressupõe a Ética geral e volta-se para reflexões cotidianas do mundo vivido. As questões de ordem moral e ética são direcionadas para problemas práticos, uma razão dedutiva no campo da Ética geral. Qualquer autor que paute reflexões para a Ética aplicada deve configurá-la na vida prática. É comum pensar a Ética aplicada ou prática como sendo um modo singular de aplicar os pressupostos da Ética geral ou da moralidade. É uma virada ética no sentido das tradições filosóficas. Há várias tendências da Ética aplicada ao mundo da prática, como as que configuraram campos teóricos, como o do utilitarismo e do consequencialismo.

O termo "aplicada ou prática", em uma tradição cultural, já configura um campo de ação. No entanto, a reflexão ética advinda da tradição anglo-saxônica, na primeira metade do século XX, abriu interrogações a partir do surgimento de situações emblemáticas constitutivas de conflitos e dilemas para a ação do sujeito. A morada da Ética aplicada encon-

tra-se circunscrita à formação de valores e ao conflito de deveres que se situam nos dilemas enfrentados pelo sujeito frente às escolhas pessoais, sociais e políticas.

As situações do cotidiano configuraram análises de problemas práticos presentes na vida pessoal e social, como em empresas, hospitais, instituições governamentais, entre outros. A descrição e a análise contextual consideram causas e consequências. O foco dessas reflexões foi se ampliando para interesses práticos com a conquista de direitos novos advindos da liberação sexual, dos direitos sociais e coletivos, dos direitos dos animais, das preocupações ambientais, da manipulação de técnicas da matéria animada, da questão do aborto, do uso de animais em pesquisas, racismo, inclusão, entre outros.

A Ética aplicada no campo da Bioética trouxe reflexões para a vida em geral e ampliou seu campo de pesquisa em um processo de ação, reflexão e intervenção. A Bioética surgiu em um contexto de um campo de interrogações quanto às práticas tecnocientíficas no campo da área da biomedicina, referindo-se atualmente também a não humanos, destacando um campo novo de reflexão e ação das éticas aplicadas ou práticas. Tornou-se evidente sua contribuição para pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, como pode ser percebido e evidenciado ao se voltar para temas como o da inclusão social, as questões dos povos originários, indígenas, racismo, entre outros. Tal abordagem pode ser percebida na configuração de várias bioéticas: ambiental, planetária, feminista, decolonial. Ou ainda somada a algum tema, como bioética e gênero, religião, sexualidade, etnia, educação, racismo, inteligência artificial, entre outras. Assim, novos temas surgem e indagam os métodos de pesquisa, o modo de percepção do mundo, como é o caso das novas tecnologias, que colocam questões e desafios que vão além da normatividade: as subjetividades tecnológicas.

Na tentativa de caracterizar um conceito mais amplo de tecnologia, acompanhamos Verkerk *et al.* (2018), ao defini-la a partir de quatro eixos: como conjunto de produtos, como campo de conhecimento (epistemologia), como conjunto de atividades e processos e, por último, como aspecto da condição humana (ontologia). Vivemos em cenários de intensa aceleração tecnológica, o que, por si só, coloca novos e difíceis desafios para a Bioética. A relação entre humanos e máquinas pode ser observada, no âmbito da pesquisa e de outras utilizações, com mudanças de grau que vão do lógico ao sensível: interfaces humano-máquinas, acoplagens

humano-máquinas, incorporações humano-máquinas e fusões humano-máquinas.

É impraticável, no presente, pensar as novas subjetividades sem os atravessamentos tecnológicos decorrentes dos processos de aceleração que envolvem as tecnologias digitais de informação e comunicação, as biotecnologias, as nanotecnologias e as tecnologias ligadas às neurociências. Tomemos como exemplo a inteligência artificial (IA). Coeckelbergh (2023) pensa a IA como uma inteligência simulada por algoritmos ou máquinas, ao compará-la com a inteligência de tipo humano, e chega-se à conclusão de que a IA é aquela das máquinas que reagem como seres humanos. Outros pesquisadores afirmam que a IA não precisa ser similar à inteligência humana. Entre os marcos históricos estão a invenção do computador programável na década de 1940, o nascimento da cibernética e o importante artigo de Alan Turing – *Computing Machinery and Intelligence* (Turing, 1950), entre outros. Além dele, temos autores como John McCarthy, Marvin Minsky, Claude Shannon, Allen Newell e Herbert Simon.

A IA, ao estudar o fenômeno da inteligência, depara-se com possibilidades e aplicações próprias. A área de influência vai da educação à assistência médica, do *marketing* às finanças, do entretenimento às mídias sociais e outros campos. Diante das questões tecnológicas atuais e da transformação das subjetividades, surgem novas questões para a Bioética, seja em relação às Ciências da Saúde, seja em relação às Ciências Humanas e Sociais.

Na área das Ciências Humanas e Sociais discute-se Ética e seus problemas. No entanto, depara-se com poucas publicações em pesquisas sobre valores e costumes. Mainardes (2025) destaca que as poucas que se têm estão na área da Educação. A educação, ao estar vinculada ao processo educativo na relação com o outro, é ontologicamente ética. Para a Bioética, que amplia sua reflexão para todas as áreas do saber, as pesquisas em humanidades envolvendo a Bioética são incipientes. Nesse sentido, há necessidade de pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais tematizando a Ética e, consequentemente, a Ética geral e aplicada.

A morada da Bioética, ao sedimentar-se no diálogo com outras áreas do saber, tem, no Brasil, organizado grupos de trabalho em sua associação nacional e nas discussões das associações regionais, com temas ligados às Ciências Humanas e Sociais, convocando pesquisadores a discutir conflitos e dilemas que afetam o ser humano. Há uma potencialidade para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo

a Bioética, pois ela, "[...] ao integrar valores éticos e conhecimento científico, desempenha um papel crucial na reorientação dos processos educativos" (Zanella; Sganzerla; Tedesco, 2024, p. 29). Assim, concordamos com Ferreira e Grossi (2014, p. 29) ao afirmarem que "[...] a morada [do educador e] do pesquisador é ética". Acrescentamos a essa afirmativa que essa morada é e precisa ser bioética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Ordinária, realizada nos dias 09 e 10 de outubro de 1996, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, resolve [...]. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, [1996]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 17 abr. 2025.

COECKELBERGH, M. **Ética na Inteligência Artificial**. Tradução: Clarisse de Souza, Edgar Lyra, Matheus Ferreira, Waldyr Delgado. São Paulo: Ubu; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2023.

FERREIRA, A. C. F. A morada do educador: ética e cidadania. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 43, p. 52-72, nov. 2006.

FERREIRA, A. C. F. A morada da ética aplicada. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 17-35, jul./dez. 2010.

FERREIRA, A. C. F.; GROSSI, Y. de S. O Ethos do pesquisador: ética e oralidades. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 23-37, jan./jun. 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.5752/P.2318-7344.2014v2n3p23

HERRERO, F. J. **Estudos de Ética e Filosofia da Religião**. São Paulo: Loyola, 2006.

MAINARDES, J. Ética em pesquisa e formação de pesquisadores/em Educação na óptica de coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 25, p. 1-26, 2025. DOI: http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.1141

MALIANDI, R. **Ética**: conceptos y problemas. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2004.

MATOS, O. C. F. Ethos e amizade: a morada do homem. **Ide**, São Paulo, v. 31, n. 46, p.75-79, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. Paris: Unesco, 2005.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. de P. (coord.). **Problemas atuais de bioética**. São Paulo: Loyola, 2008.

POTTER, V. R. **Bioética**: ponte para o Futuro. São Paulo: Loyola, 2016.

TURING, A. M. Computing Machinery and Intelligence. **Mind**, v. LIX, n. 236, p. 433-460, out. 1950. DOI: https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433

VAZ, H. L. **Escritos de Filosofia II**: ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1988.

VERKERK, M. J.; HOOGLAND, J. S. J. van der; VIRES, M. J. de; SOUZA, R. A. C. de. **Filosofia da Tecnologia**: uma introdução. Tradução: Rodolfo Amorim Carlos de Souza. Viçosa: Ultimato, 2018.

ZANELLA, D. C.; SGANZERLA, A.; TEDESCO, A. L. Pesquisa em Educação e Bioética: integrando valores éticos e conhecimento científico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 49, p. 1-33, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.18593/r.v49.35298

SUGESTÕES DE LEITURA

MAINARDES, J. Ética em pesquisa e formação de pesquisadores/em Educação na óptica de coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 25, p. 1-26, 2025. DOI: http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.1141

ZANELLA, D. C.; SGANZERLA, A.; TEDESCO, A. L. Pesquisa em Educação e Bioética: integrando valores éticos e conhecimento científico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 49, p. 1-33, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.18593/r.v49.35298

CAPÍTULO 15
ÉTICA DO TRABALHO INTELECTUAL

Thiago Ranniery
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

"O que pode ser a ética de um intelectual [...] senão isso: ser capaz [...] de se desprender de si mesmo (o que é o contrário da atitude de conversão)?" (Foucault, 2017, p. 241). Em uma entrevista de 1984, intitulada O *cuidado da verdade*, Michel Foucault, às vésperas de sua morte, fez essa pergunta a uma interpelação de François Ewald. Pergunta que logo respondeu, sugerindo que o "[...] trabalho de modificação de seu próprio pensamento e dos outros me parece ser a razão de ser dos intelectuais" (Foucault, 2017, p. 241) e que a transformação do sujeito é "[...] uma elaboração de si por si mesmo, uma transformação estudiosa, uma modificação lenta e árdua através da preocupação constante com a verdade" (Foucault, 2017, p. 241). Essa conversa ressoou uma discussão levada a cabo no curso *A Hermenêutica do Sujeito*. Na aula de 10 de fevereiro de 1982, Foucault comentou sobre a importância de problematizar a noção de "conversão à revolução", nascida no século XIX e que direcionou os modos de produção da subjetividade política das esquerdas (Foucault, 2010a). Ao deslocar-se para o arquivo helenístico-romano em seus últimos cursos (*O governo de si e dos outros* e *A Coragem da verdade*), entre 1982 e 1984, Foucault encontrou outros modos de produção da subjetividade que não estão atrelados às técnicas cristãs de direção de consciência, às relações coercitivas de poder características da modernidade e ao partido político revolucionário de esquerda Foucault (Foucault, 2010b, 2011).

Nesse deslocamento, Foucault cartografou uma forma muito diversa de a vontade de saber ocidental se relacionar com a verdade, comumente vinculada ao cristianismo e à ciência. Em vez de conceitos como neutralidade, objetividade e descoberta da verdade interior, Foucault encontrou, ali, noções como coragem, liberdade, risco, estética da existência e cuidado de si e dos outros. Não seria forçoso afirmar que, nesse percurso, a ética se constitui um terceiro eixo do seu pensamento junto às noções de saber e poder (Castro, 2016), oferecendo pistas para nos ajudar a situar o verbete "ética do trabalho intelectual" – movimento que já se podia sentir em entrevista de 1977, chamada *Verdade e Poder*. Nela, Foucault (2013a) falou de um declínio da figura do intelectual universal após a Segunda Guerra Mundial, em detrimento da emergência da figura do intelectual específico, cujo trabalho se constitui, por meio

> [...] das análises que faz nos campos que são os seus, [...] [em] interrogar novamente as evidências e os postulados, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e

> das instituições e, a partir dessa nova problematização [...], participar da formação de uma nova vontade política [...] (Foucault, 2017, p. 243).

Foucault não foi o único. Seu trabalho compôs um amplo coro de vozes de um período histórico marcado por transformações no entendimento da prática intelectual (Vieira, 2019). Embora um pouco mais novo, Pierre Bourdieu chamou atenção para a reflexividade, uma postura constante de vigilância epistemológica em relação aos usos dos métodos e conceitos das ciências sociais na produção do conhecimento (Bourdieu, 2024). Na teoria feminista, Donna Haraway, em um dos ensaios mais importantes da história do pensamento, de 1988, afirmou que não há saber que não esteja situado, não há truque da caverna, não há ponto de vista de Deus (Haraway, 1995). Em princípio, nas "[...] categorias filosóficas, talvez a questão seja ética e política, mais do que epistemológica" (Haraway, 1995, p. 15) e, em virtude disso, "[...] a política e a ética são a base das lutas pela contestação a respeito do que pode ter vigência como conhecimento racional" (Haraway, 1995, p. 27). Por falar em saberes localizados, não é despropositado lembrar da crítica de Leila Gonzalez, em publicação de 1983, ao ato de falar no lugar dos outros, próprio tanto da produção acadêmica quanto da militância (Gonzalez, 2020).

Nesse contexto, ética é mais um tipo de relação que estabelecemos conosco e com os outros e que nos configura, a partir de uma série de práticas (sempre históricas), como sujeitos morais. Podemos, assim, pensar a ética do trabalho intelectual como se referindo aos códigos e às prescrições que orientam a pesquisa e mesmo a universidade, sem, no entanto, jamais reduzir-se a estes, pois, na investigação, uma conduta ética implica estabelecer uma relação crítica com eles. A virtude de Foucault foi, de fato, ter estabelecido uma continuidade entre a tarefa da crítica e a ética do trabalho intelectual porque tratou seus escritos como um confronto específico entre os mais variados conjuntos de códigos e prescrições que sustentam diferentes ordenamentos da existência e uma estilização da subjetividade que expande e reformula esse conjunto prévio de normas (Butler, 2013).

Tons éticos são adicionados nessa reflexão constante, talvez até uma desorientação, porque incluem um exercício de transformação da relação do sujeito consigo mesmo diante dos quadros de referência que o constituem, bem como da relação de si com os modos de compreender com outros. Nem remetimento do problema de pesquisa a um campo epistemológico pré-constituído, nem orientação de uma vontade política, muito

menos uma aplicação resolutiva da pesquisa a uma questão prática. Quando presta atenção à ética, o trabalho intelectual é "[...] uma prática na qual pomos em questão os limites de nossos modos de conhecimento mais certos" (Butler, 2013, p. 17), um exercício que depende de uma relação problematizadora com o próprio campo por suspeitar de qualquer categoria previamente dada.

Trata-se de uma postura que poderia ser caracterizada como desidentificação, na qual se toma uma distância de posições pré-fabricadas e cujo efeito subsequente é se desfazer delas. "Toda subjetivação é uma desidentificação, o arrancar à naturalidade de um lugar" (Rancière, 1996, p. 48), isto é, a criação de uma experiência singular que parte de uma recusa a identificar-se com um certo "eu", consciente de si e de seu lugar – nesse caso, o pesquisador definido pelo sistema de pensamento do seu campo de investigação. É uma experiência que nos obriga a reconhecer que vivemos no interior de determinados enquadramentos de leitura que constituem nosso pensamento e ação, quer queiramos ou não; "[...] uma experiência, portanto, na qual o que a pessoa é está, precisamente, em dúvida. [Não] é apenas uma questão de ter uma opinião diferente de todo mundo, mas de não saber o que ou como pensar" (Burchell, 1993, p. 277). Essa ausência de exterioridade em relação ao problema de pesquisa, se põe em dúvida a matéria da qual somos constituídos, é porque figura um tipo de crítica por meio da qual a visão de dentro de um campo é colocada sob suspensão. É realizar o que Foucault chamou de diagnóstico do presente no sentido de interrogar os limites historicamente contingentes dos enquadramentos de leitura que herdamos. Como viemos a conhecer o que conhecemos? Por meio de quais práticas uma determinada coisa de nosso campo de pesquisa se tornou objeto do pensamento? Como suas categorias guiam nossas leituras?

O que a ética do trabalho intelectual quer dizer pode ficar mais claro se considerados, então, três aspectos interligados: 1) a recusa à individualização e à sujeição promovidas pelo estado de pensamento de um campo epistemológico; 2) o compromisso com dizer a verdade sem referência a um quadro externo de inteligibilidade; 3) a urgente criação de outros modos de viver. Quanto ao primeiro, uma frase emblemática, repetida ao longo de *Bartleby, o escrivão*, serve de guia. Nessa breve história de Herman Melville (2017), um sujeito peculiar é contratado por um advogado para fazer cópias de documentos em uma época em que eram feitas à mão. Bartleby era um bom funcionário no sentido produtivo: quieto, dedicado,

não enrolava nem cometia erros. Em algum momento, contudo, começa a responder enigmaticamente às ordens do patrão com *I would prefer not to/ Eu preferiria não*. Ao dizer que preferiria não cumprir a tarefa, em vez de recusá-la terminantemente, Bartleby não enfrenta a autoridade. A sutileza do seu toque a enfraquece, retirando-a da zona de conforto, desestabilizando o que estava instituído. As implicações éticas desse gesto afirmativo de recusa são claras: cortar o vínculo natal da produção de conhecimento com a forma do estado de pensamento e o pensamento de Estado.

O ponto de partida é a exposição da contingência daquilo que se passa por mandatório e necessário; preocupação, aliás, notável quando se coloca a questão de a pesquisa ser subserviente a posições sobre o que é considerado bom ou ruim. Posições previamente tomadas como adequadas ou inadequadas não podem guiar as conclusões às quais um estudo pode chegar ou os procedimentos de investigação adotados para construí-lo. Ética do trabalho intelectual implica um combate constante à doutrina do julgamento. Não que quem realiza uma pesquisa esteja livre de posições morais, tampouco que as preocupações morais de um campo de pesquisa não atravessem perspectivas e procedimentos escolhidos. É, em virtude disso, que a experiência ética é crucial na medida em que o quê (o conteúdo) e como (a forma) da pesquisa são interrogados, fazendo da pesquisa um problema teoricamente localizado, definido a partir de um ângulo estratégico e específico. Essa concepção de ética do trabalho intelectual, ao ultrapassar a obediência a regras estabelecidas, faz da pesquisa uma investigação não prescritiva e não diretiva, evitando colocar-se de fora ou acima da situação. É uma ética sem qualquer base transcendental (Abreu, 2022). Seu significado suspeita das tentações simplistas, reducionistas, maniqueístas, que consistem não apenas em se arvorar o direito de dizer o que as coisas realmente são ou como as coisas deveriam ser por meio de valorações e hierarquizações pretensamente universais.

Exigências quanto à coerência, densidade e adequação não impedem a introdução de outros problemas e conceitos. Ao contrário, o reconhecimento da contingência obriga a um engajamento com eles a fim de criar outras perguntas, formular outros métodos, introduzir uma outra relação com a verdade que não seja mera aplicação de quadros externos de pensamento, tais como a tradição epistemológica de uma área, a natureza social de um problema ou uma agenda prefigurada de lutas políticas. Orientações, prescrições e instruções de pesquisa são como histórias e, como tais, seus significados não estão dados e têm de ser encontrados por

associação e sobreposição por quem as escuta (Ingold, 2018). A ética do trabalho intelectual é relevante para o mundo contemporâneo exatamente porque convida ao exercício constante de estudo, isto é, de problematização e engajamento. Esse convite produz, por um lado, o efeito crítico, porque, como descreve Sara Ahmed (2022), estraga os prazeres dos pactos políticos subjacentes às categorias epistemológicas mais costumeiras. Por outro, produz seu efeito positivo pela criação de outros modos de vida, ao abrir espaço para pensar e agir de outra forma, para ser de outra forma, para considerar as condições para uma transformação de quem somos.

Quais relações conosco, com os outros e com o mundo um quadro teórico-metodológico pressupõe? Quais possibilidades de existência são excluídas? A ética do trabalho intelectual é, assim, avaliada em função de introduzir possibilidades de ação, individual e coletiva, da pesquisa transformar os enquadramentos que nos orientam sem que necessariamente se caia em outro, sem que desemboque em algum elogio romântico da resistência ou, inversamente, na celebração da hibridez. Ressonâncias dessa postura podem ser sentidas em diferentes matrizes de pensamento constituídas pelos outros da experiência colonial moderna. Das teorias feministas e *queers* aos pensamentos negros, dos estudos pós-coloniais aos estudos culturais, várias correntes expandiram a tarefa intelectual em direção a um modo de produção do conhecimento direcionado à ética, à produção de novas subjetividades e à transformação do presente.

Na abertura do curso *Em defesa da sociedade*, dado no *Collège de France* entre 1975 e 1976, Foucault (2010c) mencionou a insurreição dos saberes sujeitados, aqueles hierarquicamente inferiores ao nível requerido da cientificidade, ou, como nomeia em *Genealogia e Poder*, um saber histórico das lutas: "[...] um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade" (Foucault, 2013b, p. 267). Talvez, em razão da necessidade urgente de uma ética do trabalho intelectual face aos tempos que atravessamos e do reconhecimento dos limites de trabalhos inscritos nos horizontes dessa época, valha traçar um brevíssimo mapa de exemplos ilustrativos.

Isabelle Stengers (2023) reivindica, por exemplo, uma desaceleração das ciências, não em nome de uma nostalgia contra o produtivismo acadêmico e as demandas por inovação, mas pelos perigos de as ciências manterem alianças intrínsecas com interesses privados de parceiros econômicos e industriais e suas lógicas de extração de recursos. Seu apelo é para resistirmos a tudo aquilo que nega ser possível uma outra ciência, isto

é, o signo do progresso que insiste no avanço do conhecimento como uma marcha mortífera, diante do qual tudo que pode desacelerá-la deve ser descartado. Para Stengers (2018, p. 446), pensar é "[...] criar um espaço de hesitação a respeito daquilo que fazemos quando dizemos 'bom'". Desse modo, as ciências se tornam capazes de serem aliadas na luta por um futuro mais vivível, posto que a "[...] racionalidade, por exemplo, exigiria uma avaliação [...] daquilo que um pesquisador aprendeu com as hesitações e testes quando deixou o espaço seguro da sua disciplina" (Stengers, 2013, p. 18).

Embora a entrada seja pela crítica às imagens do Outro nos conflitos com o Oriente Médio, a desaceleração das ciências e a cumplicidade com a violência dos empreendimentos corporativos aparecem no exercício crítico de Edward Said (2013) sobre a ética pública dos intelectuais. A rapidez, conclui Said, é uma faca de dois gumes por sua tendência à *sloganização*, por um discurso repetível especializado baseado em fórmulas esquemáticas. Se há urgência, é a da resposta a uma situação política intolerável, na qual o papel público do pesquisador é expor um ponto de vista alternativo, "[...] uma disposição criativa e alerta [que] cria a possibilidade de se iniciar uma discussão mais ampla" (Said, 2013, p. 33).

Dessa atenção às condições que tornam vidas, no limite, matáveis, veio, talvez, a crítica mais contundente a Foucault, que, todavia, não deixa de marcar uma dívida. Trata-se do ensaio "*Pode o subalterno falar?*", de 1985, da intelectual indiana radicada nos Estados Unidos, Gayatri Spivak (2010). Seu ponto de partida é uma conversa de Foucault e Gilles Deleuze, de 1972, na qual afirmam que aos intelectuais caberia criar ferramentas para ação política (Foucault, 2015). Em vez de entrar na disputa de quem poderia representar os subalternizados, Spivak (2010) argumenta que o trabalho intelectual não oferece somente um repertório para a ação. Sua conclusão de que o subalterno não pode falar nada tem a ver com incapacidade, mas, sim, com o sistema de reconhecimento do que é falado não ser transparente e condicionar o que se pode falar e, sobretudo, escutar. Daí a ética do intelectual que, ao tornar categorias problemáticas, ser crucial para reformular o espectro do que pode ou não ser falado e ouvido.

Não sem razão, Ahmed (2002) defende uma ética da teorização feminista que nem é orientada para "o outro", geral e abstrato, nem é voltada em direção ao progresso. Emerge, antes, da resposta a outros singulares, na qual a particularidade é uma característica do encontro, e não uma propriedade essencial. Essa resposta situada constitui um "nós" como efeito

de um trabalho que precisa ser realizado pela teorização no enfrentamento de pensar um presente que está em dívida com um passado que não pode ser deixado para trás e realizar uma abertura para o futuro, como promessa e esperança do que ainda podemos nos tornar.

Leitora de Foucault, Wendy Brown (2023) discute esses dilemas entre produção de conhecimento e programa político. Mesmo em tempos difíceis, afirma ela, é vital preservar a relativa autonomia e a integridade de pensamento nas universidades, o que significa resistir tanto à hiperpolitização do conhecimento quanto à sua estruturação por relações de dependência, sejam estatais ou de mercado. Para a autora, a análise, a crítica e a reflexão são diferentes da ação política, da legislação e de opiniões porque envolvem sujeitos, linguagens, instituições, objetivos e *ethos* variados. A ética do trabalho intelectual, indica a autora, passa pela abertura de significados à complexidade, enquanto, por sua vez, a ação política depende da estabilização deles para disputar hegemonia.

Virginia Woolf, no início do século XX, captou o sentido dessa questão quando interrogou, em gesto irônico, a cumplicidade das universidades inglesas com aparatos militares e insistiu que era imprescindível pensar: "Não paremos nunca de pensar – em que consiste esta 'civilização' em que nos encontramos?" (Woolf, 2019, p. 71). Para a autora, a educação das mulheres envolvia entrar nas universidades e se apropriar de saberes, mas trabalhar para permanecer às margens, recusando a gramática da guerra e da luta por prestígio e privilégio. Não foi algo similar que Patricia Hill Collins (2016) pediu às mulheres negras: abraçarem a condição de estrangeiras do lado de dentro da produção de conhecimento nas universidades?

Esse gesto ecoa. Fred Moten e Stefano Harney (2024) também deslocam o debate da questão do acesso ou não das minorias às universidades e defendem a recusa em sermos submetidos às suas regras e aos seus mecanismos de profissionalização. O convite deles é para que a tradição radical negra imagine a vida social da ética do trabalho intelectual de outra maneira, face à atual configuração neoliberal, e realize outra maneira possível de viver juntos e de outro modo a universidade. Essa é uma recusa à unidade do ser, do lugar e do pensar que, pode-se dizer, atualiza o quilombo como um refúgio intelectual, efeito, sobretudo, da fuga, tal como tratado por Beatriz Nascimento (2022). Longe do desejo de constituir uma nova hegemonia minoritária, Nascimento (2022) traduz um esforço ético da teorização para ajudar a construir um território existencial e físico que

aponta para um espaço ingovernável. Em conjunto, essas perspectivas indicam que a ética do trabalho intelectual não é somente um termo a ser acrescentado ao vocabulário crítico da pesquisa, mas uma concepção da tarefa ética da investigação de responder à alteridade. Nela, abre-se mão da distinção límpida entre teoria e prática. Ética do trabalho intelectual é já uma prática contaminada pelo exercício constante de desprender-se de si mesmo a fim de transformar enquadramentos institucionais que frequentemente não respaldam a transformação e a criação de modos de viver outramente.

REFERÊNCIAS

ABREU, O. **O combate ao julgamento no empirismo transcendental de Deleuze**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2022.

AHMED, S. This other and other others. **Economy and Society**, [*s. l.*], v. 31, n. 4, p. 558-572, 2002. DOI: https://doi.org/10.1080/03085140022000020689

AHMED, S. **Viver uma vida feminista**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

BOURDIEU, P. **Retorno à reflexividade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2024.

BROWN, W. **Nihilistic Times**: thinking with Max Weber. Cambridge: Haward University Press, 2023.

BURCHELL, G. Liberal government and techniques of the self. **Economy and Society**, [*s. l.*], v. 22, n. 3, p. 267-282, 1993. DOI: https://doi.org/10.1080/03085149300000018

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 1, n. 22, p. 159-179, 2013.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COLLINS, P H. Aprendendo com a outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins, 2011.

FOUCAULT, M. Verdade de poder. *In*: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013a. p. 35-54.

FOUCAULT, M. Genealogia e poder. *In*: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013b. p. 262-277.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. *In*: MOTTA, M. B. da (org.). **Ditos & Escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 36-45.

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. *In*: MOTTA, M. B. da (org.). **Ditos & Escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 234-245.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MELVILLE, H. **Bartleby, o escriturário**: uma história de Wall Street. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

MOTEN, F.; HARNEY, S. **Sobcomuns**: planejamento fugitivo e estudo negro. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

NASCIMENTO, B. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

SAID, E. **Cultura e política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STENGERS, I. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 69, p. 442-464, 2018. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p442-464

STENGERS, I. **Uma outra ciência é possível**: manifesto por uma desaceleração das ciências. São Paulo: Bazar do Tempo, 2023.

VIEIRA, P. **A coragem da verdade e a ética do intelectual em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2019.

WOOLF, V. **Três guinéus**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CAPÍTULO 16
ÉTICA HUMANISTA & ASPECTOS PRÁTICOS NA PESQUISA CIENTÍFICA

Sheyla Maria Fontenele Macedo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A ética, como área epistemológica da Filosofia, é campo multifacetado de sentidos, dimensões e aplicações. Apesar de sua complexidade, um dos conceitos mais elucidativos a adjetiva como "ciência da conduta" (Abbagnano, 2007, p. 381).

Os estudos e as pesquisas sobre a ética desdobraram-se em várias ramificações, tais como: ética ambiental, ética do direito, ética profissional, bioética, ética social e política, ética na ciência e, em *vogue*, ética na tecnologia, entre outras. Esses domínios descortinaram várias abordagens filosóficas, revelando um complexo "caleidoscópio' conceitual ético, que se desmembrou em correntes gnosiológicas que ampliaram sua compreensão e prática: a ética do cuidado (Held, 2006; Montenegro, 2001); a deontológica – foco nos deveres e códigos morais e éticos (Kant, 2005; Schweitzer, 1953, 2002); a ética das virtudes (Aristóteles, 2015; Macintyre, 1966, 1984); a ética pragmática (Dewey, 1971; James, 1907, 1909), baseada na experiência e em contextos sócio-históricos; a consequencialista (Mill, 1999, 2000; Singer, 1994, 2005), que vincula a ação ética aos melhores resultados para as pessoas e as sociedades; e a ética humanista.

A ética é um fenômeno exclusivamente humano, o que pode levar a pensar ser retórico um verbete intitulado "ética humanista". Não obstante, é uma corrente filosófica cujos preceitos tiveram como nascedouro o humanismo clássico, grego. Isso porque:

> O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o "humanismo", para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de humanitas. [...] esta palavra teve, ao lado da acepção vulgar e primitiva de humanitário, que não nos interessa aqui, um segundo sentido mais nobre e rigoroso. Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser (Jaeger, 1995, p. 14).

Logo, o humanismo, desde a Antiguidade, notabilizou-se pela condição de colocar o ser humano no centro de todos os interesses, validando a célebre frase do filósofo grego Protágoras: "O homem é a medida de todas as coisas" (Platão, 2010, p. 26).

À vista disso, enquanto a ética é a dimensão orientadora da conduta humana, e que interpenetra todas as esferas da vida e da existência – e que não se circunscreve exclusivamente aos códigos de ética, como um "receituário", do tipo *made in bula* –, a ética humanista contemporânea

nos remete à sua faceta prática, sem renunciar às normas para a vida no coletivo, mas focando-se na formação humanística, a favor do bem-estar individual e social, resgatando a ideia do homem em prol da vida e da conduta humanitária.

"ÉTICA HUMANISTA": SENTIDOS E SIGNIFICADOS ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Apesar de a educação grega ter sido o nascedouro do humanismo, que tinha como centro o protótipo do "homem integral", "completo", visto que propunha "[...] como meta o desenvolvimento do Homem dentro do homem" (Jaeger, 1995, p. 972), esse modelo era de exclusividade para cidadãos "homens" e direcionado às famílias mais abastadas, deixando à margem do processo educativo as mulheres, os escravos e os estrangeiros.

A ética humanista grega, cujos preceitos também são inclusos na "humanista" romana, era reconhecida a partir da "[...] grandeza de alma como a mais elevada expressão da personalidade espiritual e ética [...]", a qual se fundamenta, "[...] tanto para Aristóteles como para Homero, na dignidade da *areté*. A honra é o troféu da *areté*; é o tributo pago à destreza" (Jaeger, 1995, p. 34). A *areté* aristotélica traduzia-se como a máxima da ética humanista, em que o "agir virtuosamente" significava encontrar o equilíbrio do "meio-termo", a justa medida entre a virtude e a vicissitude, a *eudaimonia* – ou a felicidade (Aristóteles, 2015).

A história humana desvelou novos desenhos no percurso da ética humanista, e que perpassaram desde o eruditismo teológico medieval ao antropocentrismo do Renascimento (séculos XIV a XVI), que resplandeceu com a releitura da literatura, cultura, arte, filosofia, ciência e política greco-romana. Esse renascer religou o ser humano ao conhecimento e acendeu movimentos intelectuais, culturais, educacionais, sociais e filosóficos, que situaram a razão como "faculdade mor" da inteligência, a defesa dos direitos relativos à liberdade individual e de pensar, a valorização do ser humano, de sua capacidade de se relacionar e transformar o mundo (Quintana Cabanas, 2009).

Foi nos meandros da Revolução Industrial que o humanismo tomou a forma progressista, em especial nas esferas socioeconômicas, corporificando-se em uma ética materialista que intencionou humanizar as

condições de trabalho, reduzir as desigualdades sociais, e que protagonizou figuras como Karl Marx e Stuart Mill. A ética, portanto, passou do modelo humanista clássico greco-romano, com foco no indivíduo, e se voltou para as questões coletivas, sociais (Quintana Cabanas, 2009). O ser humano, cujo arquétipo humanista se sustentou desde o Renascimento no protótipo do "Homem Vitruviano", da célebre obra de arte de Da Vinci, aproximava-se agora mais da obra de 1830, de Eugène Delacroix, intitulada *A Liberdade Guiando o Povo*, tendo a "liberdade" como a mais alta expressão ética e moral.

O humanismo robusteceu-se no pós-Guerras Mundiais, em especial na Segunda Guerra, que trouxe à tona preocupações éticas para a comunidade científica. A criação do "Código de Nuremberg", em 1947, contribuiu com orientações e diretrizes éticas para a pesquisa em vários países, em razão das atrocidades cometidas por médicos nazistas (Nuremberg Trials Project, 2020).

No Brasil, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), criada em 1996, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), tem legitimado a revisão ética na pesquisa no Sistema CEP/Conep. Atualmente, destacam-se três normativas, a saber: a) Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprovou diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2013); b) Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que se aplica às especificidades nas esferas das Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016); c) Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024, ainda em fase de regulamentação pelo Poder Executivo (Brasil, 2024).

Outrossim, o campo da ética foi influenciado fortemente a partir da década de 1930 até os dias de hoje, em razão do movimento humanista da Escola Nova, cujo foco era o de educar para a vida, para a autonomia, à reflexão e ao desenvolvimento integral humano. Esse movimento renovador, de origem internacional, trouxe ao palco nomes como John Dewey, Ovide Decroly, Célestin Freinet e Maria Montessori e, no Brasil, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. A Escola Nova emergiu como resposta à educação tradicional, centrada no professor como detentor do conhecimento, no currículo hierarquizado e em valores eruditos, focados no indivíduo academicamente letrado, instruído e pouco integrado às questões sociais de seu tempo (Aranha, 2006).

Essas novas nuances contextualizaram a ética a partir de um humanismo renovado, menos normativo, que, na visão de Quintana Cabanas (2009, p. 213): "Pode haver tantos humanismos quantos forem os modos

de entender os fins do homem, contanto que se busque a prevalência desses fins. Os humanismos contemporâneos recolhem as ideias e atitudes que tendem a tornar os indivíduos mais humanos"[1] (Quintana Cabanas, 2009, p. 213, tradução própria). Nesse sentido, a ética humanista é aquela que "torna o humano um melhor humano', um *modus* de ser, e não de "estar", assente nos seguintes pilares: a) educação integral, focada nos aspectos bio, psico, espiritual e social – tomando-se a expressão "espiritual" a partir do cerne filosófico (busca do sentido da vida, respeito à essência do interpositivo humano, à prática de valores morais e éticos universais); b) processos educativos que vão do individual ao coletivo e deste para o individual; c) formação de valores ético-morais universais, em voga o "respeito às diferentes formas de vida"; d) percepção de que fazemos parte de uma mesma "civilização", a humana; e) cultivo da paz e da solidariedade entre os povos (Fromm, 2007; Lanz, 2019; Morin, 2005, 2011; Pecotche, 2017; Quintana Cabanas, 2009).

Em consonância com esses preceitos elencados, destacam-se alguns estudiosos que cunharam os marcos da educação e, por sua vez, da ética humanista na atualidade. Edgar Morin, em toda a sua obra, aborda questões inerentes a uma ética humanizada, em especial no que tange às concepções de: a) reconhecimento da complexidade humana (sua múltipla configuração); b) ética planetária, no cuidado de toda forma de vida; c) antropoética, fundada no preceito de que precisamos conhecer o que nos torna humanos, a nossa identidade, dualidade, fragilidades e a *poiesis* da vida, termo grego que indica "poder criador"; d) resistência a toda forma de barbárie (Morin, 2005, 2011).

Fromm (2007) desenvolveu a ideia de ética humanista a partir de um "amor ético", resiliente, reflexivo, não alienado, resultado do cultivo de valores como o cuidado, o respeito a si, a responsabilidade. A liberdade é um dos conceitos fundantes de sua ética, que, em si, é uma "aquisição", uma "revelación de la dignidad humana" (Fromm, 2007, p. 52), de sua natureza real, verdadeira: "[...] o que este é e o que é capaz de ser além das barreiras, dos obstáculos e das limitações inerentes à sua finitude"[2] (Fromm, 2007, p. 53, tradução própria).

---

[1] "Puede haber tantos humanismos cuantos sean los modos de entender los fines del hombre, con tal que se busque la prevalencia de estos. Los humanismos contemporáneos recogen las ideas y actitudes que tienden a hacer a los individuos más humanos" (Quintana Cabanas, 2009, p. 213).

[2] "[...] lo que éste es y lo que es capaz de ser allá de las barreras, obstáculos y limitaciones inherentes a su finitude" (Fromm, 2007, p. 53).

Nessa mesma linha, surgiram escolas humanistas que situaram o ser humano no centro do processo educativo, voltadas à formação integral, como a "Pedagogia do Amor", de Célestin Freinet (1896-1966); a "Pedagogia Logosófica", de González Pecotche (1901-1963); e a "Pedagogia Waldorf", de Rudolf Steiner (1861-1925), entre outras.

Freinet propôs uma pedagogia fundada no amor, priorizando os princípios da liberdade de expressão, do saber, da cooperação, do respeito aos ritmos diferenciados, a prática do afeto e a ética do cuidado. Inovou ao criar práticas como aula-passeio, imprensa escolar, correspondência interescolar, documentação, o livro da "Vida" e a autoavaliação como fundamento do seu método de educação natural (Freinet; Salengros, 1977).

No Brasil, não há sistemas escolares específicos, mas há notícias de que a pedagogia Freinet se pulverizou desde 1974 em escolas da Educação Infantil em São Paulo, Recife e São Carlos, estendendo-se hoje a cidades como Campinas, Florianópolis e outras, encorpando o movimento da educação Freinet no país (Fleuri, 1998).

A pedagogia Logosófica fundamenta-se no desenvolvimento biopsicoespiritual, visando à plena convivência consigo e com o outro, assim como ao autoconhecimento, à formação da autonomia baseada no protagonismo assente na evolução da consciência humana, à educação para a vida, à criação de virtudes e ao arquétipo da edificação do ser humano como um colaborador ativo da e para a civilização humana.

A Logosofia, entidade filantrópica, possui um sistema formal de educação da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo nove no Brasil e sete no exterior (Sistema Logosófico de Educação, 2024), além de várias sedes culturais para estudo de adultos.

Já a escola Waldorf segue os preceitos da Antroposofia, também alicerçada na educação integral, respeitando-se os interesses, as características e as necessidades de cada indivíduo, assim como cada uma das etapas do desenvolvimento humano, estruturada em três setênios (dos 0 aos 7 anos, dos 7 aos 14 e dos 14 até os 21 anos). A educação Waldorf está voltada para o incremento dos aspectos físico, espiritual, intelectivo, artístico, da autoeducação e da liberdade como método pedagógico (Lanz, 2019).

No mundo, registram-se mais de 1.100 escolas Waldorf em 64 países e 1.857 jardins de infância em mais de 70 países. No Brasil, são 97 escolas filiadas, 170 em processo de filiação em 21 estados, e 23 centros

de formação distribuídos pelo país (Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2024). Essas escolas têm como núcleo comum a ética humanista, cujos pilares éticos são as apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Pilares da ética humanista

Concepção de ser humano	Hierarquização do ser humano mediante o compromissar-se com a construção de uma rota de vida que colabore para a própria evolução, da humanidade em geral e do mundo em que vive, respeitando-se e reconhecendo-se como parte da história coletiva, tomando o bem consciente como ferramenta para alcançar a práxis ética.
Visão de mundo	Priorização da vida em todas as suas formas de manifestação, preservando a condição da diversidade, compreendendo e respeitando as "diferenças" como valor de cada pessoa, de cada ser vivente, de cada vida no planeta.
Deontologia	Valorização do bem-estar social de todos sob a ótica do desenvolvimento da responsabilidade e sob o incremento de uma razão e de um pensar sensíveis – pensar o que sente, sentir o que pensa (axioma logosófico) – estabelecendo a liberdade e a dialogicidade como princípios másters na construção de direitos, deveres, normas e regras de conduta.
Axiologia	Construção consciente do que há de mais positivo na natureza humana, tais como os valores da justiça, da amizade, da tolerância, da responsabilidade, alteridade, ipseidade, resiliência etc., dentre outros que dignificam a vida.

Fonte: Extraída de Macedo (2018, p. 478).

Dessarte, a ética humanista reposiciona o ser humano no centro dos processos sociais, culturais, geopolíticos, econômicos e individuais a favor da vida. Nesse arcabouço, destacam-se os valores morais e éticos universais que dignificam essa vida. É a bússola que norteia o horizonte em direção a um bem pensar, sentir, dizer e agir em todas as esferas em que a vida se manifeste.

ÉTICA HUMANISTA: INTERFACES NA PESQUISA CIENTÍFICA

A ética humanista não é, portanto, uma panaceia utópica, mas o "compromissar" ético do zelo pela própria vida, do outro, do planeta. Exige aplicação, consciência ética ativa. Na esfera da pesquisa, suas implicações transcendem os preceitos normativos, visto que os protocolos dos comitês não são fins em si mesmos. Isso porque a ética humanista exige do pesquisador um estado de "ser ético", qualificando-o como "guardião ético" de sua investigação. Logo, são aspectos práticos e consequências da ética humanista no "saber-fazer" do cientista:

a) Uso responsável dos protocolos éticos: textos de terceiros, ferramentas tecnológicas etc.

b) Superação dos dilemas éticos da pesquisa e que envolvem temáticas tais como a autonomia dos participantes, sejam estes vulneráveis ou não.

c) Produção compartilhada do conhecimento, de modo a garantir que os resultados sejam publicizados.

d) Compreensão dos sujeitos da pesquisa como colaboradores, participantes, e não meros "objetos animados" para servir aos fins da investigação.

e) Respeito ao espaço e tempo de si como pesquisador, do participante, do orientador, da instituição pesquisada, enfim, de todos os envolvidos no processo investigativo.

f) Motivação por interesses legítimos, não guiada por questões ideológicas a serviço próprio ou de grupos distintos.

g) Pesquisas em que a ética humanista predomina, especialmente quando qualitativas, buscam o *viés* participativo, integrador, colaborador.

h) Garantia de que as vozes sejam ouvidas, prevendo uma "audiência inclusiva".

i) Garantia da relevância social da pesquisa, permitindo assegurar o bem ao maior número de indivíduos.

A ética humanista vai além da operacionalização do "tratamento ético da pesquisa". Tem como ponto de partida o próprio pesquisador, ou seja, os princípios e fundamentos do respeito a si como um "buscador intrépido" do conhecimento. A ética humanista na pesquisa é um "todo fazer" em prol de honrar a verdade e a vida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 14.874 de 28 de maio de 2024. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 103, p. 3-7, 20 maio 2024.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. Histórico da Escola Waldorf no Brasil. **FEWB**, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.fewb.org.br/pw_brasil.html. Acesso em: 24 abr. 2025.

FLEURI, R. M. Educação popular no Brasil: significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet. **Educação Brasileira**: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, v. 20, n. 41, p. 159-171, jul./dez. 1998.

FREINET, C.; SALENGROS, R. **Modernizar a escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FROMM, E. **La vida auténtica**. Barcelona: Paidós, 2007.

HELD, V. ***The ethics of care****: personal, political, and global.* Oxford: Oxford University Press, 2006.

JAEGER, W. W. **Paidéia***: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.*

JAMES, W. **Pragmatism**. Cambridge: Harvard University Press, 1907.

JAMES, W. **The meaning of truth**. Cambridge: Harvard University Press, 1909.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 12. ed. São Paulo: Antroposófica, 2019.

MACEDO, S. M. F. A formação ética profissional do pedagogo na realidade. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

MACINTYRE, A. **A short history of ethics**. New York: MacMillan, 1966.

MACINTYRE, A. **After virtue**: a study in moral theory. 2. ed. London: Duckworth, 1984.

MILL, J. S. **A lógica das ciências morais**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

MILL, J. S. **A liberdade**: utilitarismo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **O método 6**: ética. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NUREMBERG Trials Project. **Harvard Law School Library**, Cambridge, 2020. Disponível em: https://nuremberg.law.harvard.edu/. Acesso em: 24 abr. 2025.

PECOTCHE, C. B. G. **Curso de iniciação logosófica**. 19. ed. São Paulo: Logosófica, 2017.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução: Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

QUINTANA CABANAS, J. M. Propuesta de una pedagogía humanística. ***Revista Española de Pedagogía****, [s. l.], v. 67, n. 243,* p. 209-230, maio/ago. 2009.

SCHWEITZER, A. **Cultura e ética**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1953.

SCHWEITZER, A. ***Reverência à vida***. Tradução: Paulo Soares. São Paulo: Edições Paulinas, 2002.

SINGER, P. **Ética prática**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SINGER, P. **Como havemos de viver?** A ética numa época de individualismo. Lisboa: Dinalivro, 2005.

SISTEMA LOGOSÓFICO DE EDUCAÇÃO. **Ensaio sobre a pedagogia logosófica aplicada à infância e à adolescência**. Goiânia: Lire, 2024.

SUGESTÕES DE LEITURA

MORIN, E. **O método 6**: ética. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PECOTCHE, C. B. G. **Bases para sua conduta**. São Paulo: Editora Logosófica, 2024.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Tradução: Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

CAPÍTULO 17
PLANO DE GESTÃO DE DADOS: ASPECTOS ÉTICOS

Nathália Helena Azevedo
Universidade de São Paulo (USP)

Um Plano de Gestão de Dados (PGD) é um documento que define as estratégias e os procedimentos para a organização, o armazenamento, a preservação e o compartilhamento dos dados gerados em um projeto de pesquisa (Lewis, 2024). Ele descreve o que acontece com os dados durante e após a finalização de um projeto (Michener, 2015), estabelecendo, assim, diretrizes sobre como os dados serão coletados, processados, documentados e disponibilizados, potencializando sua integridade, acessibilidade e reutilização futura (Kanza; Knight, 2022). Além disso, o PGD precisa cobrir aspectos como segurança, formatos de armazenamento, controle de qualidade, políticas de compartilhamento e eventuais restrições de acesso (Lewis, 2024). Ele é considerado um documento dinâmico, podendo ser atualizado conforme a evolução do projeto e o surgimento de novas demandas.

Quanto à integridade e ética na pesquisa, o PGD detalha, por exemplo, como os dados serão coletados de forma responsável, como serão armazenados com segurança para evitar acesso não autorizado e como serão compartilhados de maneira transparente, respeitando a privacidade das pessoas participantes (Lewis, 2024). O PGD também orienta sobre como os dados serão documentados, o que permite que outras pessoas pesquisadoras repliquem o estudo e verifiquem os resultados, prevenindo fraudes. Além disso, o plano assegura que os dados sigam as leis e os regulamentos locais, como as normas de proteção de dados, garantindo que a pesquisa seja conduzida de forma legal e ética.

A implementação de um PGD eficaz contribui para a valorização dos dados de pesquisa, fomentando uma ciência aberta e alinhando-se a princípios como os dados FAIR (do inglês *Findable, Accessible, Interoperable, Reusable* – Localizáveis, Acessíveis, Interoperáveis e Reutilizáveis) (Kanza; Knight, 2022). Dessa forma, ele desempenha um papel essencial na sustentabilidade e no impacto dos resultados científicos em longo prazo. Por esses motivos, os PGDs passaram a ser frequentemente exigidos por agências de fomento à pesquisa (e.g., Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp, no Brasil; *National Science Foundation* – NSF, nos Estados Unidos; *Horizon 2020 Program*, na União Europeia), como parte das propostas de financiamento, sendo submetidos para avaliação e possíveis revisões (Michener, 2015). Seu propósito principal é assegurar que os dados científicos sejam gerenciados de forma eficiente, atendendo aos princípios de transparência, reprodutibilidade e boas práticas científicas (Cox; Pinfield, 2014).

ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A adoção de um PGD na pesquisa em educação traz implicações para a organização, a segurança e o uso dos dados ao longo da realização de estudos e após sua conclusão. Em pesquisas que envolvem informações sensíveis, como dados de estudantes, docentes e escolas, um PGD ajuda a potencializar o cumprimento de normas éticas e legais, como a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Brasil, 2018) –, estabelecendo estratégias para anonimização, controle de acesso e armazenamento seguro. Isso é especialmente relevante em estudos que lidam com populações vulneráveis ou informações que podem gerar impactos diretos na vida das pessoas participantes (Azevedo, 2024; Lewis, 2024).

Além da questão da segurança, um PGD bem estruturado contribui para a transparência e a integridade da pesquisa. Em estudos quantitativos que buscam reprodutibilidade, como avaliações de políticas educacionais e testes de impacto de metodologias de ensino, o planejamento da coleta e do armazenamento de dados facilita a comparação entre diferentes investigações e permite que outras pessoas pesquisadoras analisem os mesmos dados sob novas perspectivas. No entanto, mesmo em pesquisas que não tenham como objetivo a reprodutibilidade, como estudos exploratórios, análises de grandes bases de dados educacionais ou pesquisas qualitativas baseadas em entrevistas e observações, o PGD continua sendo fundamental. Ele ajuda a organizar materiais brutos, definir critérios para a interpretação dos dados e garantir que informações valiosas não sejam perdidas ao longo do tempo (Campbell, 2009).

No caso de estudos qualitativos, cujos dados são mais subjetivos e muitas vezes únicos, o PGD permite estabelecer (e futuramente implementar) estratégias de arquivamento e categorização que respeitem o contexto original das informações (Lewis, 2024). Em pesquisas etnográficas, por exemplo, pode ser necessário decidir como preservar registros audiovisuais e transcrições sem comprometer a privacidade das pessoas participantes. Já em estudos que utilizam dados secundários, como grandes bases institucionais, um PGD auxilia na definição de critérios de curadoria e limpeza dos dados, garantindo que eles possam ser interpretados corretamente.

A existência de um PGD facilita a colaboração entre pessoas pesquisadoras e a continuidade de estudos. Dados bem documentados podem ser reutilizados para novas perguntas de pesquisa, ampliando seu impacto (Netscher *et al.*, 2024). Além disso, como já dito, agências de fomento exigem a apresentação de um PGD nas propostas de financiamento, tornando sua elaboração um requisito não apenas metodológico, mas também administrativo. Assim, independentemente do tipo de abordagem adotada – quantitativa, qualitativa ou mista –, a implementação de um PGD pode fortalecer a pesquisa educacional, viabilizando que dados coletados sejam tratados com os devidos cuidados e possam contribuir para o avanço do conhecimento na área.

ANTECEDENTES

A partir dos anos 2000, com o avanço das tecnologias de informação e a disseminação de dados em formatos digitais, tornou-se evidente a necessidade de estabelecer diretrizes sistemáticas para a organização, a preservação e o compartilhamento dos dados produzidos em projetos de pesquisa (Smale *et al.*, 2020). Essa necessidade foi impulsionada, entre outros fatores, pela crescente preocupação com a integridade e a sustentabilidade de dados científicos (Williams; Bagwell; Zozus, 2017).

Um marco importante nesse processo ocorreu quando a *National Science Foundation* (NSF), dos Estados Unidos, passou a exigir, em suas propostas de financiamento, a inclusão de um PGD detalhado (NSF, 2011). De forma semelhante, a partir do mesmo período, os *Research Councils* do Reino Unido e outras agências internacionais começaram a incorporar políticas que enfatizavam a necessidade de uma gestão cuidadosa dos dados, mesmo em pesquisas que não tinham como objetivo principal a reprodutibilidade – incluindo, por exemplo, estudos exploratórios e análises qualitativas.

Além disso, o desenvolvimento de iniciativas internacionais, como os Princípios FAIR (do inglês *Findable, Accessible, Interoperable, Reusable*) (Wilkinson *et al.*, 2016), consolidou a prática de se planejar o gerenciamento dos dados como parte integrante do processo de pesquisa. Esses princípios reforçam a ideia de que, independentemente do enfoque metodológico, é fundamental que os dados sejam armazenados e documentados de maneira a permitir seu uso futuro, contribuindo para o avanço do conhecimento e para a colaboração entre pessoas pesquisadoras.

PRINCÍPIOS GERAIS PARA ELABORAÇÃO DE UM PGD

Partindo-se de princípios já bem documentados na literatura, construídos por coletivos (e.g., Lewis, 2024; Michener, 2015; Netscher *et al.*, 2024), elaborar um PGD na área da Educação envolve a criação de um processo estruturado para garantir que os dados sejam geridos de maneira organizada, segura e eficiente durante todo o ciclo de vida do projeto. O primeiro passo é identificar as pessoas envolvidas no projeto, definindo suas funções, responsabilidades, qualificações e seus direitos de acesso aos dados. Isso assegura que as tarefas relacionadas aos dados sejam realizadas por pessoas capacitadas e com as permissões apropriadas, garantindo os princípios éticos informados às pessoas participantes na ocasião das coletas de dados.

É essencial também detalhar a origem dos dados no projeto, descrevendo de onde eles vêm e como serão usados. Além disso, a modelagem de dados precisa ser planejada de forma clara, com definições do que cada dado representa, o que facilita sua organização e compreensão. O fluxo de dados, ou seja, a maneira como os dados circulam dentro dos sistemas, pode ser ilustrado por meio de diagramas simples, comunicando as etapas de coleta, processamento, integração e controle de qualidade dos dados.

Outro ponto importante é documentar eventuais *softwares* e dispositivos utilizados no projeto, incluindo planos de calibração, testes e manutenção para garantir que tudo funcione corretamente. O plano também precisa estabelecer como os dados serão protegidos, com medidas de segurança adequadas, além de definir a frequência e os métodos de *backup* para prevenir a perda de dados. Um plano de contingência para lidar com falhas imprevistas também é fundamental.

É preciso, ainda, garantir que o projeto esteja em conformidade com as leis de privacidade e confidencialidade locais e brasileiras, detalhando como as informações pessoais serão protegidas ao longo de todas as etapas do projeto. Para gerenciar o progresso, sugere-se que o plano inclua um cronograma com as etapas do projeto, prazos e recursos necessários, a fim de ajudar a acompanhar e garantir que tudo seja entregue conforme o esperado.

Finalmente, o plano precisa abordar o ciclo de vida dos dados, detalhando como os dados serão armazenados, compartilhados ou des-

cartados ao final do projeto. Dessa forma, um PGD bem estruturado contribui para que todas as etapas relacionadas ao tratamento dos dados sejam realizadas de maneira segura, organizada e em conformidade com as normativas legais, atendendo às necessidades do projeto de forma ética e eficaz.

PONTOS DE ATENÇÃO

Para o *Science Europe* (2021), ao elaborar um PGD, é fundamental evitar problemas comuns que podem comprometer a qualidade e a eficiência do processo. Um dos principais erros é a falta de clareza na definição de como os dados serão coletados ou reutilizados, o que pode gerar ambiguidades e dificultar a compreensão do plano. É essencial detalhar as metodologias e os *softwares* utilizados, assim como justificar a escolha dos formatos de dados e garantir que eles sejam adequados para reutilização em longo prazo. A utilização de formatos abertos e padrões amplamente aceitos é fundamental para facilitar o compartilhamento e a preservação dos dados.

Outro ponto crítico é a documentação inadequada e a falta de controle de qualidade dos dados. Sem uma documentação clara sobre a coleta, a organização e a qualidade dos dados, será difícil garantir a consistência e a rastreabilidade do processo. Isso inclui a definição de metadados e o uso de padrões reconhecidos para garantir que os dados possam ser facilmente localizados e reutilizados (Azevedo, 2024). Ainda, a falta de um controle de qualidade dos dados, como a validação durante a coleta ou o uso de vocabulários controlados, pode resultar em dados inconsistentes e difíceis de analisar posteriormente.

Além disso, a falta de um plano robusto de armazenamento e *backup* pode representar um grande risco. A recomendação é evitar o armazenamento de dados em dispositivos como *laptops* ou *pen drives*, que são suscetíveis a falhas. A escolha de um sistema de armazenamento gerido, com *backups* automáticos, é essencial para garantir a segurança e a integridade dos dados. A ausência de medidas claras de segurança e proteção de dados sensíveis também é um erro a ser evitado, pois pode expor informações confidenciais e violar leis de proteção de dados pessoais.

Por fim, já está bem documentado na literatura que a falta de planejamento para o compartilhamento e a preservação dos dados em longo

prazo pode levar à perda de informações valiosas (Azevedo; Mendonça, 2024). O PGD precisa incluir estratégias claras para garantir que os dados sejam preservados de maneira adequada, com a escolha de repositórios confiáveis e sustentáveis e a aplicação de identificadores persistentes, como DOI, para facilitar a localização e a reutilização dos dados no futuro. Sem esses cuidados, os dados podem se tornar inacessíveis ou perdidos, comprometendo o impacto e a transparência do projeto.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. H. Guia para preparação de conjunto de dados para depósito em repositório: orientações para a área de educação em ciências. **SciELO Data**, [*s. l.*], v. 1, p. 1-27, 2024. DOI: https://doi.org/10.48331/scielodata.J9M1R3

AZEVEDO, N. H.; MENDONÇA, P. C. C. Dados abertos na pesquisa em Educação em Ciências: perspectivas, desafios e possibilidades. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 26, p. 1-16, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-21172022240172

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 157, p. 59-64, 15 ago. 2018.

CAMPBELL, P. Data's shameful neglect. **Nature**, [*s. l.*], v. 461, n. 7261, p. 145, 2009. DOI: https://doi.org/10.1038/461145a

COX, A. M.; PINFIELD, S. Research data management and libraries: Current activities and future priorities. **Journal of Librarianship and Information Science**, [*s. l.*], v. 46, n. 4, p. 299-316, 2014. DOI: https://doi.org/10.1177/0961000613492542

KANZA, S.; KNIGHT, N. J. Behind every great research project is great data management. **BMC Research Notes**, [*s. l.*], v. 15, n. 20, p. 1-5, 2022. DOI: https://doi.org/10.1186/s13104-022-05908-5

LEWIS, C. **Data Management in Large-Scale Education Research**. [*s.l.*]: CRC Press, 2024.

MICHENER, W. K. Ten simple rules for creating a good data management plan. **PLoS Computational Biology**, [*s. l.*], v. 11, n. 10, p. 1-9, out. 2015. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1004525

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. Preparing your data Management and Sharing Plan. **NSF**, Alexandria, 2011. Disponível em: https://www.nsf.gov/funding/data-management-plan#general-guidance-59a. Acesso em: 2 maio 2025.

NETSCHER, S.; BONGARTZ, E. C.; SCHWICKERATH, A. K.; BRAUN, D.; STEPHAN, K.; MAUER, R. Stamp—Standardized data management plan for educational research: a blueprint to improve data management across disciplines. **Data Science Journal**, [*s. l.*], v. 23, n. 1, p. 1-10, 2024. DOI: https://doi.org/10.5334/dsj-2024-007

SCIENCE EUROPE. **Practical Guide to the International Alignment of Research Data Management** - Extended Edition. Mountain View, California: Science Europe, 2021. Disponível em: https://scienceeurope.org/media/4brkxxe5/se_rdm_practical_guide_extended_final.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

SMALE, N.; DENYER, G.; UNSWORTH, K.; MAGATOVA, E.; BARR, D. A review of the history, advocacy and efficacy of data management plans. **International Journal of Digital Curation – IJDC**, Edinburgh, v. 15, n. 1, p. 1-29, 2020. DOI: https://doi.org/10.2218/ijdc.v15i1.525

WILKINSON, M. D. *et al*. The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. **Scientific Data**, [*s. l.*], v. 3, p. 1-9, 2016. DOI: https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18

WILLIAMS, M.; BAGWELL, J.; ZOZUS, M. N. Data management plans: the missing perspective. **Journal of Biomedical Informatics**, [*s. l.*], v. 71, p. 130-142, 2017. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jbi.2017.05.004

SUGESTÕES DE LEITURA

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Gestão de Dados. **Fapesp**, São Paulo, 2020. Disponível em: https://fapesp.br/gestaodedados. Acesso em: 6 maio 2025.

GOODMAN, A.; PEPE, A.; BLOCKER, A. W.; BORGMAN, C. L.; CRANMER, K.; CROSAS, M.; DI STEFANO, R.; GIL, Y.; GROTH, P.; HEDSTROM, M.; HOGG, D. W.; KASHYAP, V.; MAHABAL, A.; SIEMIGINOWSKA, A.; SLAVKOVIC, A. Ten simple rules for the care and feeding of scientific data. **PLoS Computational Biology**, [*s. l.*], v. 10, n. 4, p. 1-5, 2014. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003542

NEALE, B.; HUGHES, K. **Data management Planning**: a practical guide for qualitative longitudinal researchers. [*S. l.*]: TimeScapes, 2020. Disponível em: https://timescapes-archive.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/47/2020/12/Data-Management-Planning-2020.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

QUALITATIVE DATA REPOSITORY. Data Management Plan (DMP) Checklist. **Center for Qualitative and Multi-Method Inquiry**, Syracuse, 2017. Disponível em: https://qdr.syr.edu/drupal_data/public/QDR%20-%20Data%20Management%20Checklist.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

CAPÍTULO 18
CIÊNCIA DE DADOS EM EDUCAÇÃO: ASPECTOS ÉTICOS SOB ANÁLISE

João Batista Carvalho Nunes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

> — Dê-me dados, dados! — gritava ele, impaciente. — Não posso fabricar tijolos sem barro!
> (Sherlock Holmes em *As faias cor de cobre*, de Arthur Conan Doyle)

Nós, seres humanos, determinadas máquinas (sensores, sondas, câmeras etc.) e organizações públicas e privadas geramos continuamente dados que são armazenados e utilizados para fins diversos. Segundo previsão constante no relatório *Data Age 2025*, da *International Data Corporation* (IDC), a quantidade de dados digitais criados e replicados no mundo crescerá de 16,1 *zettabytes* (ZB)[1] em 2016 para 163 ZB em 2025. Desse total, cerca de 90% exigem algum nível de segurança; todavia, menos da metade estarão protegidos. Estima-se, ademais, que a taxa média de interações por pessoa/dia com algum dispositivo conectado (*smartphones*, computadores, *notebooks*, *tablets*, dispositivos vestíveis, eletrodomésticos, automóveis etc.) passará de 218 em 2015 para 4.785 em 2025, ou seja, uma interação aproximadamente a cada 18 segundos (IDC, 2017).

Esses dados podem ser classificados em três distintos formatos: estruturado, não estruturado e semiestruturado. Os dados estruturados compreendem aqueles que podem ser organizados na forma de uma matriz $l \times c$, ou seja, com um número l de linhas e c de colunas. Como exemplos de dados estruturados, podemos indicar as planilhas eletrônicas e os bancos de dados relacionais. Os dados não estruturados não estão organizados nesse formato de matriz $l \times c$, como, por exemplo, textos, imagens e sons. Para além desses dois formatos, há os dados semiestruturados, que possuem parte estruturada e parte não estruturada, como, por exemplo, um *e-mail*, no qual há uma seção de dados estruturados (remetente, destinatário, assunto, data etc.) e outra não estruturada (texto da mensagem) (Carvalho; Menezes; Bonidia, 2024).

Na pesquisa em Educação, faz-se uso de dados qualitativos e/ou quantitativos. Os dados quantitativos podem ser organizados em um formato estruturado, enquanto os dados qualitativos estão em um formato não estruturado. Há situações em que um mesmo instrumento pode coletar dados quantitativos e qualitativos, proporcionando dados semiestruturados, como acontece quando se aplica um questionário com itens abertos e fechados.

[1] 1 *zettabyte* (ZB) corresponde a 10^{21} *bytes* ou 10^{12} *gigabytes* (GB).

Diante do crescimento exponencial na quantidade de dados gerados – sejam estruturados, não estruturados ou semiestruturados –, disponíveis para se extrair valor, observou-se o surgimento e a rápida expansão da ciência de dados (*data science*) nas diversas áreas do conhecimento (Priestley; McGrath, 2019). Ela compreende "[...] um conjunto de princípios, definições de problemas, algoritmos e processos para extrair padrões não óbvios e úteis de grandes conjuntos de dados" [2] (Kelleher; Tierney, 2018, p. 1, tradução própria). Na concepção de Donoho (2017), a ciência de dados está constituída pela estatística e pelo aprendizado de máquina (*machine learning*). Para outros autores, ela integra conhecimentos da estatística, computação e da área específica na qual está sendo aplicada (Blei; Smyth, 2017; Morettin; Singer, 2022).

A ciência de dados tem se destacado por estar orientada à busca de soluções para problemas reais. Sua crescente adoção na área da Educação pode ser constatada, segundo McFarland *et al.* (2021), pela expressiva elevação de, no mínimo, cinco palavras-chave em publicações constantes na base ERIC de 2000 a 2020: *learning analytics* (analítica da aprendizagem), *machine learning* (aprendizado de máquina), *artificial intelligence* (inteligência artificial), *data science* e *natural language processing* (processamento de linguagem natural). Inclusive, o destaque da analítica da aprendizagem entre essas expressões pode ser observado no seu desenvolvimento na América Latina, incluindo o Brasil (Cechinel *et al.*, 2020; Nunes, 2015). Em função de sua perspectiva abrangente, a ciência de dados pode ser considerada, ademais, um campo que inclui esses outros domínios (Nunes, 2023a, 2023b).

IMPLICAÇÕES ÉTICAS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Há uma expressão conhecida no campo da ciência de dados que afirma: lixo que entra é igual a lixo que sai (*garbage in, garbage out* – GIGO). Ela chama atenção para o fato de que, se os dados não possuem qualidade, o resultado não terá valor, independentemente dos métodos e das técnicas aplicados. Isso não significa, tampouco, que dados de qualidade

[2] Texto original: "[...] a set of principles, problem definitions, algorithms, and processes for extracting nonobvious and useful patterns from large data sets" (Kelleher; Tierney, 2018, p. 1).

gerarão, consequentemente, bons resultados. Para isso, outros aspectos devem ser considerados, como, por exemplo, definição fundamentada do problema e dos objetivos, metodologia adequada e emprego de procedimentos éticos em todo o processo da pesquisa.

A fim de garantir que pesquisas em Educação assentadas no uso de ciência de dados sejam reconhecidamente éticas, o difícil não é saber sobre ética, mas colocar em prática os princípios éticos (Loukides; Mason; Patil, 2018). Para tanto, a formação dos pesquisadores no campo da ciência de dados não pode se limitar a saber acerca do ciclo dos dados (Berman *et al.*, 2016) ou do processo da ciência de dados (Cielen; Meysman; Ali, 2016); é preciso dominar e comprometer-se com a ética dos dados. Esse é um ramo da ética que se concentra em como os dados são criados, coletados, armazenados, analisados e compartilhados (Floridi; Taddeo, 2016).

A área de Educação, apesar de fazer uso contínuo de dados, sofre com a carência de formação sistemática e abrangente em ética na pesquisa, contemplando todos os programas de Mestrado e Doutorado na área (Nunes, 2017). Apesar do crescimento observado em relatos sobre o uso de procedimentos éticos nas pesquisas, expressos nos textos de dissertações e teses, ainda há muito a avançar (Nunes, 2021, 2023c).

No Brasil, a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), dispõe sobre o "[...] tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural" (Brasil, 2018, art. 1º). Mais recentemente, foi instituída a Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024 (Brasil, 2024). Embora ainda se esteja aguardando sua regulamentação, essa lei trata da pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em substituição ao Sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Sistema CEP/Conep).

Embora essas normas indiquem princípios e diretrizes, elas não conseguem abranger a complexidade da realidade do campo de pesquisa e, em particular, dentro de um processo de ciência de dados em educação. Concordando com Loukides, Mason e Patil (2018), sugere-se recorrer ao uso de *checklists*, a fim de que o pesquisador aponte ações básicas que precisa realizar para alcançar seus objetivos, permitindo-lhe refletir

sobre cada passo e analisar as implicações éticas de suas decisões: se algo foi esquecido, se as ações são corretas, se não está sendo cometido algum abuso. Além disso, esses autores propõem cinco diretrizes para orientar o desenvolvimento de produtos baseados em dados, como é o caso de resultados de pesquisas. Eles as denominam de cinco "Cs": consentimento, clareza, consistência, controle e consequências (Loukides; Mason; Patil, 2018).

Ao se utilizar um grande conjunto de dados digitais em projetos de ciência de dados, particularmente na área de Educação, é preciso certificar-se de que as pessoas cujos dados foram coletados – ou seus responsáveis – têm ciência dos possíveis usos que serão feitos de seus dados e consentem com isso (Loukides; Mason; Patil, 2018). Inclusive, a exigência de consentimento para o tratamento de dados pessoais consta na Lei nº 13.709/2018 (Brasil, 2018), assim como a obrigatoriedade de consentimento livre e esclarecido em pesquisas com seres humanos está expressa na Lei nº 14.874/2024 (Brasil, 2024).

A clareza está diretamente relacionada ao consentimento. Segundo Loukides, Mason e Patil (2018, p. 21, tradução própria), as pessoas "[...] devem ter clareza sobre quais dados estão fornecendo, o que será feito com os dados e quaisquer consequências posteriores de como seus dados são usados"[3]. A construção de confiança entre aqueles que fornecem os dados e os que os utilizam requer consistência nas ações realizadas sobre esses dados (Loukides; Mason; Patil, 2018). É preciso agir eticamente de forma consistente com os dados, evitando que essa confiança entre as partes seja quebrada – de forma intencional ou não.

Operacionalizar a remoção de dados de uma pessoa de um grande banco de dados em uso em um projeto de ciência de dados nem sempre é uma tarefa fácil. No entanto, é preciso garantir que as pessoas cujos dados foram coletados – ou seus responsáveis – possam ter controle sobre como seus dados serão usados, com base na necessidade de transparência do processo de ciência de dados implementado (Loukides; Mason; Patil, 2018). Embora tenham proporcionado seu consentimento inicial, deve haver procedimentos que permitam a essas pessoas retirar esse consentimento a qualquer momento, sem prejuízo para elas. Inclusive, a revogação do consentimento a qualquer tempo está prevista na Lei nº 13.709/2018 (Brasil, 2018), assim como na Lei nº 14.874/2024 (Brasil, 2024).

[3] Texto original: "[...] must have clarity about what data they are providing, what is going to be done with the data, and any downstream consequences of how their data is used" (Loukides; Mason; Patil, 2018, p. 21).

Em ciência de dados, necessita-se com frequência fazer a combinação de distintos conjuntos de dados. Mesmo que os dados estejam anonimizados, essa combinação pode gerar riscos ao processo de anonimização, permitindo a identificação não intencional das pessoas e um potencial dano (Loukides; Mason; Patil, 2018). Faz-se necessário que os pesquisadores planejem cuidadosamente como os dados serão utilizados e analisem suas possíveis consequências – sejam positivas ou negativas –, a fim de evitar ou mitigar ao máximo os danos que possam advir.

A ciência de dados mostra-se uma área promissora para a melhoria do processo educacional. Poderá favorecer a tomada de decisão baseada em dados, seja por pesquisadores, gestores, professores, pais ou estudantes. Os pesquisadores precisam, contudo, armar-se de conhecimentos e de prática nos campos da ética em pesquisa e da ética dos dados, sob pena de seus resultados não cativarem a confiança das comunidades educacional e científica.

REFERÊNCIAS

BERMAN, F.; RUTENBAR, R.; HAILPERN, B.; CHRISTENSEN, H.; DAVIDSON, S.; ESTRIN, D.; FRANKLIN, M.; MARTONOSI, M.; RAGHAVAN, P.; STODDEN, V.; SZALAY, A. S. Realizing the potential of data science. **Communications of the ACM**, [*s. l.*], v. 61, n. 4, p. 67-72, 2018. DOI: https://doi.org/10.1145/3188721

BLEI, D. M.; SMYTH, P. Science and data science. **PNAS – Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, [*s. l.*], v. 114, n. 33, p. 8689-8692, 2017. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.1702076114

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 157, p. 59-64, 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 14.874 de 28 de maio de 2024. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 103, p. 3-7, 20 maio 2024.

CARVALHO, A. C. P. L. F.; MENEZES, A. G.; BONIDIA, R. P. **Ciência de dados** – fundamentos e aplicações. Rio de Janeiro: LTC, 2024. *E-book*.

CECHINEL, C.; OCHOA, X.; SANTOS, H. L.; NUNES, J. B. C.; RODÉS, V.; QUEIROGA, E. M. Mapping learning analytics initiatives in Latin America. **British Journal of Educational Technology**, [*s. l.*], v. 51, n. 4, p. 892-914, 2020. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.12941

CIELEN, D.; MEYSMAN, A. D. B.; ALI, M. **Introducing data science**: big data, machine learning, and more, using python tools. Shelter Island: Manning, 2016.

DONOHO, D. 50 years of data science. **Journal of Computational and Graphical Statistics**, [*s. l.*], v. 26, n. 4, p. 745-766, 2017. DOI: https://doi.org/10.1080/10618600.2017.1384734

FLORIDI, L.; TADDEO, M. What is data ethics?. **Philosophical Transactions of the Royal Society A**, [*s. l.*], v. 374, n. 2083, p. 1-5, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2016.0360

INTERNATIONAL DATA CORPORATION. **Data age 2025**: the evolution of data to life-critical. Framingham, MA: IDC, 2017. Disponível em: https://www.seagate.com/files/www-content/our-story/trends/files/Seagate-WP-DataAge2025-March-2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

KELLEHER, J. D.; TIERNEY, B. **Data science**. Cambridge: The MIT Press, 2018. *E-book*.

LOUKIDES, M.; MASON, H.; PATIL, DJ. **Ethics and data science**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2018. *E-book*.

MCFARLAND, D. A.; KHANNA, S.; DOMINGUE, B. W.; PARDOS, Z. A. Education data science: past, present, future. **AERA Open**, [*s. l.*], v. 7, n. 1, p. 1-12, 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/23328584211052055

MORETTIN, P. A.; SINGER, J. M. **Estatística e ciência de dados**. Rio de Janeiro: LTC, 2022. *E-book*.

NUNES, J. B. C. Estado da arte sobre analítica da aprendizagem na América Latina. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4., 2015, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. p. 1024-1033. DOI: https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.1024

NUNES, J. B. C. Formação para a ética em pesquisa: um olhar para os programas de pós-graduação em Educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 183-191, 2017. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26889

NUNES, J. B. C. Ética em pesquisa nas dissertações e teses da área de Educação: um olhar para a região Nordeste. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-22, 2021. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17319.065

NUNES, J. B. C. Política educacional e ciência de dados no Brasil: um caminho por construir. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 10., 2023, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 2023a. p. 1-6.

NUNES, J. B. C. Ciência de dados, Psicopedagogia e Psicologia Educacional: campo de pesquisa por construir. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGIA, 17., 2023, A Coruña. **Libro de resúmenes** [...]. A Coruña: Universidade da Coruña, 2023b. p. 1-10.

NUNES, J. B. C. Ética na pesquisa em educação: análise de dissertações e teses no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e22236, p. 1-29, 2023c. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.22236.080

PRIESTLEY, J.; MCGRATH, R. J. The evolution of data science: a new mode of knowledge production. **International Journal of Knowledge Management**, [*s. l.*], v. 15, n. 2, p. 1-13, 2019. DOI: https://doi.org/10.4018/IJKM.2019040106

Sugestões de leitura

FLORIDI, L.; TADDEO, M. What is data ethics?. **Philosophical Transactions of the Royal Society A**, [*s. l.*], v. 374, n. 2083, p. 1-5, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2016.0360

LOUKIDES, M.; MASON, H.; PATIL, DJ. **Ethics and data science**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2018. *E-book*.

MCFARLAND, D. A.; KHANNA, S.; DOMINGUE, B. W.; PARDOS, Z. A. Education data science: past, present, future. **AERA Open**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/23328584211052055

CAPÍTULO 19
CULTURA DE INTEGRIDADE ACADÊMICA

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste verbete é, assim, apresentar definições de cultura de integridade, cultura de integridade acadêmica, bem como estratégias para a sua institucionalização nas universidades e elementos para a avaliação da ética e integridade. A integridade consiste em um valor essencial que deve nortear as pesquisas, as práticas acadêmicas e as publicações. As principais discussões sobre essa temática abrangem os conceitos de integridade acadêmica e científica, cultura de integridade, importância das políticas institucionais e inter-relações entre ética e integridade[1].

CULTURA DE INTEGRIDADE

Definição: refere-se a um ambiente (uma organização, comunidade ou mesmo sociedade) no qual a honestidade, a transparência e o comportamento ético são altamente valorizados e praticados de forma permanente e contínua. Caracteriza-se por enfatizar a necessidade da prática de ações corretas, honestas e responsáveis.

Pilares da cultura de integridade: a honestidade, a verdade, a transparência, o respeito, a dignidade e o exemplarismo.

Abrangência: a noção de integridade é aplicada em diferentes contextos. A literatura existente destaca a importância da cultura de integridade na administração pública (Barreto; Vieira, 2021), nas empresas, na indústria e no comércio (Spencer-Cooke; van Dijk, 2015), nas escolas de Educação Básica (Stephens, 2015; Wangaard; Stephens, 2011; Wheeler, 2015), no Ensino Superior (Almeida *et al.*, 2016; Peixoto *et al.*, 2016), bem como em outros contextos.

[1] Para Steneck (2006), ética em pesquisa e integridade em pesquisa são conceitos interligados. A **conduta responsável em pesquisa** é o elemento que une a ética em pesquisa e a integridade em pesquisa. Por essa razão, neste verbete, em diversos pontos, é feita a menção à ética e integridade em pesquisa.

CULTURA DE INTEGRIDADE ACADÊMICA

DEFINIÇÕES:

- "Os comportamentos individuais, de grupo e/ou institucionais, os valores, as crenças, atitudes e características que promovem e acompanham a integridade académica" (Taúginienė *et al.*, 2019, p. 17).
- A cultura de integridade acadêmica refere-se à criação e à sustentação de um ambiente no qual a ética, a honestidade e a transparência fundamentam todas as ações acadêmicas e científicas e as decisões das instituições que integram o sistema de pesquisa e de produção do conhecimento (agências de fomento, Instituições de Ensino Superior, centros de pesquisa, Programas de Pós-Graduação, grupos de pesquisa, associações acadêmico-científicas, editoras, periódicos científicos, eventos).

Sinônimos: cultura de boas práticas acadêmicas; cultura de boas práticas de pesquisa; cultura de práticas responsáveis de pesquisa.

Antônimos: cultura da desonestidade acadêmica; cultura da fraude acadêmica; cultura da má conduta acadêmica; cultura da corrupção.

ESTRATÉGIAS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CULTURA DE INTEGRIDADE NAS UNIVERSIDADES

A cultura de integridade não se concretiza no vácuo. A sua institucionalização depende de ações planejadas em curto, médio e longo prazos. Assumir um compromisso com a promoção e a institucionalização da cultura de integridade requer:

a) "vontade política": implica a adesão a valores como a honestidade, a verdade, a transparência e o exemplarismo. Implica ainda o compromisso de realizar mudanças organizacionais

que se fazem necessárias para a efetivação de uma cultura de integridade;

b) definição de uma política institucional de ética e integridade[2], pensada para o contexto específico e situado. A partir das ações e das iniciativas da referida política institucional, é possível conseguir engajamento das pessoas com os valores da ética e integridade e com as mudanças organizacionais necessárias;

c) continuidade e expansão das ações voltadas à efetivação da integridade; e

d) avaliação permanente das ações e dos resultados obtidos.

No contexto brasileiro, em geral, a política institucional de ética e integridade tem como marco inicial a criação de uma comissão ou instância de ética e integridade (unidade ou núcleo de gestão de integridade, escritório, seção), com a finalidade de fomentar as discussões sobre o tema, elaborar documentos[3], realizar campanhas.

Esses documentos estabelecem princípios e padrões de ética e in-

[2] A respeito de políticas institucionais de ética e integridade, ver o verbete de Mainardes (2023), no volume 3 do *e-book Ética e pesquisa em Educação* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

[3] Com relação aos documentos a serem elaborados, destacam-se os seguintes: Plano de integridade; Código de ética e conduta (para a alta administração, docentes, funcionários, estudantes); documento sobre boas práticas de pesquisa e integridade ("Guias de boas práticas de pesquisa e integridade"); Guia de orientações antiplágio; Política de privacidade e de proteção de dados; Política de prevenção de assédios (moral, sexual), *bullying*, discriminações, injúria racial; Diretrizes para o uso da Inteligência Artificial; Código de práticas para a docência; Código de práticas para a orientação de estudantes da graduação e da pós-graduação. A Portaria da Controladoria-Geral da União (CGU) nº 57, de 4 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019), previu que os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deveriam ter seus planos de integridade aprovados pela alta administração até 29 de março de 2019. O Plano de Integridade é a estratégia adotada pela instituição para operacionalizar o Programa de Integridade. Nele constam as ações específicas de curto e médio prazos que serão implementadas a fim de realizar a prevenção da corrupção e o fortalecimento da cultura de integridade no órgão. Nessa perspectiva, o Plano de Integridade está relacionado a questões de administração e governança das universidades, mas integra a política institucional de ética e integridade. Além dele, há necessidade de uma série de documentos e ações voltadas à integridade acadêmica e científica (Brasil, 2019).

tegridade para o comportamento acadêmico esperado pela comunidade universitária e podem também especificar violações e sanções. É importante que a elaboração e a aprovação desses documentos sejam participativas e democráticas, evidenciando os aspectos formativos (e não apenas punitivos). Além disso, há necessidade da criação e divulgação de canais de escuta e de recebimento de denúncias de violações dos princípios e padrões de integridade. Em geral, as universidades possuem ouvidorias e comitês de ética encarregados de receber e apurar denúncias.

No Brasil, observa-se que há uma carência de orientações e diretrizes de ética e integridade para todos os segmentos (docentes, estudantes, técnicos, administração). Em particular, pouca atenção tem sido dada ao segmento estudantil, pois são raras as orientações e as diretrizes sobre honestidade acadêmica, plágio, uso da Inteligência Artificial (IA) generativa, condutas nas avaliações e elaboração de trabalhos. Em geral, aspectos relacionados à má conduta e sanções são contemplados de modo genérico nos estatutos e nos regimentos.

Tricia Bertram Gallant, da *University of California*, indicou quatro estratégias para criar a cultura de integridade na universidade: a) comunicar integridade; b) criar espaço para integridade; c) incluir a integridade no currículo; e d) aproveitar as situações de aprendizagem (sala de aula, laboratórios) para orientar sobre integridade (Gallant, 2017). Gallant (2011) definiu, ainda, quatro etapas para a institucionalização da integridade acadêmica na universidade: a) reconhecimento e comprometimento; b) geração de resposta; c) implementação; e d) institucionalização.

Embora a preocupação central da autora esteja relacionada à integridade acadêmica dos estudantes, essas quatro etapas podem ser aplicadas para a institucionalização da integridade acadêmica para toda a comunidade universitária (docentes, pesquisadores, técnicos, estudantes). Na primeira etapa, a instituição precisa reconhecer que há ocorrências de má conduta (por exemplo, plágio, fraudes, trapaças, compra e venda de trabalhos, compra e venda de autorias, má conduta docente, assédios etc.) e, então, comprometer-se a enfrentá-las. Nessa etapa, é preciso que haja algum descontentamento com a situação atual, bem como algum comprometimento para lidar com ela.

A etapa da geração da resposta começa com um estudo aprofundado do problema. O *site* do *International Center for Academic Integrity* (ICAI) possui vários recursos que podem ser úteis para avaliar a integridade aca-

dêmica na instituição[4], e no texto de Gallant (2011) há uma ficha de autoavaliação da institucionalização da integridade acadêmica. Essa etapa demanda a realização de pesquisas sobre as atitudes, as percepções e os comportamentos da comunidade universitária relacionados à integridade acadêmica (por exemplo, plágio, práticas questionáveis de pesquisa[5] e de publicação, má conduta docente etc.). Para Gallant (2011), a geração de respostas é um processo, e soluções rápidas raramente são suficientes. Ela também sugere que se deve evitar a cópia de soluções de outras instituições. As soluções devem ser construídas, e não impostas, de acordo com o contexto da instituição.

Na etapa da implementação, a instituição pode incluir a integridade nos procedimentos básicos, como, por exemplo, nos programas das disciplinas. Nessa etapa, muitas instituições criam unidades de gestão de integridade. A autora indica que, no estágio de implementação, podem ocorrer resistências de diversos grupos (estudantes, professores, administradores, conselhos, ex-alunos).

Por fim, a institucionalização da integridade ocorre quando ela está totalmente incorporada pelos diferentes agentes. As mudanças organizacionais levadas a efeito a partir da incorporação das práticas de integridade podem gerar maior qualificação, credibilidade e confiança nos trabalhos da instituição. Ao longo do tempo, a cultura de integridade pode resultar em uma melhoria da reputação da universidade.

A adesão da universidade às questões de integridade pode se dar por razões diversas, tais como: atendimento de demandas externas (por exemplo, de órgãos governamentais ou de agências de avaliação/regulação); a partir da constatação de que há problemas relacionados à violação dos padrões de integridade; ou pela compreensão de que a integridade acadêmica pode aumentar a credibilidade e a reputação da instituição.

---

[4] Os recursos estão disponíveis em: https://www.academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/educational-resources. Acesso em: 17 jun. 2025.

[5] Práticas questionáveis de pesquisa são aquelas que atentam contra a integridade acadêmica, tais como: citações seletivas; manipulação de autorias; ocultar o uso de IA; uso de expedientes escusos para aumentar o currículo; estabelecer, apoiar ou utilizar deliberadamente revistas, editores, eventos ou serviços que prejudiquem a qualidade da investigação (revistas ou eventos predatórios e "fábricas de trabalhos"), entre outros. A respeito, ver *All European Academies* – ALLEA (2018) e Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes – FCHSSALLA (2024).

ELEMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA ÉTICA E INTEGRIDADE NA UNIVERSIDADE

A partir da literatura sobre ética e integridade acadêmica e científica e sobre cultura de integridade (Gallant, 2011; Magalhães, 2024; Steneck, 2006), a seguir, são apresentados elementos básicos que podem subsidiar a avaliação da instituição no que se refere a esses aspectos:

a) Uso dos termos integridade acadêmica, integridade científica (em documentos institucionais, notícias, eventos, oferta de disciplinas, pesquisas).

b) Discussões sobre integridade acadêmica, cultura de integridade (seminários, palestras, debates).

c) Interesse da administração ou da comunidade universitária na criação de uma política institucional de ética e integridade.

d) Designação de orçamento para a promoção da integridade acadêmica.

e) Designação de espaço e/ou canais de comunicação para que membros da comunidade universitária possam obter informações sobre integridade acadêmica.

f) Tradição de integridade acadêmica na instituição.

g) Compromisso dos diferentes segmentos da comunidade universitária com a transformação da cultura institucional (a cultura de integridade acadêmica requer mudanças em diversas práticas).

h) Situação da instituição no que se refere ao cumprimento (nas diferentes instâncias) da legislação da instituição, normas, códigos (*compliance*).

i) Existência de diretrizes, regras e protocolos para enfrentar as violações graves (falsificação, fabricação e plágio) e as práticas questionáveis de pesquisa (Steneck, 2006).

j) Reconhecimento da existência de violações à integridade acadêmica na instituição.

k) Ações de capacitação e promoção da integridade.

l) Instâncias de ética e integridade existentes na instituição:

( ) Unidade ou núcleo de gestão de integridade (escritório, agência, seção).
( ) Plano de Integridade (transparência, governança, acesso à informação, gestão de risco, instâncias de integridade).
( ) Comissão de ética.
( ) Código de ética e de conduta (para toda a comunidade universitária) próprio ou outro adotado como código de ética oficial.
( ) Comitê(s) de Ética em Pesquisa (CEPs).
( ) Comitê de Ética no uso de animais.
( ) Diretrizes de boas práticas de pesquisa e de publicação (guias).
( ) Orientações antiplágio.
( ) Diretrizes para o uso da Inteligência Artificial.
( ) Política de prevenção e enfrentamento de *bullying*, assédios, discriminações.
( ) Política de uso e proteção de dados pessoais.
( ) Código de práticas para a docência.
( ) Código de práticas para a orientação de estudantes da graduação e da pós-graduação.
( ) Canais para denúncia de violações dos padrões de integridade.
( ) Ouvidoria geral.
( ) Ouvidoria feminina.
( ) Auditoria interna.
( ) Corregedoria geral.
( ) Comissão permanente de processo disciplinar (ou similar).
( ) Painel de monitoramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste verbete, foram apresentados conceitos básicos, estratégias para criar uma cultura de integridade e elementos básicos para a avaliação da integridade na universidade. Argumentou-se que a institucionalização da cultura de integridade resulta da política institucional de ética e integridade. A referida política abrange a produção de documentos, atividades formativas, realização de campanhas, criação de canais para recebimento de denúncias de violação à integridade.

A institucionalização da cultura de integridade acadêmica nas universidades é urgente e necessária. No entanto, é preciso que as demais instituições que compõem o sistema de pesquisa e de produção de conhecimentos também se engajem na criação de políticas de ética e integridade próprias, com vistas à configuração do "ecossistema de ética e integridade" (Mainardes, 2025). Kretser *et al.* (2019) consideram que a analogia de um "ambiente de pesquisa" como um ecossistema é adequada. No ecossistema de integridade científica, todos os componentes e participantes devem agir de forma sinérgica e confiável para a melhoria contínua na produção científica (Kretser *et al.*, 2019). Para os autores, no "ecossistema" da integridade científica no ambiente de pesquisa, a responsabilidade por garantir a integridade é assumida por muitas pessoas e organizações diferentes, começando com pesquisadores individuais, mas incluindo os orientadores, financiadores de pesquisa, líderes institucionais, revisores por pares e editores de periódicos. Todos os participantes do ecossistema devem atuar de forma sinérgica e confiável com o objetivo de melhorar continuamente as práticas acadêmicas e científicas.

No contexto brasileiro, o ecossistema de ética em pesquisa e integridade poder envolver: órgãos governamentais, agências de fomento, Instituições de Ensino Superior (IES), comissões de ética das instituições, fundações e os centros de pesquisa, Comitês de Ética em Pesquisa, ouvidorias, associações acadêmico-científicas, Programas de Pós-Graduação, orientadores, grupos de pesquisa, associações de editores e editores individuais, avaliadores de artigos e de projetos para agências de fomento; enfim, todos os agentes e todas as organizações envolvidos no "sistema de pesquisa", bem como todas as instâncias de integridade existentes em cada instituição.

Embora diretrizes nacionais oficiais possam ser criadas, é importante que cada um desses agentes e instituições desenvolva suas próprias políticas institucionais de ética e integridade. As IES podem criar uma unidade de gestão de integridade (seção, divisão, comissão). Os Programas de Pós-Graduação podem definir diretrizes para a ética procedimental (avaliação ética) e para a ética na prática (Guillemin; Gillam, 2025) e investir na formação dos estudantes (disciplinas, seminários). As associações acadêmico-científicas podem criar comissões, grupos de trabalho ou fóruns permanentes com o objetivo de promover a ética e a integridade. As agências de fomento podem definir diretrizes de boas práticas de pesquisa e integridade e estimular a adesão dos pesquisadores aos princípios da ética e da integridade acadêmica e científica.

A institucionalização de uma cultura de integridade demanda tempo e investimento, bem como interação das universidades com os demais integrantes do "ecossistema de ética e integridade" (Mainardes, 2025).

REFERÊNCIAS

ALL EUROPEAN ACADEMIES. **Código europeu de conduta para a integridade na investigação**. Berlim: ALLEA, 2018. Disponível em: https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital_PT.pdf. Acesso: 9 jun. 2025.

ALMEIDA, F.; PEIXOTO, P.; SEIXAS, A.; ESTEVES, D.; GAMA, P. Uma cultura de integridade para o ensino superior. *In*: ALMEIDA, F.; SEIXAS, A.; GAMA, P.; PEIXOTO, P.; ESTEVES, D. (coord.). **Fraude e plágio na universidade**: a urgência de uma cultura de integridade no ensino superior. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 11-29.

BARRETO, R. T. S.; VIEIRA, J. B. Os programas de integridade pública no Brasil: indicadores e desafios. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 442-463, jul./set. 2021.

BRASIL. Portaria nº 57, de 4 de janeiro de 2019. Altera a Portaria CGU nº 1.089, de 25 de abril de 2018, que estabelece orientações para que os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional adotem procedimentos para a estruturação, a execução e o monitoramento de seus programas de integridade e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 4, p. 40, 7 jan. 2019.

FÓRUM DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, SOCIAIS APLICADAS, LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES. **Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica**. Brasília: CGEE, 2024. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/11009772/CGEE_FCHSSALLA_diret_etica_pesq_integ_cient.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

GALLANT, T. B. **Building a culture of academic integrity**. Madison: Magna Publications White Paper, 2011.

GALLANT, T. B. Creating a culture of integrity: strategies for Faculty. **UTTyler**, [*s. l.*], 5 set. 2017. Disponível em: https://scholarworks.uttyler.edu/events/42/. Acesso: 8 jun. 2025.

GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ética, reflexividade e "momentos eticamente importantes" na pesquisa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24496.003

KRETSER, A.; MURPHY, D.; BERTUZZI, S.; ABRAHAM, T.; ALLISON, D. B.; BOOR, K. J.; DWYER, J.; GRANTHAM, A.; HARRIS, L. J.; HOLLANDER, R.; JACOBS-YOUNG, C.; ROVITO, S.; VAFIADIS, D.; WOTEKI, C.; WYNDHAM, J.; YADA. Scientific integrity principles and best practices: recommendations from a Scientific Integrity Consortium. **Science and Engineering Ethics**, [*s. l.*], v. 25, n. 2, p. 327-355, 2019.

MAGALHÃES, S. Ethics and integrity in research: why bridging the gap between ethics and integrity matters. **Journal of Academic Ethics** [*s. l.*], v. 22, p. 137-147, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s10805-024-09504-z

MAINARDES, J. Política institucional de ética em pesquisa e integridade. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. p. 234-256.

MAINARDES, J. Ética e integridade na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais no Brasil: para além da ética procedimental e burocrática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 1-22, 2025. (No prelo).

PEIXOTO, P.; ESTEVES, D.; SEIXAS, A.; ALMEIDA, F.; GAMA, P. Políticas institucionais, em Portugal, relativas à fraude académica. *In*: ALMEIDA, F.; SEIXAS, A.; GAMA, P.; PEIXOTO, P.; ESTEVES, D. (coord.). **Fraude e plágio na universidade**: a urgência de uma cultura de integridade no ensino superior. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 195- 239.

SPENCER-COOKE, A.; VAN DIJK, F. **Creating a culture of integrity**: business ethics for the 21st century. London: Routledge, 2015.

STENECK, N. H. Fostering integrity in research: definitions, current knowledge, and future directions. **Science and Engineering Ethics**, [*s. l.*], v. 12, n. 1, p. 53-74, 2006. DOI: https://doi.org/10.1007/PL00022268

STEPHENS, J. M. Creating cultures of integrity: a multi-level intervention model for promoting academic honesty. *In*: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer, 2016. p. 1-10.

TAÚGINIENĖ, L.; GAIŽAÚSKAITĖ, I.; GLENDINNING, I.; KRAVJAR, J.; OJSTERŠEK, M.; RIBEIRO, L.; ODIŅECA, T.; MARINO, F.; COSENTINO, M.; SIVASUBRAMANIAM, S. Tradução de: Ana Malaquias; Beatriz Fachada; Laura Ribeiro. **Glossário de Integridade Académica**. [*S. l.*]: European Network for Academic Integrity. 2019. Disponível em: https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2023/02/PT-Original-Glossary_Glossario_17.02.2023.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

WANGAARD, D. B.; STEPHENS, J. M. **Creating a culture of academic integrity**: A tool kit for secondary schools. Minneapolis: Search Institute, 2011.

WHEELER, G. Perspectives from Japan. *In*: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of Academic Integrity**. Berlin: Springer, 2016. p. 1-5.

Sugestões de leitura

FÓRUM DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, SOCIAIS APLICADAS, LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES. **Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica**. Brasília: CGEE, 2024. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/11009772/CGEE_FCHSSALLA_diret_etica_pesq_integ_cient.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ética, reflexividade e "momentos eticamente importantes" na pesquisa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24496.003

MAINARDES, J. Ética e integridade na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais no Brasil: para além da ética procedimental e burocrática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 1-22, 2025. (No prelo).

MAINARDES, J. Política institucional de ética em pesquisa e integridade. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. p. 234-256.

PARTE II

Aspectos éticos no uso da Inteligência Artificial

CAPÍTULO 20
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO CAMPO EDUCACIONAL: OPORTUNIDADES, DESAFIOS E SEU IMPACTO NA INTEGRIDADE ACADÊMICA

Cinta Gallent-Torres
Universidade de Valência (UV)

Rubén Comas-Forgas
Universidade das Ilhas Baleares (UIB)

Maria Vallespir-Adillón
Universidade das Ilhas Baleares (UIB)

INTRODUÇÃO

O surgimento e a inserção da Inteligência Artificial (IA), especialmente as aplicações generativas (IAG), transformaram várias áreas da sociedade no primeiro quarto do século XXI, e a educação não é exceção. No campo da Educação, as aplicações de IA estão em constante expansão e efervescência e incluem possibilidades como sistemas de tutoria inteligentes, personalização da aprendizagem e monitoramento do desempenho dos alunos, o que facilita e enriquece as abordagens educacionais adaptadas às necessidades individuais dos alunos. De acordo com Gallent-Torres *et al.* (2024), essas ferramentas têm o potencial de melhorar significativamente a experiência educacional por meio de estratégias personalizadas e soluções inovadoras. A aprendizagem adaptativa e os sistemas de recomendação personalizados para os alunos demonstraram, por exemplo, ser eficazes em várias áreas, melhorando a motivação e os resultados acadêmicos (Wang *et al.*, 2024).

Além disso, a IA oferece a possibilidade de automatizar e agilizar tanto tarefas administrativas ou de gestão (escrever mensagens e comunicações aos alunos/às famílias, dar respostas automáticas a consultas e demandas dos alunos, auxiliar no ensino de tarefas de gerenciamento de carga etc.) quanto tarefas enquadradas nos processos de avaliação (auxiliar na correção de atividades e na análise de padrões de aprendizagem etc.), permitindo que os professores se concentrem mais nos aspectos pedagógicos, no planejamento de metodologias inovadoras ou no apoio individualizado aos alunos (Area-Moreira, 2025). Outra vantagem notável é o acesso rápido e eficiente a informações relevantes, permitindo que os alunos expandam seus conhecimentos em contextos formais e informais. As ferramentas de IA ajudam a processar grandes volumes de dados, facilitando o aprendizado autodirigido e o desenvolvimento de habilidades críticas (Menacho Ángeles *et al.*, 2024). No entanto, essas tecnologias também trazem consigo desafios significativos, incluindo riscos éticos relacionados a vieses algorítmicos, privacidade de dados e equidade no acesso, ressaltando a necessidade de diretrizes éticas claras e estratégias de implementação responsável (Gallent-Torres *et al.*, 2024).

OS RISCOS GERAIS ASSOCIADOS À IA

Embora a IA traga benefícios para a educação, também apresenta riscos. Dentre eles, destacam-se os vieses algorítmicos, a privacidade e os direitos autorais, a dependência na IA e a desinformação na era da pós-verdade, aspectos abordados a seguir.

VIESES ALGORÍTMICOS

Um dos riscos mais proeminentes da IA são os vieses algorítmicos, que refletem vieses inerentes aos dados de entrada ou aos processos de desenvolvimento e treinamento de modelos (Baker; Hawn, 2022). De acordo com Gallent-Torres e Comas-Forgas (2024), esses vieses podem ampliar e exacerbar as desigualdades e discriminações existentes, afetando diretamente áreas fundamentais como saúde, educação, emprego ou finanças. Os sistemas usados pela *Amazon* para avaliar candidatos mostraram, por exemplo, discriminação contra as mulheres, evidenciando como as ferramentas de IA podem reproduzir e amplificar estereótipos (Rubio, 2018).

No campo da Educação, algoritmos aplicados para prever o abandono escolar, avaliar tarefas ou atribuir notas também geraram preocupações significativas. Casos como a marcação automatizada em exames de admissão de bacharelado no Reino Unido, em 2020, onde alunos de escolas públicas obtiveram notas piores do que seus pares em instituições privadas, demonstram os potenciais impactos negativos das decisões algorítmicas em contextos críticos (Smith, 2020). Isso destaca a importância de garantir que os algoritmos sejam projetados e supervisionados com critérios éticos, transparentes e representativos para evitar desigualdades.

PRIVACIDADE E DIREITOS AUTORAIS

O uso massivo de dados na IA apresenta, ao mesmo tempo, desafios éticos relacionados à privacidade e aos direitos autorais. As ferramentas de IA que personalizam a experiência de aprendizagem coletam informações confidenciais dos alunos, como dados biométricos e hábitos de estudo, muitas vezes sem o consentimento explícito dos usuários (Ismail; Aloshi, 2024). Isso coloca em risco a confidencialidade das informações e pode facilmente levar a violações de privacidade.

Além disso, a IA gerou controvérsia em torno dos direitos autorais. O caso da OpenAI e do ChatGPT, acusados de usar dados protegidos para treinar seus modelos sem autorização, destaca os conflitos jurídicos entre o avanço tecnológico e a propriedade intelectual (Grynbaum; Mac, 2023). Essa situação levanta questões profundas sobre quem detém os direitos sobre o conteúdo gerado por essas ferramentas, especialmente em contextos educacionais, onde se espera que o conhecimento seja transparente e original.

DEPENDÊNCIA NA IA

O fenômeno da subordinação à IA na educação está se tornando cada vez mais relevante e tem sido amplamente estudado em termos de suas implicações psicológicas e educacionais. De acordo com Zhou e Zhang (2024), a dependência excessiva de ferramentas de IA, como *chatbots*, pode comprometer o desenvolvimento de habilidades críticas e a capacidade de resolver problemas de forma autônoma. Esse tipo de dependência reflete um padrão de interação compulsiva, em que os usuários dependem excessivamente da tecnologia para atender às necessidades cognitivas e emocionais.

Crawford *et al.* (2024) destacam que essa dependência pode se manifestar em diversos níveis, desde o uso contínuo de *chatbots* para sanar dúvidas acadêmicas até a busca por validação e apoio emocional. Esse tipo de interação, embora útil em determinados contextos, pode levar a uma perda progressiva de habilidades, como pensamento crítico e tomada de decisão independente. No campo educacional, isso é especialmente preocupante, uma vez que os alunos podem delegar tarefas fundamentais a essas ferramentas, perdendo oportunidades valiosas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal (Gerlich, 2025).

A dependência também é agravada pela percepção dos alunos sobre a acessibilidade e utilidade dessas ferramentas. De acordo com Schei, Møgelvang e Ludvigsen (2024), a personalização e a disponibilidade constante dos *chatbots* reforçam a tendência de recorrer a eles, mesmo em situações em que não é estritamente necessário. Isso está de acordo com a teoria do comportamento compulsivo, que sustenta que certos estímulos, como facilidade de acesso e respostas rápidas, podem atuar como gatilhos para o uso excessivo da tecnologia (Luigjes *et al.*, 2019).

Ademais, é crucial reconhecer que a confiança na IA não afeta apenas as habilidades individuais, mas também tem implicações sociais. A interação constante com *chatbots* pode reduzir as oportunidades de interação humana, um componente-chave na aprendizagem colaborativa e no desenvolvimento socioemocional (Christoforakos *et al.*, 2021). Embora os *chatbots* possam simular conversas humanas, sua incapacidade de entender e responder a complexidades emocionais limita sua eficácia nesse sentido.

DESINFORMAÇÃO E PÓS-VERDADE

A IA também apresenta riscos relacionados à desinformação e à pós-verdade, especialmente por meio de conteúdo fabricado ou manipulado, como notícias falsas e *deepfakes*. Esses sistemas, capazes de gerar textos, imagens e vídeos altamente persuasivos, dificultam a distinção entre informações reais e falsas. Esse fato não afeta apenas a credibilidade das fontes de informação, mas também distorce a percepção da realidade nos ambientes acadêmico e social (Athaluri *et al.*, 2023). A falta de treinamento em pensamento crítico entre os alunos agrava esse problema, aumentando sua suscetibilidade a aceitar o conteúdo gerado pelo IAG como verdades inquestionáveis.

De acordo com Sun *et al.* (2024), o fenômeno da "alucinação da IA" agrava essa situação, pois se refere à geração de informações distorcidas ou fictícias. Esse tipo de informação, muitas vezes convincente, mas incorreta, pode incluir erros lógicos, distorções de fatos e invenções que não são fundamentadas ou baseadas em evidências verdadeiras. Além disso, a facilidade com que os modelos de IA geram conteúdo amplifica os riscos de desinformação, diminuindo as barreiras para a criação e disseminação de informações falsas (Casero-Ripollés; Tuñón; Bouza-García, 2023).

Na academia, a desinformação pode se manifestar na produção de citações falsas, referências inexistentes e dados imprecisos em pesquisas geradas pelo IAG (Walters; Wilder, 2023). Essas práticas não apenas corroem a integridade acadêmica, mas também afetam negativamente a confiança do público em ferramentas tecnológicas avançadas.

A falta de treinamento crítico no uso dessas tecnologias aumenta a suscetibilidade dos usuários a aceitar informações geradas pelo IAG sem questioná-las (Archila *et al.*, 2024). A percepção errônea de que todo o conteúdo gerado pelo IAG é verdadeiro pode, por exemplo, levar à disseminação massiva de desinformação, intensificando os desafios relacionados à alfabetização midiática.

A DESONESTIDADE ACADÊMICA COMO DESAFIO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A desonestidade acadêmica tem sido um problema persistente nos ambientes educacionais há milhares de anos (Sendur, 2024), e o advento do IAG intensificou e redimensionou esses desafios, assim como outras tecnologias, como a imprensa ou a internet, fizeram nas décadas anteriores (Comas, 2009). Ferramentas avançadas da IAG, como grandes modelos de linguagem (LLMs, do inglês *Large Language Models*), facilitam a produção de textos coerentes e bem estruturados, que podem ser usados pelos alunos para plágio (denominado "iagiarismo") ou para a produção de trabalhos acadêmicos por meio de uso não declarado, impróprio ou não autorizado (Tang, 2024). De acordo com Gallent-Torres *et al.* (2024), a acessibilidade, a facilidade de uso e as dificuldades de detecção dessas tecnologias aumentaram a frequência e a sofisticação dessas práticas.

Makarova (2019) identificou dois fatores-chave que contribuem para a desonestidade acadêmica: o contexto institucional e cultural e as variáveis psicológicas, como crenças, motivações e valores. A esses deve ser adicionado um terceiro fator: a influência tecnológica. Esse último elemento, segundo Eaton (2023), desempenha um papel crucial na facilitação de práticas desonestas ao oferecer meios imediatos e automatizados para a realização de atividades que, no passado, exigiam maior esforço e criatividade.

As práticas desonestas facilitadas pela IA incluem plágio acadêmico, manipulação de resultados em atividades acadêmicas, criação de perfis falsos em ambientes educacionais virtuais e fabricação de dados experimentais (Susnjak; McIntosh, 2024). Esses comportamentos não afetam apenas a integridade acadêmica, mas também geram desigualdade entre os alunos que respeitam os princípios éticos e aqueles que se aproveitam dessas tecnologias. Além disso, essas práticas podem ter sérias consequências a longo prazo, como o declínio de competências fundamentais, a perda de confiabilidade de notas e certificações e a deterioração da credibilidade das instituições de ensino (Moyo; Saidi, 2019).

Paradoxalmente, a IA também tem o potencial de ser uma aliada na luta contra a desonestidade acadêmica. De acordo com Chitra e Rajkumar (2016), os algoritmos de detecção de plágio baseados em técnicas avançadas de aprendizado de máquina e processamento de linguagem natural estão melhorando em precisão e eficiência. Essas ferramentas podem identificar semelhanças textuais entre trabalhos acadêmicos e fontes originais, bem

como características específicas da escrita gerada por IA, tornando-se um recurso essencial para mitigar o impacto dessas práticas desonestas.

Entretanto, a percepção da comunidade educacional sobre a integridade acadêmica vinculada ao impacto da IAG é fragmentada. Alguns professores acreditam que a responsabilidade recai exclusivamente sobre os alunos, enquanto outros defendem uma abordagem comunitária ou institucional para promover uma cultura holística de integridade (Gallent-Torres; Comas-Forgas, 2024). Não há dúvida de que esse fenômeno requer atenção urgente, não apenas para garantir a qualidade educacional, mas também para promover valores éticos fundamentais na formação de futuros profissionais em todos os campos do conhecimento.

CONCLUSÃO

A incorporação da IA na educação deve ser acompanhada por uma estrutura ética clara, estratégias de implementação responsáveis e treinamento sólido para alunos e professores. É imperativo promover a literacia digital crítica, que capacite a comunidade educativa a utilizar essas ferramentas de forma ética e eficaz, garantindo, assim, que a tecnologia sirva como aliada na melhoria da qualidade educativa, sem comprometer os princípios da equidade e da integridade. Somente por meio de uma abordagem equilibrada e inclusiva o potencial transformador da IA no ambiente educacional pode ser maximizado.

REFERÊNCIAS

ARCHILA, P. A.; ORTIZ, B. T.; TRUSCOTT DE MEJÍA, A. M.; MOLINA, J. Thinking critically about scientific information generated by ChatGPT. **Information and Learning Sciences**, [*s. l.*], v. 125, n. 11/12, p. 1074-1106, nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.1108/ils-04-2024-0040

AREA-MOREIRA, M**. Luces y sombras de la IA en la educación superior**: didáctica para el pensamiento crítico. Santa Cruz de Tenerife, Espanha: Repositório Institucional da Universidade de La Laguna, 2025. *E-book*. Disponível em: https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/40470. Acesso em: 15 jan. 2025.

ATHALURI, S. A.; MANTHENA, S. V.; KESAPRAGADA, V. S. R. K. M.; YARLAGADDA, V.; DAVE, T.; DUDDUMPUDI, R. T. S. Exploring the boundaries of reality: investigating the phenomenon of artificial intelligence hallucination in scientific writing through ChatGPT references. **Cureus**, [*s. l.*], v. 15, n. 4, p. 1-5, abr. 2023. DOI: https://doi.org/10.7759/cureus.37432

BAKER, R. S.; HAWN, A. Algorithmic bias in education. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, [*s. l.*], v. 32, p. 1052-1092, dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9

CASERO-RIPOLLÉS, A.; TUÑÓN, J.; BOUZA-GARCÍA, L. The European approach to online disinformation: geopolitical and regulatory dissonance. **Humanities and Social Sciences Communications**, [*s. l.*], v. 10, p. 1-10, out. 2023. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-023-02179-8

CHITRA, A.; RAJKUMAR, A. Plagiarism detection using machine learning-based paraphrase recognizer. **Journal of Intelligent Systems**, [*s. l.*], v. 25, n. 3, p. 351-359, abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.1515/jisys-2014-0146

CHRISTOFORAKOS, L.; FEICHT, N.; HINKOFER, S.; LÖSCHER, A.; SCHLEGL, S. F.; DIEFENBACH, S. Connect with me. Exploring influencing factors in a human-technology relationship based on regular chatbot use. **Frontiers in Digital Health**, [*s. l.*], v. 3, p. 1-14, nov. 2021. DOI: https://doi.org/10.3389/fdgth.2021.689999

COMAS, R. **El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre los universitarios**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade das Ilhas Baleares, Palma de Mallorca, Espanha, 2009.

CRAWFORD, J.; ALLEN, K. A.; PANI, B.; COWLING, M. When artificial intelligence substitutes humans in higher education: the cost of loneliness, student success, and retention. **Studies in Higher Education**, [*s. l.*], v. 49, n. 5, p. 883-897, maio 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2326956

EATON, S. E. The academic integrity technological arms race and its impact on learning, teaching, and assessment. **Canadian Journal of Learning and Technology**, Alberta, v. 48, n. 2, p. 1-9, jan. 2023. DOI: https://doi.org/10.21432/cjlt28388

GALLENT-TORRES, C.; ARENAS ROMERO, B.; VALLESPIR ADILLÓN, M.; FOLTÝNEK, T. Inteligencia Artificial en educación: entre riesgos y potencialidades. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-29, ago. 2024. DOI: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.23760.083

GALLENT-TORRES, C.; COMAS-FORGAS, R. L. La llama de Prometeo: IA e integridad académica. **Cuadernos de pedagogía**, [*s. l.*], n. 549, p. 1-7, jan. 2024.

GERLICH, M. AI tools in society: impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. **Societies**, Basileia, v. 15, n. 1, p. 1-28, jan. 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/soc15010006

GRYNBAUM, M. M.; MAC, R. The Times sues OpenAI and Microsoft over AI use of copyrighted work. **The New York Times**, Nova Iorque, 27 dez. 2023. Disponível em: https://www.nytimes.com/2023/12/27/business/media/new-york-times-open-ai-microsoft-lawsuit.html. Acesso em: 15 jan. 2025.

ISMAIL, I. A.; ALOSHI, J. Protecting privacy in AI-enhanced education. *In*: HINTON, K.; SPECTOR, J. M. (org.). **Impacts of Generative AI on the Future of Research and Education**. Hershe: IGI Global, 2024. p. 117-142.

LUIGJES, J.; SEGRAVE, R.; DE JOODE, N.; FIGEE, M.; DENYS, D. Efficacy of invasive and non-invasive brain modulation interventions for addiction. **Neuropsychology Review**, [*s. l.*], v. 29, p. 116-138, dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/s11065-018-9393-5

MAKAROVA, M. Factors of academic misconduct in a cross-cultural perspective and the role of integrity systems. **Journal of Academic Ethics**, [*s. l.*], v. 17, p. 51-71, mar. 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/s10805-019-9323-z

MENACHO ÁNGELES, M. R.; PIZARRO ARANCIBIA, L. M.; OSORIO MENACHO, J. A.; OSORIO MENACHO, J. A.; LEÓN PIZARRO, B. L. Inteligencia artificial como herramienta en el aprendizaje autónomo de los estudiantes de educación superior. **Revista InveCom**, Maracaibo, v. 4, n. 2, p. 1-10, jul. 2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10693945

MOYO, C. S.; SAIDI, A. The snowball effects of practices that compromise the credibility and integrity of higher education. **South African Journal of Higher Education**, [*s. l.*], v. 33, n. 5, p. 249-263, nov. 2019. DOI: https://doi.org/10.20853/33-5-3574

RUBIO, S. Amazon prescinde de una inteligencia artificial de reclutamiento por discriminar a las mujeres. **El País**, Madrid, 12 out. 2018. Disponível em: https://acortar.link/iEnSdd. Acesso em: 15 jan. 2025.

SCHEI, O. M.; MØGELVANG, A.; LUDVIGSEN, K. Perceptions and use of AI chatbots among students in higher education: a scoping review of empirical studies. **Education Sciences**, Basileia, v. 14, n. 8, p. 1-22, ago. 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14080922

SENDUR, A. M. Exam cheating then and now: a comparison of academic dishonesty in the world's oldest testing system and present-day academia. **The Person and the Challenges. The Journal of Theology, Education, Canon Law and Social Studies Inspired by Pope John Paul II,** Cracóvia, v. 14, n. 2, p. 181-197, set. 2024. DOI: https://doi.org/10.15633/pch.14212

SMITH, H. Algorithmic bias: should students pay the price? **AI & SOCIETY**, [*s. l.*], v. 35, n. 4, p. 1077-1078, dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/s00146-020-01054-3

SUN, Y.; SHENG, D.; ZHOU, Z.; WU, Y. AI hallucination: towards a comprehensive classification of distorted information in artificial intelligence-generated content. **Humanities and Social Sciences Communications**, [*s. l.*], v. 11, n. 1, p. 1-14, set. 2024. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-024-03811-x

SUSNJAK, T.; MCINTOSH, T. ChatGPT: The end of online exam integrity? **Education Sciences**, Basileia, v. 14, n. 6, p. 1-20, jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14060656

TANG, B. L. AIgiarism is plagiarism: artificial intelligence can (be perceived to) plagiarize and can also be plagiarized. **Science Editing**, Seul, p. 1-3, set. 2024. DOI: https://doi.org/10.6087/kcse.346

WALTERS, W. H.; WILDER, E. I. Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. **Scientific Reports**, Londres, v. 13, n. 1, p. 1-8, set. 2023. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-41032-5

WANG, X.; XU, X.; ZHANG, Y.; HAO, S.; JIE, W. Exploring the impact of artificial intelligence application in personalized learning environments: thematic analysis of undergraduates' perceptions in China. **Humanities and Social Sciences Communications**, [*s. l.*], v. 11, n. 1, p. 1-10, dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-024-04168-x

ZHOU, T.; ZHANG, C. Examining generative AI user addiction from a C-A-C perspective. **Technology in Society**, [*s. l.*], v. 78, set. 2024. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102653

CAPÍTULO 21
INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E IA GENERATIVA: DESAFIOS ÉTICOS

António Pedro Costa
Universidade de Aveiro

Ana Pedro
Universidade de Aveiro

INTRODUÇÃO

Os grandes modelos de linguagem (LLMs) estão a revolucionar a área das Ciências Sociais. Quando se trata de investigação qualitativa, as tecnologias generativas apresentam vários problemas éticos, como a proteção de dados, a privacidade, as violações de direitos de autor, os preconceitos, a desinformação e as injustiças sociais. A autoria e a integridade académica são questões cruciais, uma vez que a Inteligência Artificial Generativa (GenAI) pode criar conteúdo difícil de atribuir corretamente autoria, levantando questões sobre autenticidade e originalidade (Davison *et al.*, 2024). A desinformação e os enviesamentos são também preocupações éticas críticas, uma vez que a tecnologia pode propagar os enviesamentos existentes nos dados de treino, levando a resultados de análise distorcidos (Lucchi, 2024). Para enfrentar estes desafios, a GenAI deve ser orientada por princípios éticos como os direitos humanos, a justiça e a transparência. Os métodos tradicionais, embora mais lentos e trabalhosos, alinham-se com estes princípios últimos através da sua dependência do julgamento humano e da introdução da compreensão contextual (Al-kfairy *et al.*, 2024). Daí a importância de competências éticas, a par das digitais e metodológicas, que os investigadores devem mobilizar por forma a garantir um uso ético e eficaz da Inteligência Artificial (IA).

QUESTÕES ÉTICAS DO USO DA IA NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A investigação qualitativa[1] enfrenta um dos maiores desafios desde o surgimento das primeiras ferramentas de apoio à análise de dados não estruturados e não numéricos (textos, imagens, vídeos e áudios). Os *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS), como, por exemplo, o webQDA, NVivo, MaxQDA e Atlas.ti, já integram (ou estão a integrar) modelos de GenAI, cujas funcionalidades usadas na análise de dados qualitativos permitem agilizar significativamente as várias

[1] A investigação qualitativa compreende em si um conjunto de abordagens metodológicas diversificadas, desde metodologias etnográficas, análise de conteúdo, questionário por entrevista.

etapas do processo analítico, levantando questões éticas complexas que exigem uma reflexão contínua. É o caso, por exemplo, da substituição do investigador humano pela IA. A ideia, baseada no imaginário humano, que deseja que a GenAI realize as mesmas tarefas que um investigador num projeto preconizado por uma abordagem qualitativa, poderá ainda não corresponder (ou dificilmente alguma vez poderá fazê-lo de forma autónoma) totalmente às capacidades que essas ferramentas atualmente detêm. Muito embora consigam aumentar a eficiência e permitam a análise de grandes volumes de dados, a verdade é que também podem afetar a natureza iterativa e emergente das investigações qualitativas (Costa; Moreira, 2019). A crítica central quanto a esta questão reside no risco de o investigador perder o controlo do processo de codificação, passando este a ser conduzido pelas características do *software*, em vez de priorizar o método de análise apropriado (Costa; Moreira, 2019).

O que queremos demonstrar é que, atualmente, e apesar das suas enormes potencialidades, os LLMs ainda apresentam bastantes limitações, sobretudo de natureza ética, que convém reconhecer e identificar. Assim é, por exemplo, o caso da confidencialidade e do consentimento processual (Costa; Tolich, 2024). Enquanto o consentimento em investigações qualitativas tradicionais é dinâmico e ajustável, porque perspetivado enquanto processo, a rigidez das ferramentas pode dificultar a adaptação ética às mudanças emergentes que ocorrem no campo. Além disso, a exposição dos participantes pode ser exacerbada quando dados sensíveis são mal protegidos ou compartilhados indevidamente, destacando a importância de medidas robustas de segurança (Brandão; Costa, 2020).

De igual modo, podemos referir o caso das entrevistas, cujo trabalho de transcrição é geralmente penoso para o investigador, e em que a transcrição automatizada dos dados recolhidos representa uma mais-valia significativa, na medida em que o sistema inteligente é capaz de produzir texto rapidamente a partir de áudio ou vídeo; contudo, resta saber em que medida os dados transcritos são devidamente protegidos, tal como suprarreferido. É possível, ainda, identificar questões éticas em relação à análise de dados — i.e., até que ponto é que as análises qualitativas geradas (apoiadas) pela IA podem ser consideradas como sendo a interpretação "correta" dos dados, pelo que se entrevê como fundamental a supervisão do investigador para que a possa assegurar (Sampaio *et al.*, 2024).

No que diz respeito às análises geradas pela IA, tem-se vindo a reconhecer a ausência de alguns aspetos considerados fundamentais na

investigação qualitativa, mas que, até ao momento, só os investigadores humanos conseguem trazer para a análise. Referimo-nos aos elementos dos contextos em que os estudos ocorrem, capacidades de abstração de nível superior, julgamento avaliativo de maior sofisticação, compreensão sutil e flexibilidade interpretativa, introspeção reflexiva e desenvolvimento de teoria, capacidades críticas, *insights* interpretativos, uso criativo do vocabulário, intuição experiencial, literacia étnica/racial, revisões detalhadas da literatura, nuances culturais e inteligência emocional perspicaz (European Commission, 2019).

Outras questões éticas são apontadas por Costa (2020), tais como a necessidade de transparência na utilização do *software*. Os investigadores devem assegurar que o uso de um CAQDAS não substitui a integridade metodológica ou a reflexividade crítica, elementos essenciais à pesquisa qualitativa. Neste sentido, entende-se que a reflexão ética deve estar presente desde a importação dos dados até à apresentação dos resultados, estabelecendo limites claros sobre o que é moralmente aceitável no uso dessas tecnologias (Costa; Moreira, 2019).

Em se tratando da partilha de dados, também é possível assinalar questões éticas, sobretudo quando aquela tende a ser "naturalmente" enviesada, porque baseada em preconceitos e estereótipos devido aos *inputs* realizados pelos humanos, o que constitui um verdadeiro problema se aqueles passarem a adquirir o estatuto de verdade. Efetivamente, pode suceder que a GenAI na investigação qualitativa venha a introduzir enviesamentos que afetem a integridade e a imparcialidade dos resultados da investigação. Estes enviesamentos são frequentemente inerentes aos dados, refletindo preconceitos e estereótipos sociais. A IA pode produzir análises que perpetuam estes enviesamentos, distorcendo as interpretações e conclusões. Além disso, os enviesamentos podem surgir dos próprios algoritmos, favorecendo determinados padrões ou interpretações. Isto pode levar à insuficiência interpretativa, comprometendo a qualidade e a fiabilidade dos resultados da investigação. LLMs, como o ChatGPT, podem produzir resultados enviesados com um impacto significativo na investigação qualitativa e na análise de dados qualitativos. Estes enviesamentos podem estar enraizados nos dados de formação, geralmente obtidos na internet e refletindo os enviesamentos predominantes nas culturas, línguas e regiões específicas que representam.

O enviesamento na IA refere-se à injustiça ou às perspetivas distorcidas incorporadas no conteúdo gerado, o que pode levar à deturpação e

parcialidade nos resultados, comprometendo a integridade e a imparcialidade da análise. Lidar com estes enviesamentos, a fim de minimizá-los, é, portanto, crucial para garantir a credibilidade e a fiabilidade da investigação qualitativa orientada por IA. Estratégias avançadas, como o treino adversário e conjuntos de dados de treino diversificados, são essenciais para mitigar estes enviesamentos e aumentar a equidade e a fiabilidade dos sistemas de IA (Bender *et al.*, 2021; Sheng *et al.*, 2019).

Face às limitações éticas anteriormente descritas, pode depreender-se ser absolutamente necessário que os investigadores desenvolvam competências de pensamento crítico relativamente aos resultados gerados pela IA, para que estes enviesamentos possam ser mitigados (Davison *et al.*, 2024).

Para além das questões já referidas, colocam-se ainda outras de carácter ético em relação à autoria do texto produzido, em que se discute até que ponto se pode considerar a IA como um coautor, mesmo nas circunstâncias em que é possível identificar claramente num texto as informações que foram geradas por si e as que foram geradas por humanos. A este propósito, procura-se analisar o modo como o ChatGPT está a transformar o Ensino Superior e a investigação, nomeadamente no que tange às questões éticas relacionadas com a autenticidade académica, honestidade, plágio, integridade académica e dependência excessiva de IA, que podem comprometer a qualidade da investigação e o pensamento crítico (Malik *et al.*, 2024).

Na investigação qualitativa, há ainda outros aspetos éticos que se devem ter em consideração, tais como a propriedade e a privacidade dos dados. Os investigadores devem garantir que os direitos de dados são respeitados ao utilizar o GenAI para análise e que os participantes e as organizações são informados sobre os riscos potenciais. Isto aumenta a complexidade na segurança dos dados e na privacidade dos participantes em comparação com os métodos tradicionais (Davison *et al.*, 2024). As considerações éticas de utilização do GenAI sugerem que devem incluir a suficiência interpretativa e os valores da transparência, integridade, objetividade e subjetividade. Os investigadores devem garantir que as interpretações da IA são livres de manipulação, preservam a credibilidade e reconhecem possíveis enviesamentos para manter uma postura neutra e imparcial, respeitando os padrões éticos na investigação científica (Friese, 2024).

Em suma: podemos afirmar que, neste diálogo entre a máquina e o humano quanto ao uso da IA face às metodologias qualitativas, emerge,

como condição ética necessária, o princípio fundamental que requer a presença humana em todo o processo de investigação – ao invés da redução dos seus contributos – no cumprimento da tarefa de supervisão do trabalho realizado pela IA. Tal significa, em última análise, que o investigador não deve aceitar cegamente, sem qualquer sentido crítico, as informações produzidas pela IA. A máquina não substitui o humano, dele não pode prescindir, muito embora este não a deva rejeitar quanto aos benefícios que aquela lhe pode trazer enquanto ferramenta que é. Ou seja, a IA não tem capacidade de se substituir ao investigador humano.

COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS PARA O USO DA IA NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

O uso da IA na investigação qualitativa requer, por parte do investigador, uma combinação de competências metodológicas, éticas e digitais que lhe permitam garantir o seu uso de forma responsável e eficaz. Tanto o desenvolvimento de aplicações GenAI como a sua utilização na investigação qualitativa exigem um conjunto de competências que garantam o uso ético da IA na investigação qualitativa (Burneo *et al.*, 2025; European Commission, 2023).

Espera-se, por isso, que, entre outras competências, os investigadores possuam conhecimentos sólidos sobre metodologias de investigação qualitativa, saibam como conceber investigação, recolher e analisar dados (Mazeikiene; Kasperiuniene, 2024). E, muito embora os investigadores não precisem de ser programadores de IA, é importante que possuam uma compreensão básica sobre como funcionam estas ferramentas, incluindo os seus algoritmos subjacentes e os requisitos de dados, bem como conhecimentos básicos de aprendizagem automática e processamento de linguagem natural. Este conhecimento é necessário na medida em que ajuda a selecionar as ferramentas certas e adequadas, bem como a resolver desafios técnicos que possam ocorrer durante a investigação.

Por sua vez, dado tratar-se de uma utilização da IA no âmbito da investigação qualitativa, é igualmente requerido ao investigador que desenvolva competências de raciocínio ético-valorativo que lhe permitam refletir criticamente e aferir acerca das implicações éticas quanto ao uso da IA nas metodologias qualitativas. As competências éticas são inerentes a qualquer processo investigativo e, como tal, contribuem para assegurar

as questões éticas de integridade e de uso responsável da IA na investigação.

Por tudo quanto acabámos de referir, é essencial que os investigadores mantenham uma perspetiva crítica ao interpretar os resultados da IA. Isto significa ser capaz de avaliar a validade e a fiabilidade dos *insights* gerados, garantindo que estão alinhados com os objetivos e padrões da investigação qualitativa. Da mesma forma, as capacidades criativas permitem aos desenvolvedores inovar ferramentas para a geração de analogias (Chen *et al.*, 2024) que os investigadores podem adaptar para melhorar a clareza narrativa e o envolvimento. Por último, a avaliação iterativa dos conhecimentos gerados pela IA (Nguyen; Nguyen, 2024) e as aplicações adaptativas na interpretação de dados qualitativos (Gozali *et al.*, 2024) são possíveis graças a competências reflexivas e analíticas, que colmatam o fosso entre as capacidades da IA e a informação humana.

O desenvolvimento da literacia em IA (Faruqe; Watkins; Medsker, 2022) dos investigadores afigura-se, assim, crucial, na medida em que lhes permite avaliar crítica e eticamente as ferramentas e decidir o quão bem, ou não, estas atendem às necessidades de investigação (Nguyen; Nguyen, 2024; Paulus; Marone, 2024).

EM SÍNTESE

Evidencia-se que o uso da Inteligência Artificial Generativa (GenAI) na investigação qualitativa traz benefícios significativos, especialmente ao nível da eficiência no tratamento e análise de grandes volumes de dados. No entanto, o recurso a esta tecnologia levanta importantes desafios éticos relacionados com a privacidade, confidencialidade, enviesamento dos dados, autoria e integridade académica. Embora a IA possa estar a transformar-se numa poderosa aliada metodológica, não possui competências fundamentais do investigador humano, tais como pensamento crítico avançado, compreensão contextual profunda e flexibilidade interpretativa. Assim, reforça-se a imprescindibilidade da supervisão humana crítica e reflexiva ao longo de todo o processo investigativo.

Além disso, sublinha-se a necessidade de desenvolvimento de competências metodológicas, éticas e digitais por parte dos investigadores, essenciais para assegurar um uso ético e responsável da IA, preservando-se a integridade e a credibilidade dos resultados dos estudos qualitativos. Por

fim, é imperativo promover uma cultura institucional voltada à integridade académica e ética nas Instituições de Ensino Superior, garantindo que o uso da IA ocorra de maneira consciente e alinhada com princípios éticos fundamentais.

REFERÊNCIAS

AL-KFAIRY, M.; MUSTAFA, D.; KSHETRI, N.; INSIEW, M.; ALFANDI, O. Ethical challenges and solutions of generative AI: An interdisciplinary perspective. **Informatics**, [*s. l.*], v. 11, n. 3, p. 58, ago. 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/informatics11030058

BENDER, E. M.; GEBRU, T.; MCMILLAN-MAJOR, A.; SHMITCHELL S. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? *In*: ACM CONFERENCE ON FAIRNESS, ACCOUNTABILITY, AND TRANSPARENCY, FAccT'21, 2021, New York. **Proceedings** […]. New York: ACM FAccT, 2021. p. 610-623. DOI: https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

BRANDÃO, C.; COSTA, A. P. Reflecting on CAQDAS and ethics. **The Qualitative Report**, [*s. l.*], v. 25, n. 13, p. 1-5, 2020. DOI: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4767

BURNEO, P.; COSTA, A. P.; PINHO, I.; MUNIZ, A.; MORESI, E. D. **Artificial Intelligence (AI) in Social Research**. [*S. l.*]: CABI, 2025.

CHEN, H.; CHERUKURI, K. S.; ZHU, X.; YANG, S. Are prompts all you need?: Chatting with ChatGPT on disinformation policy understanding. *In*: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR INFORMATION SCIENCE AND TECHNOLOGY, 87., 2024, Calgary. **Proceedings** […]. Calgary: ASIS&T, 2024. p. 488-492. DOI: http://dx.doi.org/10.1002/pra2.1045

COSTA, A. P. CAQDAS and ethics: starting point for something bigger. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 54, e03598, p. 1-2, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020ed0103598

COSTA, A. P.; MOREIRA, A. Technology ethics in qualitative research: how to be. **The Qualitative Report**, [*s. l.*], v. 24, n. 23, p. 1-4, abr. 2019. DOI: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4116

COSTA, A. P.; TOLICH, M. Traditional versus novel ethical considerations when using CAQDAS. **Ludomedia**, [*s. l.*], 2024. Disponível em: https://en.ludomedia.org/traditional-vs-novel-ethical-considerations-when-using-caqdas. Acesso em: 2 abr. 2025.

DAVISON, R. M.; CHUGHTAI, H.; NIELSEN, P.; MARABELLI, M.; IANNACCI, F.; VAN OFFENBEEK. M.; TARAFDAR, M.; TRENZ, M.; TECHATASSANASOONTORN, A. A.; DÍAZ ANDRADE, A. The ethics of using generative AI for qualitative data analysis. **Information Systems Journal**, [*s. l.*], v. 34, n. 5, p. 1433-1439, 2024.

EUROPEAN COMMISSION. **Orientações éticas para uma IA de confiança**. Bruxelas: Comissão Europeia, Grupo de Peritos de Alto Nível sobre a Inteligência Artificial, 8 abr. 2019. Disponível em: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d3988569-0434-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-pt. Acesso: 2 abr. 2025.

EUROPEAN COMMISSION. The European Competence Framework for Researchers. **European Commission**, [*s. l.*], abr. 2023. Disponível em: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2023-04/ec_rtd_research-competence-presentation.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

FARUQE, F.; WATKINS, R.; MEDSKER, L. Competency model approach to AI literacy: research-based path from initial framework to model. **Advances in Artificial Intelligence and Machine Learning**, [*s. l.*], v. 2, n. 4, p. 580-587, 2022. DOI: https://doi.org/10.54364/aaiml.2022.1140

FRIESE, S. **Ethical Aspects of AI in Qualitative Research - Part 2**. Disponível em: https://www.linkedin.com/pulse/ethical-aspects-ai-qualitative-research-part-2-dr-susanne-friese-o12fe/. Acesso em: 17 dez. 2024.

GOZALI, I.; WIJAYA, A. R. T.; LIE, A.; CAHYONO, B. Y.; SURYATI, N. ChatGPT as an automated writing evaluation (AWE) tool: feedback literacy development and AWE tools' integration framework. **JALT CALL Journal**, [*s. l.*], v. 20, n. 1, p. 1-22, 2024.

LUCCHI, N. ChatGPT: a case study on copyright challenges for generative artificial intelligence systems. **European Journal of Risk Regulation**, [*s. l.*], v. 15, n. 3, p. 602-624, set. 2024. DOI: https://doi.org/10.1017/err.2023.59

MALIK, A.; KHAN, M. L.; HUSSAIN, K.; QADIR, J.; TARHINI, A. AI in higher education: unveiling academicians' perspectives on teaching, research, and ethics in the age of ChatGPT. **Interactive Learning Environments**, [*s. l.*: *s. n.*], p. 1-17, set. 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2409407

MAZEIKIENE, N.; KASPERIUNIENE, J. AI-enhanced qualitative research: insights from Adele Clarke's situational analysis of TED talks. **Qualitative Report**, [*s. l.*], v. 29, n. 9, p. 2502-2526, set. 2024. DOI: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.7652

NGUYEN, H.; NGUYEN, A. Reflective practices and self-regulated learning in designing with generative artificial intelligence: an ordered network analysis. **Journal of Science Education and Technology**, [*s. l.*: *s. n.*], p. 1-15, nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s10956-024-10175-z

PAULUS, T. M.; MARONE, V. "In minutes instead of weeks": discursive constructions of generative AI and qualitative data analysis. **Qualitative Inquiry**, [*s. l*: *s. n.*], p. 1-12, maio 2024. DOI: https://doi.org/10.1177/10778004241250065

SAMPAIO, R. C.; CHAGAS, V.; SANCHEZ, C. S.; GONÇALVES, J.; BORGES, T.; ALISON, M. B.; TIGRINHO, C. S.; SOUZA, J. R.; PAZ, F. S. Uma revisão de escopo assistida por inteligência artificial (IA) sobre usos emergentes de ia na pesquisa qualitativa e suas considerações éticas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [*s. l.*], v. 12, n. 30, p. 1-28, maio 2024. DOI: https://doi.org/10.33361/RPQ.2024.v.12.n.30.729

SHENG, E.; CHANG, K-W.; NATARAJAN, P.; PENG, N. The woman worked as a babysitter: on biases in language generation. *In*: CONFERENCE ON EMPIRICAL METHODS IN NATURAL LANGUAGE PROCESSING; INTERNATIONAL JOINT CONFERENCE ON NATURAL LANGUAGE PROCESSING (EMNLP-IJCNLP), 9., 2019, Hong Kong. **Proceedings** […]. Hong Kong: EMNLP-IJCNLP, 2019. p. 3407-3412 DOI: https://doi.org/10.18653/v1/D19-1339

CAPÍTULO 22
O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA REVISÃO DE LITERATURA: QUESTÕES ÉTICAS

Silvana Stremel
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
PPGE da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

O avanço da Inteligência Artificial (IA) está transformando a maneira como a pesquisa vem sendo realizada em várias áreas do conhecimento. Diversos estudos têm sido publicados sobre as possíveis aplicações da IA em pesquisas qualitativas (Longo, 2020; Morgan, 2023). Em particular, alguns estudos ressaltam como ferramentas baseadas em IA podem apoiar processos de revisão de literatura, ampliando as possibilidades de obtenção, síntese e análise da produção de conhecimento sobre um determinado tema (Atkinson, 2024; Bolaños *et al.*, 2024; Foley *et al.*, 2025; Pan *et al.*, 2023; Wagner; Lukyanenko; Paré, 2022).

Atualmente, os pesquisadores têm acesso a novos caminhos metodológicos para otimizar uma etapa fundamental e bastante laboriosa da pesquisa. A capacidade da IA em processar grandes volumes de informação pode tornar os processos de revisão de literatura mais ágeis e eficazes (Wagner; Lukyanenko; Paré, 2022). No entanto, a integração de ferramentas de IA na revisão de literatura demanda dos pesquisadores responsabilidades reflexivas, essenciais do ponto de vista das questões éticas (Foley *et al.*, 2025).

Embora a IA ofereça vantagens significativas para a etapa da revisão de literatura, trata-se de uma estratégia metodológica complementar que não substitui a ação humana dos pesquisadores no tratamento e na interpretação dos dados. Assim, o uso ético das ferramentas de IA na pesquisa envolve preocupações relativas à transparência e à responsabilidade (Foley *et al.*, 2025; Wagner; Lukyanenko; Paré, 2022). O uso responsável envolve descrever de que forma as ferramentas de IA foram empregadas na pesquisa, incluindo suas limitações e seus vieses, bem como explicar como os dados foram gerados e utilizados (Resnik; Hosseini, 2025).

Neste texto, exploramos as possibilidades de integração de ferramentas de IA na revisão de literatura, bem como discutimos questões éticas envolvidas no uso dessas ferramentas. Argumentamos que a ética e a integridade são aspectos essenciais da produção científica e que o uso ético das ferramentas de IA é uma questão que precisa ser debatida em todos os níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior.

INTEGRAÇÃO DE FERRAMENTAS DE IA NA REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura é uma etapa fundamental em qualquer pesquisa acadêmica ou científica. Para Hart (2001), a revisão de literatura é essencial para o sucesso da pesquisa acadêmica. Uma das suas principais contribuições é garantir a viabilidade de pesquisa do tema antes mesmo do início da pesquisa propriamente dita. É importante mencionarmos que o termo "revisão de literatura" não é consensual. Há autores que utilizam termos como "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Entre aqueles que usam o termo "revisão de literatura", há pesquisadores que defendem a revisão sistemática da literatura (Cherry; Boland; Dickson, 2023; Gough; Oliver; Thomas, 2017; Torgerson, 2003; Zawacki-Richter *et al.*, 2020), e outros que defendem a revisão integrativa (Kimberly; Knippenberg, 2020; Toronto; Remington, 2020). O ponto em comum dessas abordagens é a necessidade de buscar exaustivamente as pesquisas já realizadas sobre o tema, com o objetivo de apresentar uma síntese do conhecimento já desenvolvido sobre a temática.

As vantagens do uso das ferramentas com tecnologia de IA na revisão de literatura estão relacionadas ao mapeamento da literatura, à rápida identificação de artigos pertinentes ao objeto de estudo, à geração de resumos concisos e à capacidade de processar grandes quantidades de dados em pouco tempo. Além de *chatbots* baseados em IA generativa, como o *ChatGPT* (Morgan, 2023), existem ferramentas específicas para revisão de literatura. É importante ressaltarmos que nem todas essas ferramentas disponíveis são totalmente gratuitas.

A descrição de tipos de ferramentas baseadas em IA que podem contribuir para a revisão de literatura tem sido apresentada em alguns estudos (Bolaños *et al.*, 2024; Foley *et al.*, 2025; Santana; Souza; Viana, 2024). Além disso, existem iniciativas como o *Systematic Review Toolbox*[1], que fornece um catálogo aberto, gratuito e pesquisável de ferramentas e artigos de orientação que auxiliam os pesquisadores em várias tarefas na revisão sistemática e no processo mais amplo de síntese de evidências de pesquisa (Johnson *et al.*, 2022).

Diante da diversidade de ferramentas de IA, apresentamos, a seguir, uma seleção daquelas que podem ser úteis para a revisão de literatura. São descritas nove ferramentas relevantes baseadas em IA que podem

[1] Disponível em: https://www.systematicreviewtools.com. Acesso em: 20 jun. 2025.

contribuir para os processos de revisão de literatura, organizadas em três grupos:

a) Ferramentas para busca de literatura científica

Semantic Scholar[2]: é uma plataforma gratuita de busca de literatura científica que localiza artigos semanticamente semelhantes. O pesquisador insere o termo da busca e a plataforma gera uma lista de artigos cujos metadados podem ser explorados (dados da publicação, autores, resumo, acesso via editor), dentre outras funcionalidades como citações e artigos relacionados.

b) Ferramentas baseadas no mapeamento de citações

Litmaps[3]: com algumas funcionalidades gratuitas, é uma plataforma que utiliza a rede de citações para encontrar e recomendar artigos. A partir de um artigo, a ferramenta gera um mapa de artigos mais relevantes que estão relacionados a ele. O mapa pode ser navegado observando os artigos mais citados, os mais recentes e as vinculações entre eles por meio das citações.

Connected Papers[4]: a ferramenta usa gráficos visuais para mostrar estudos relevantes por meio da rede de citações. Para uso gratuito, há um limite de geração de gráficos mensalmente. O mapa gerado permite observar as conexões entre os artigos, os artigos mais citados e o período de publicação. Além disso, oferece um conjunto de funcionalidades que permite usar filtros, observar os metadados dos artigos, identificar quais são os artigos mais frequentemente citados pelos artigos que compõem o gráfico (permitindo observar estudos reconhecidos no campo) e os artigos que mais citaram os artigos do gráfico (permitindo observar trabalhos mais recentes que podem ser relevantes para o campo).

Research Rabbit[5]: é uma plataforma gratuita para mapeamento da literatura baseada em rede de citações. A partir da definição de um ou

[2] Disponível em: https://www.semanticscholar.org. Acesso em: 20 jun. 2025.
[3] Disponível em: https://www.litmaps.com. Acesso em: 20 jun. 2025.
[4] Disponível em: https://www.connectedpapers.com. Acesso em: 20 jun. 2025.
[5] Disponível em: https://researchrabbitapp.com. Acesso em: 20 jun. 2025.

mais artigos, a ferramenta localiza outros artigos semelhantes ao tema de interesse. Funciona como um "*Spotify*" da literatura (Foley *et al.*, 2025), permitindo criar coleções de pesquisa e explorar as recomendações de trabalhos semelhantes. Além disso, é possível observar metadados das publicações, bem como mapas visuais, gerados pela ferramenta, das conexões entre citações.

Inciteful[6]: ferramenta gratuita para apoiar a pesquisa na descoberta de artigos. Apresenta duas opções: *discover* e *literature connects*. Na opção *discover*, a partir da indicação de um artigo sobre o tema de interesse, cria uma rede de artigos semelhantes ao assunto, baseada na rede de citações, apresentando mapa de conexão da literatura. A partir dos resultados, é possível aplicar filtros e adicionar outros artigos de interesse ao gráfico. Além disso, apresenta outras informações, tais como: artigos recentes dos principais autores, instituições, principais periódicos, entre outras. Na opção *literature connects*, é possível indicar dois artigos e obter as conexões entre eles por meio da literatura.

c) Ferramentas para busca de literatura, síntese de informações e perguntas de pesquisa

Elicit[7]: com algumas funcionalidades gratuitas, é um assistente de pesquisa com IA que, a partir de uma pergunta ou termo de busca, localiza artigos sobre o assunto baseado na similaridade semântica. Os resultados gerados apresentam artigos mais relevantes e a possibilidade de gerar um quadro com uma síntese de informações deles (metodologia, resultados, conclusões, entre outras), cujas colunas são personalizadas pelo pesquisador conforme seu interesse. Há também uma funcionalidade para carregar artigos em PDF e extrair esses mesmos dados. Além disso, a plataforma gera uma resposta resumida à pergunta ou termo de busca com base nas informações dos artigos.

Scite.ai[8]: plataforma com funcionalidades gratuitas limitadas para teste. Por meio de citações inteligentes, que exibem o contexto da citação e descrevem se o artigo fornece evidências que corroboram ou contras-

[6] Disponível em: https://inciteful.xyz. Acesso em: 20 jun. 2025.
[7] Disponível em: https://elicit.org. Acesso em: 20 jun. 2025.
[8] Disponível em: https://scite.ai. Acesso em: 20 jun. 2025.

tam, permite que os pesquisadores rastreiem a literatura relacionada aos seus interesses. Oferece também o *Assistant*, que, por meio de perguntas de pesquisa, retorna um resumo conciso da literatura acadêmica recente sobre o tema, sendo possível explorar as fontes incluídas na resposta devolvida.

Consensus.app[9]: com algumas funcionalidades gratuitas, é um mecanismo de busca por meio de perguntas de pesquisa. A ferramenta localiza respostas relevantes em artigos de pesquisa, apresenta um texto síntese como resposta e indica os que serviram de fonte.

ChatPDF[10]: ferramenta com algumas funcionalidades gratuitas que utiliza modelos de IA para extrair informações do conteúdo de arquivos PDF, facilitando a compreensão de artigos ou textos. Gera sínteses do conteúdo e permite interagir em *chat* sobre o conteúdo dos artigos ou textos.

Apesar das vantagens do uso de ferramentas de IA na revisão de literatura, algumas desvantagens podem ser destacadas: a) a maioria das ferramentas não é totalmente gratuita, dificultando o acesso a estudantes e pesquisadores; b) as ferramentas têm melhor desempenho e usabilidade em língua inglesa, em detrimento de outros idiomas; c) requerem um conhecimento sobre como funcionam, exigindo do pesquisador uma literacia em IA para compreender seus limites e suas potencialidades, essencial para um uso adequado de forma crítica, reflexiva e responsável.

Com base em Foley *et al.* (2025, p. 12-13), algumas responsabilidades reflexivas para pesquisadores que empregam IA para explorar a literatura podem ser destacadas: a) discutir claramente como as ferramentas de IA são usadas; b) demonstrar uma consciência sobre os impactos potenciais da IA na interpretação dos dados da revisão de literatura; c) incluir uma seção específica sobre reflexividade que aborde como as decisões sobre os resultados das ferramentas de IA influenciaram o desenvolvimento do conhecimento sobre o objeto de pesquisa; d) manter uma consciência política em relação à dominação dos ambientes de publicação pela pesquisa do Norte Global; e) acompanhar o desenvolvimento de ferramentas de IA e publicação científica, tendo em vista os possíveis vieses da IA. As publicações em periódicos de acesso aberto e indexadas

[9] Disponível em: https://consensus.app. Acesso em: 20 jun. 2025.
[10] Disponível em: https://www.chatpdf.com. Acesso em: 20 jun. 2025.

em bases reconhecidas têm mais possibilidade de serem lidas e citadas, portanto, identificadas como relevantes no mapeamento de ferramentas de IA; f) entender a natureza histórica dos dados usados para treinar a IA, isto é, compreender possíveis vieses que podem estar relacionados a debates que, embora presentes atualmente, pesquisas anteriores não abordavam e, portanto, podem ainda não ter sido "aprendidos" pela IA.

ÉTICA E INTEGRIDADE NO USO DE FERRAMENTAS DE IA NA REVISÃO DE LITERATURA

O uso da IA na pesquisa impacta em questões éticas e de integridade científica (honestidade, precisão, transparência, responsabilidade). O uso da IA não requer uma mudança significativa nas normas éticas da ciência, mas demanda que a comunidade científica desenvolva orientações específicas para seu uso apropriado (Resnik; Hosseini, 2025).

De maneira abrangente, diversos estudos têm investigado as implicações do emprego da IA no desenvolvimento da escrita acadêmica e na condução de pesquisas acadêmicas (Anik; Raaz; Khan, 2025; Dwivedi *et al.*, 2024; Hosseini; Resnik; Holmes, 2023; Parker *et al.*, 2024). Entre as questões éticas levantadas sobre o uso da IA na escrita de trabalhos acadêmicos, podem ser destacadas as seguintes:

a) Responsabilidade de autoria: existe um debate se ferramentas de IA devem ser consideradas autoras, uma vez que não podem responder moral ou legalmente pelo conteúdo gerado. Hosseini, Resnik e Holmes (2023), e outros autores, como Moffatt e Hall (2024) e Dwivedi *et al.* (2024), argumentam que os sistemas de IA não devem ser incluídos como autores, uma vez que não atendem a critérios fundamentais de autoria (responsabilidade). Os pesquisadores indicam que a responsabilidade moral é exclusiva dos seres humanos, implicando que ferramentas de IA, apesar de suas potencialidades técnicas, não podem atender às obrigações éticas de autoria (Dwivedi *et al.*, 2024).

b) Plágio e integridade acadêmica: o uso de IA pode levantar preocupações quanto a plágio, pois há ferramentas de IA que agregam e sintetizam conteúdos existentes. Isso pode pôr em xeque a originalidade do trabalho e a responsabilidade dos autores pelo conteúdo criado com o auxílio da IA. No contexto acadêmico, a expressão *AI-giarism* ou *AIgiarism* tem sido utilizada para se referir à forma emergente de desonestidade acadêmica envolvendo plágio relacionado à IA. Diz respeito principalmente ao uso indevido de ferramentas de IA por estudantes e pesquisadores para produzir trabalhos acadêmicos (Chan, 2025). Esse é um assunto amplamente debatido, pois as produções da IA generativa podem replicar ou parafrasear conteúdo já existente sem fornecer a devida referência à fonte original do material (Dwivedi *et al.*, 2024).

c) Transparência: a transparência quanto aos métodos e às ferramentas utilizadas é essencial para garantir a integridade e o rigor da pesquisa. Ao ocultar a utilização de ferramentas de IA, há o risco de comprometer a integridade da pesquisa, pois são omitidos os processos envolvidos na elaboração do trabalho (Hosseini; Resnik; Holmes, 2023). O uso de ferramentas e *softwares* de IA pode ser mencionado no texto e nas referências, apresentado na descrição dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa ou explicitado por meio de um tópico que inclua uma declaração sobre o emprego de IA generativa e tecnologias assistidas por IA no processo de escrita do texto acadêmico. Algumas políticas editoriais, com o objetivo de garantir a transparência, têm exigido que os autores declarem claramente se ferramentas de IA foram usadas e em que medida contribuíram para a redação do texto (Dwivedi *et al.*, 2024). É pertinente observar que a proibição do uso de ferramentas de IA pode estimular seu emprego clandestino, impedindo que a comunidade acadêmica seja adequadamente instruída sobre práticas responsáveis que preservem a integridade na pesquisa (Hosseini; Resnik; Holmes, 2023).

Assim sendo, como qualquer tipo de pesquisa, a revisão de literatura com uso de IA envolve questões relacionadas à ética e à integridade.

Em linhas gerais, o pesquisador necessita:

- especificar quais ferramentas de IA foram utilizadas e como elas foram incorporadas ao relatório de pesquisa[11];
- indicar como a conferência dos dados obtidos por meio de IA foi realizada;
- indicar o trabalho humano envolvido na pesquisa, uma vez que uma revisão de literatura gerada apenas pelas ferramentas de IA, como já mencionado, resulta em uma revisão de literatura limitada e potencialmente enviesada;
- explicitar se houve a utilização de traduções automáticas feitas pelas ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas de IA são úteis para a realização da revisão de literatura e contribuem para a sua inovação. No entanto, tais ferramentas devem ser utilizadas como um complemento dos procedimentos de pesquisa, exigindo a supervisão humana. No contexto do uso da IA, muito tem sido debatido em torno do uso ético e responsável. O rigor teórico-epistemológico e metodológico da pesquisa, juntamente com o atendimento dos padrões de ética e integridade, são ações essenciais para garantir a validade, confiabilidade e a integridade da pesquisa.

O desenvolvimento de competências para o uso das ferramentas com IA, em geral, e da IA na revisão de literatura, em particular, requer o treinamento de docentes, pesquisadores e estudantes. Em nossa perspectiva, o desenvolvimento dessas competências deve ocorrer em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica.

Diversas universidades, academias e associações acadêmico-científicas têm desenvolvido diretrizes para o uso da IA (Abella García; Fernández Mármol, 2024; European Union, 2024; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2024). Alonso-Rodríguez (2024) defende a

[11] No Código Europeu de Conduta para a Integridade da Pesquisa (All European Academies, 2023, p. 10), a omissão do uso de IA ou ferramentas automatizadas na criação de conteúdo ou na elaboração de publicações, é listada dentre as práticas de pesquisa inaceitáveis.

necessidade da criação de um marco ético da IA nas pesquisas em Educação. Portanto, é fundamental a elaboração de diretrizes para o uso de IA, pois elas servem de parâmetro para docentes, pesquisadores, orientadores e estudantes. Além disso, tendo em vista a existência de diversas ferramentas específicas sobre revisão de literatura, defendemos a importância de que as diretrizes incluam as especificidades das ferramentas de IA para a revisão de literatura.

DECLARAÇÃO

Para o levantamento da literatura sobre o tema, utilizou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, em seu âmbito, as bases *Taylor & Francis Online*, *SpringerLink*, *Sage Journals* e *ScienceDirect*. De modo complementar, foram consultadas as seguintes ferramentas de busca de literatura com suporte de IA: *Semantic Scholar*, *Research Rabbit* e *Inciteful*. A seleção dos textos que apoiaram a discussão foi realizada pela autora com base nas contribuições para a discussão do tema. Todo o conteúdo, as contribuições intelectuais e as interpretações são de responsabilidade da autora.

REFERÊNCIAS

ABELLA GARCÍA, V.; FERNÁNDEZ MÁRMOL, K. **Docencia en la era de la inteligencia artificial**: enfoques prácticos para docentes. Burgos: Universidad de Burgos, 2024. Disponível em: https://riubu.ubu.es/handle/10259/8868. Acesso em: 7 mar. 2025.

ALL EUROPEAN ACADEMIES. **The European Code of Conduct for Research Integrity** – revised edition. Berlin : ALLEA, 2023. DOI: http://www.doi.org/10.26356/ECOC

ALONSO-RODRÍGUEZ, A. M. Hacia un marco ético de la inteligencia artificial en la educación. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, Salamanca, v. 36, n. 2, p. 79-98, 2024. DOI: https://doi.org/10.14201/teri.31821

ANIK, M. H.; RAAZ, S. N. C.; KHAN, N. Embracing AI assistants: unraveling young researchers' journey with ChatGPT in science education thesis writing. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, [*s. l.*], v. 35, p. 225-244, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s40593-024-00438-6

ATKINSON, C. F. Cheap, quick, and rigorous: artificial intelligence and the systematic literature review. **Social Science Computer Review**, [*s. l.*], v. 42, n. 2, p. 376-393, 2024. DOI: https://doi.org/10.1177/08944393231196281

BOLAÑOS, F.; SALATINO, A.; OSBORNE, F.; MOTTA, E. Artificial Intelligence for literature reviews: opportunities and challenges. **Artificial Intelligence Review**, [*s. l.*], v. 57, p. 1-49, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s10462-024-10902-3

CHAN, C. K. Y. Students' perceptions of 'AI-giarism': investigating changes in understandings of academic misconduct. **Education and Information Technologies**, [*s. l.*], v. 30, p. 8087-8108, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-024-13151-7

CHERRY, M. G; BOLAND, A.; DICKSON, R. **Doing a systematic review**: a student's guide. 3. ed. London: SAGE Publications, 2023.

DWIVEDI, Y. K.; MALIK, T.; HUGHES, L.; ALBASHRAWI, M. A. Scholarly discourse on GenAI's impact on academic publishing. **Journal of Computer Information Systems**, [*s. l.*], p. 1-16, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/08874417.2024.2435386

EUROPEAN UNION. **The EU Artificial Intelligence Act**. 2024. Disponível em: https://artificialintelligenceact.eu. Acesso em: 7 mar. 2025.

FOLEY, K.; MCLEAN, C.; DE ZYLVA, R.; ASA, G.; MAIO, J.; BATCHELOR, S.; DZANDO, G.; DIMASSI, A. Developing a critical imagination for how researchers can use artificially intelligent tools reflexively and responsibly during qualitative literature reviews. **International Journal of Qualitative Methods**, [*s. l.*], v. 24, p. 1-17, 2025. DOI: https://doi.org/10.1177/16094069251316249

GOUGH, D.; OLIVER, S.; THOMAS, J. (eds.) **An introduction to systematic reviews**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2017.

HART, C. **Doing a literature review**. London: SAGE Publications, 2001.

HOSSEINI, M.; RESNIK, D. B.; HOLMES, K. The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. **Research Ethics**, [*s. l.*], v. 19, n. 4, p. 449-465, 2023. DOI: https://doi.org/10.1177/17470161231180449

JOHNSON, E. E.; O'KEEFE, H.; SUTTON, A.; MARSHALL, C. The Systematic Review Toolbox: keeping up to date with tools to support evidence synthesis. **Systematic Reviews**, [*s. l.*], v. 11, article number 258, p. 1-8, 2022. DOI: https://doi.org/10.1186/s13643-022-02122-z

KIMBERLY, E.; KNIPPENBERG, D. Creating high-impact literature reviews: an argument for 'integrative reviews'. **Journal of Management Studies**, [*s. l.*], v. 57, n. 6, p. 1277-1289, 2020. DOI: https://doi.org/10.1111/joms.12581

LONGO, L. Empowering qualitative research methods in education with artificial intelligence. *In:* COSTA, A. P.; REIS, L. P.; MOREIRA, A. (ed.). **Computer Supported Qualitative Research:** new trends on qualitative research (WCQR2019). Cham: Springer, 2020. v. 1068. p. 1-21. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-31787-4_1

MOFFATT, B.; HALL, A. Is AI my co-author? The ethics of using artificial intelligence in scientific publishing. **Accountability in Research**, [*s. l.*], p. 1-17, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/08989621.2024.2386285

MORGAN, D. L. Exploring the use of Artificial Intelligence for qualitative data analysis: the case of ChatGPT. **International Journal of Qualitative Methods**, [*s. l.*], v. 22, p. 1-10, 2023. https://doi.org/10.1177/16094069231211248

PAN, S. L.; NISHANT, R.; TUUNANEN, T.; NAH, F. F.-H. Literature review in the Generative AI Era – How to make a compelling contribution. **The Journal of Strategic Information Systems**, [*s. l.*], v. 32, n. 3, p. 1-4, 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jsis.2023.101788

PARKER, J. L.; RICHARD, V. M.; ACABÁ, A.; ESCOFFIER, S.; FLAHERTY, S.; JABLONKA, S.; BECKER, K. P. Negotiating meaning with machines: AI's role in doctoral writing pedagogy. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, [*s. l.*], p. 1-21, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s40593-024-00425-x

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Código de Integridade acadêmica no uso do ChatGPT e outras formas de Inteligência Artificial Generativa**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2024. Disponível em: https://www.pucminas.br/pos/educacao/Documentos%20Gerais/Documentos-Portarias-Atos/CodigodeIntegridadeUsoIAG_versao2024_240711_152519.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

RESNIK, D. B.; HOSSEINI, M. The ethics of using Artificial Intelligence in scientific research: new guidance needed for a new tool. **AI and Ethics**, [*s. l.*], v. 5, p. 1499-1521, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s43681-024-00493-8

SANTANA, I. M.; SOUZA, F. N.; VIANA, H. B. Ferramentas de inteligência artificial na revisão de literatura: um estudo com base no tema das falácias lógicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. 1-16, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.22252

TORGERSON, C. **Systematic reviews**. London: Continuum, 2003.

TORONTO, C. E.; REMINGTON, R. (ed.). **A step-by-step guide to conducting an integrative review**. [*S. l.*]: Springer, 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-37504-1

WAGNER, G.; LUKYANENKO, R.; PARÉ, G. Artificial Intelligence and the conduct of literature reviews. **Journal of Information Technology**, [*s. l.*], v. 37, n. 2, p. 209-226, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/02683962211048201

ZAWACKI-RICHTER, O.; KERRES, M.; BEDENLIER, S.; BOND, M.; BUNTINS, K. (ed.). **Systematic reviews in educational research**: methodology, perspectives and application. [*S. l.*]: Springer, 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7

CAPÍTULO 23
O USO DA IA: O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES ÉTICAS

Ana Pedro
Universidade de Aveiro (UA)

O PRINCÍPIO DA AGÊNCIA HUMANA

Muito embora a grande maioria dos utilizadores do ChatGPT consiga reconhecer facilmente as inúmeras potencialidades que o uso da Inteligência Artificial (IA)[1] em contexto universitário (académico e de investigação) evidencia, também é certo que ela apresenta algumas limitações e desafios, tal e qual a outra face da moeda. Com efeito, como acontece com qualquer técnica, existem sempre riscos a assinalar a propósito do uso que os humanos dela fazem – como é o caso da IA – e que requerem necessariamente a observância do Princípio da Agência Humana no controlo daquela, entendida mais como uma ferramenta de auxílio quer à docência quer à investigação, bem como de

[1] Neste trabalho, adotamos a definição de IA criada pela Comissão Europeia, segundo a qual: "Sistemas de inteligência artificial (IA) são sistemas de *software* (e, eventualmente, também de *hardware*) concebidos por humanos que, tendo em vista um objetivo complexo, atuam no espaço físico ou digital, percecionando o seu ambiente através da recolha de dados, interpretando os dados estruturados ou não estruturados recolhidos, raciocinando com base no conhecimento ou processando a informação derivada desses dados, e decidindo qual ou quais as melhores ações a tomar para alcançar o objetivo definido. Os sistemas de IA podem utilizar regras simbólicas ou aprender um modelo numérico, podendo ainda adaptar o seu comportamento analisando de que forma o ambiente foi afetado pelas suas ações anteriores. Enquanto disciplina científica, a IA inclui várias abordagens e técnicas, tais como a aprendizagem automática (*machine learning*) (da qual a aprendizagem profunda (*deep learning*) e a aprendizagem por reforço (*reinforcement learning*) são exemplos específicos), o raciocínio automático (*machine reasoning*) (que inclui planeamento, calendarização, representação do conhecimento e raciocínio, pesquisa e otimização), e a robótica (que engloba controlo, perceção, sensores e atuadores, bem como a integração de todas as outras técnicas em sistemas ciberfísicos)" (High-Level Expert Group on Artificial Intelligence, 2019, p. 6, tradução própria). Original: "*Artificial intelligence (AI) systems are software (and possibly also hardware) systems designed by humans that, given a complex goal, act in the physical or digital dimension by perceiving their environment through data acquisition, interpreting the collected structured or unstructured data, reasoning on the knowledge, or processing the information, derived from this data and deciding the best action(s) to take to achieve the given goal. AI systems can either use symbolic rules or learn a numeric model, and they can also adapt their behaviour by analysing how the environment is affected by their previous actions. As a scientific discipline, AI includes several approaches and techniques, such as machine learning (of which deep learning and reinforcement learning are specific examples), machine reasoning (which includes planning, scheduling, knowledge representation and reasoning, search, and optimization), and robotics (which includes control, perception, sensors and actuators, as well as the integration of all other techniques into cyber-physical systems)*" (High-Level Expert Group on Artificial Intelligence, 2019, p. 6).

apoio ao desenvolvimento da independência intelectual dos investigadores (Cotton; Cotton; Shipway, 2023; Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024), do que propriamente um instrumento que se substitui ao exercício do pensamento humano ou ao esforço pessoal e ao pensamento crítico.

Assim, por exemplo, a assistência que a IA pode proporcionar na criação de conteúdo (texto escrito) para o trabalho de investigação deverá ser a de apoio ou auxílio à atividade de construção do texto, não a de substituição do pensamento crítico e da reflexão ou mesmo da escrita relativamente aos dados recolhidos. Sendo, portanto, certo que as respostas geradas pela IA não correspondem necessariamente à verdade, na medida em que esta possui propósito, mas não intencionalidade[2], muitas funções há que a IA não consegue desempenhar e que dependem do agir ético do humano que, sempre em colaboração com a máquina, procura encetar novas dimensões de humanidade e bem-estar.

É nesse sentido que as universidades procuram posicionar-se, defendendo claramente que a aceitação cega de todas as respostas geradas pela IA sem que elas passem pelo filtro do pensamento crítico deve ser evitada a todo o custo, na medida em que essas respostas podem conter erros e informações tendenciosas e enviesadas. Por isso, recomenda-se que os investigadores sejam críticos em relação aos resultados gerados pela IA e evitem a presunção ou a assunção de que o conteúdo por ela produzido é livre de erros ou imprecisões, devendo, para tal, verificar se esses conteúdos estão de acordo ou não com os princípios éticos da pesquisa científica, para, assim, garantir a integridade académica e a produção de conhecimento de qualidade na investigação.

Muito embora "[....] as ferramentas de IA generativa ofereçam benefícios dignos de nota no que diz respeito ao apoio às atividades académicas [...], não podem, nesta fase, substituir o [...] envolvimento humano no processo de criação, avaliação e disseminação do conhecimento"[3]

[2] Com efeito, apesar de, aos olhos dos humanos, a IA agir aparentemente como se tivesse consciência, a verdade é que esta não sente, não pensa, nem mente, tampouco age eticamente, pois, para tal poder ocorrer, era necessário que a IA possuísse intencionalidade (Searle, 1999), ou seja, era necessário que tivesse o claro intuito de mentir e de fazer acreditar em algo que é falso. Pela mesma razão, a IA não lida com o conceito de verdade, mas sim com a ideia de propósito: o propósito de nos devolver uma resposta-padrão face às nossas solicitações.

[3] Original: "*[...] generative AI tools do offer noteworthy benefits with respect to supporting scholarly activities [...], they cannot at this time replace the [...] human engagement in the process of knowledge creation, assessment, and dissemination [...]*" (Susarla et al., 2023, p. 405).

(Susarla et al., 2023, p. 405, tradução própria). Deste modo, "[...] a supervisão e o acompanhamento humanos podem ser necessários em quase todas as fases da investigação, uma vez que a IA generativa carece de intuição, de perspetiva e de uma compreensão aprofundada do contexto sociotécnico relacionado ao trabalho académico na nossa disciplina" [4] (Susarla et al., 2023, p. 406, tradução própria).

Não se trata, no entanto, nem de uma substituição da máquina pelo humano nem deste pela máquina. O que se visa é uma colaboração entre ambos no que de melhor apresentam, nomeadamente em contexto de investigação, em que o papel da máquina consiste em proporcionar velocidade, e o papel humano, em promover, desenvolver e aplicar um conjunto de competências técnicas, digitais e de pensamento crítico e ético relativamente a todos os dados gerados pela IA (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024).

Esta abordagem centrada no humano exige, no entanto, que este não se demita de exercer uma reflexão ética contínua sobre as consequências e implicações quanto ao modo e à forma como o uso da IA impacta a vida dos seus utilizadores e opte sempre pelo exercício da ética e dos valores humanos da dignidade e do respeito, e pelos direitos humanos ao longo de todo o processo de investigação que implique o uso da IA. Entretanto, para tal, há que conhecer adequadamente quer as potencialidades da IA quer as suas limitações, como o Quadro 1 demonstra, para melhor podermos agir eticamente e com responsabilidade.

---

[4] Original: "*[...] human supervision and oversight may be necessary for almost all stages of research because generative AI lacks the intuition, perspective, and rich understanding of the sociotechnical context related to scholarly work in our discipline*" (Susarla et al., 2023, p. 406).

Quadro 1 – Potencialidades e limites éticos do uso da IA em contexto académico e de investigação

Uso inadequado da IA na investigação	Ética e integridade académica
Plágio - solução fácil para produzir trabalhos académicos.	O uso de qualquer ferramenta ou recurso deve ser adequadamente citado e referenciado nos trabalhos académicos. Garantir a não violação dos direitos autorais (Boa Sorte *et* al., 2021).
Uso de dados sensíveis ou confidenciais sem consentimento (ex.: informações pessoais dos participantes da pesquisa) (Viegas, 2023).	Usar o *ChatGPT* de forma segura e responsável, a fim de garantir a segurança e a privacidade dos dados pessoais dos usuários. A privacidade dos dados é essencial, uma vez que a IA depende de grandes volumes de dados para funcionar, pelo que esses dados devem ser obtidos de forma legal e transparente, respeitando a privacidade e os direitos dos participantes da pesquisa, bem como coligidos, armazenados e utilizados de maneira responsável.
Manipulação de dados e criação de textos falsos, incompletos e imprecisos ("alucinação") (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024).	Fiabilidade da informação, autenticidade e transparência das fontes utilizadas (algoritmos que considerem explicitamente os princípios éticos), privacidade de dados e autoria.
Usar o ChatGPT para produzir resultados tendenciosos ou enviesados – European Union Agency for Fundamental Rights – FRA (2020).	Garantir a transparência e a explicabilidade dos algoritmos de IA utilizados na escrita acadêmica, permitindo que os autores entendam como as sugestões de correções e palavras foram geradas.
Não substitui a experiência e o conhecimento especializado de um professor ou investigador, sendo essencial o conhecimento sólido que este detém.	O ChatGPT pode ser usado para gerar ideias para os trabalhos académicos e científicos, rever e editar textos, mas enquanto auxiliar de verificação da qualidade e da precisão das informações, análise extensiva de dados, ou transcrições de entrevistas.
	Pode ser usado para fazer perguntas desafiadoras e ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico; para pesquisar, analisar e sintetizar informações de várias fontes.
Pode inventar referências (Buriak *et al.*, 2023).	Apoia os investigadores com informações sobre temas específicos, sugerindo fontes de referência bibliográfica e disponibilizando resumos de artigos académicos.

Uso inadequado da IA na investigação	Ética e integridade académica
Falta de capacidade de análise crítica e criativa. Apresenta limitações na capacidade de abordar o raciocínio lógico mais sutil e complexo (Yang; Wang; Lyu, 2024). Não é capaz de avaliar a qualidade de um argumento ou a originalidade de um texto. Não compreende completamente o contexto e a intenção do usuário, podendo gerar respostas imprecisas ou inadequadas.	Melhora a escrita académica, quanto à clareza e concisão, correção gramatical, sugestão de palavras e análise de conteúdo (coerência e a coesão do texto, identificar redundâncias e inconsistências e avaliar a qualidade do argumento), revisão e edição de textos (Franco; Viegas; Röhe, 2023).
Limitações em relação a idiomas menos populares ou em relação a áreas de conhecimento mais especializadas. Os dados nem sempre são representativos e diversificados em função do género (mostram preconceito), raça (revelam-se racistas) ou etnia (branca). Falta de sensibilidade cultural (Revell *et al.*, 2024).	Tradução de textos em tempo real de uma língua para outra. Pode ser usado em viagens internacionais ou em conversas com pessoas que falam línguas diferentes.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Quadro 1, ao uso inadequado da IA[5] fizemos corresponder, por contraposição, alguns dos princípios éticos que devem guiar o nosso comportamento e que devemos ter em mente quando e sempre que usarmos a IA, nomeadamente em contexto académico. Assim, qual pêndulo de Foucault (Eco, 2016), o uso da IA pode oscilar ora entre os benefícios que possui, ora entre os riscos possíveis de existir sempre que o seu uso se tornar inapropriado[6].

Com efeito, apesar de a IA possibilitar uma aprendizagem personalizada que considera as necessidades e as características individuais de cada aluno, de permitir o ajustar do ritmo de aprendizagem de acordo com o desempenho de cada um, tornando o processo de ensino mais eficiente e eficaz (Kamalov; Calonge; Gurrib, 2023), a verdade é que tam-

[5] Entende-se que existe mau uso ou uso inadequado da IA sempre e quando alunos e investigadores se tornam dependentes dela para realizar todo o trabalho de investigação que se propuserem fazer, nomeadamente quanto ao uso da escrita, revisão de textos, análise de artigos científicos (Bostrom, 2014).

[6] É neste sentido que alguns autores – por exemplo. Andrade; Röhe, 2023 – a ela se referem como uma ferramenta ambivalente, na medida em que cada potencialidade comporta em si mesma um dilema.

bém pode ser usada inadequadamente quando utilizada acriticamente, por exemplo, na redação de trabalhos académicos, produzindo, assim, novas formas de plágio e de fraude académica (Cotton; Cotton; Shipway, 2023; Ellis; Slade, 2023).

Contudo, ao investigador que fizer uso da IA para redigir, criar conteúdo ou a ela recorrer para a sua investigação, é-lhe eticamente requerido que explicite o grau do uso da tecnologia, especificando: 1. quais as partes do trabalho que foram geradas por IA; 2. quais as que foram elaboradas ou editadas sem a sua participação. Para além disso, 3. docentes e investigadores devem aceitar o compromisso anti-plágio, evitando que este seja usado acriticamente na redação dos trabalhos solicitados.

Se, por um lado, até reconhecemos que a utilização da IA pode contribuir consideravelmente para melhorar a escrita académica, quanto aos requisitos de clareza, análise e síntese, correção gramatical, coerência do texto, identificação de repetições, revisão e edição de textos, por outro lado, não podemos escamotear o facto de que a IA não consegue fazer-se substituir nem à experiência nem ao conhecimento especializado de um professor ou investigador necessários à construção do texto investigativo, na medida em que é precisamente o seu saber especializado que permite detetar a existência de algumas inconsistências e incongruências lógicas nas respostas geradas pela IA (Limongi, 2024; Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024).

Não podemos esquecer, pois, que a autoria dos textos é sempre do humano, muito embora possamos reconhecer a contribuição positiva da IA na realização de algumas dessas tarefas, tal como dissemos. O que de importante estas considerações têm é que nos permitem refletir sobre o que define verdadeiramente o autor de um trabalho académico, sendo que é aquele que dele participa desde a conceção das ideias do projeto até à sua escrita, revisão e aprovação para publicação. Daí que a IA não possa ser responsabilizada como coautora[7].

Acresce ainda o facto de, apesar de o ChatGPT poder ser extremamente útil para a realização de uma série de tarefas, tais como: gerar ideias para os trabalhos académicos e científicos, rever e editar textos, fazer perguntas estimulantes e contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a pesquisa, análise e síntese das informações prove-

[7] Existe um entendimento relativamente consensual de que a IA não pode ser considerada nem autora nem coautora de nenhum trabalho, na medida em que, pelas suas características, não pode ser tornada *accountable*, ou assumir a responsabilidade moral relativamente ao conteúdo de um trabalho.

nientes de várias fontes, bem como para a verificação da qualidade e da precisão das informações, efetuar uma análise extensiva de dados, proceder à transcrição de entrevistas, dar informações sobre temas específicos, sugerir referências bibliográficas e realizar resumos de artigos científicos (Franco; Viegas; Röhe, 2023; Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024), a verdade é que a IA (ainda) não consegue substituir nem a criatividade nem o pensamento crítico dos investigadores. Nesse sentido, podemos afirmar que a IA não supera nem a criatividade nem a inteligência humana, na medida em que o conteúdo que gera não apresenta inovações, mas é apenas o resultado do uso do conhecimento disponibilizado na internet (Hessel; Lemes, 2023).

Da mesma forma, é também o caso do uso da IA na escrita académica. Sendo que esta é uma atividade de reconhecido pendor humano, a escrita académica exige posicionamento crítico, argumentativo e ético. Ora, a IA (ainda) não consegue captar nem compreender a subjetividade do contexto, não deteta as subtilezas do não-dito e da comunicação não-verbal, o propósito ou a natureza da intenção do autor, não tem capacidade de generalização, abstração, dedução, abdução, não possui a noção de causa e efeito, não compreende a linguagem figurativo-simbólica, a ironia, o sentimento de criatividade, tampouco a capacidade de inovação ou de imaginação, habilidades estas que somente os humanos possuem (Yang; Wang; Lyu, 2024).

Existem, pois, múltiplas funções, características e capacidades humanas que a IA ainda não consegue desempenhar ou mimetizar, pelo que não poderá substituir o humano. É, neste sentido, que limitações como as acima descritas, por exemplo, podem representar um conjunto vasto de inconsistências capazes de gerar desinformação, discriminação, estereotipia e perpetuação de preconceitos que requerem necessariamente o exercício de uma supervisão humana crítica permanente que seja o garante da integridade ética na investigação (Block; Kuckertz, 2024).

RECOMENDAÇÕES E DIRETRIZES DAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS QUANTO AO USO DA IA NA EDUCAÇÃO

Várias têm sido as tentativas de algumas instituições internacionais de elaborar diretrizes éticas em torno das questões específicas da IA na educação, procurando avaliar os impactos dos sistemas inteligentes

no Ensino Superior[8]. Cabe, agora, às várias universidades dos diferentes países a tarefa de elaborar, de um modo claro e específico, as suas recomendações e diretrizes, no sentido de promover e garantir um uso ético e responsável da IA no âmbito da investigação em educação.

É, assim, que vemos surgir uma série de iniciativas e publicações desenvolvidas por diversas universidades, espelhando a sua preocupação e necessidade de dar resposta à pergunta sobre como deverá a IA ser incorporada nos modelos educacionais[9] e quais os cuidados éticos a considerar. Estas orientações institucionais, que se têm desenvolvido um pouco por todo o mundo[10], têm em comum o reconhecimento quer das potencialidades quer dos riscos que o uso da IA representa em contexto académico, tal como no sentido demonstrado no Quadro 1, e devem desempenhar a função essencial de servir de guia ou de eixo referencial para a atuação de docentes e discentes, na medida em que apresentam diretrizes éticas que podem ajudar a melhor lidar com as potencialidades e os desafios, os benefícios, os riscos e as limitações da IA na investigação.

Essas recomendações partem, inevitavelmente, de um conjunto de premissas fundamentais, a saber:

---

[8] Só para citar alguns exemplos, referimo-nos a Hoernig *et al.* (2024), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] – UNESCO (2022, 2023) e *European Parliament* (2020).

[9] A título exemplificativo, é o caso de algumas algumas universidades portuguesas que desenvolvem um trabalho de maior proximidade junto ao seu público-alvo através da criação e lecionação de disciplinas específicas sobre a ética na investigação (Universidade de Aveiro, Portugal) e outras que desenvolvem novos instrumentos baseados na inteligência artificial têm implicações diretas no campo da educação (Oliveira; Pinto, 2023; Rebelo, 2023). É ainda, nitidamente, o caso de algumas universidades brasileiras que têm realizado um trabalho notável neste campo através da elaboração de Manuais de ética da IA (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP), entre tantas outras.

[10] São os casos da Universidade do Sul da Califórnia (USC) – *USC Frontiers of Computing* (https://computing.usc.edu); Universidade de Harvard, que publicou um guia para o uso de IA – *Initial Guidelines* (https://www.huit.harvard.edu/ai/guidelines); o caso da *Queen's University* – *Guidelines for AI use in Graduate Research* (https://tinyurl.com/29pwh29y); e, ainda, da Universidade de Utah e do Arizona – *Guidance on the use of AI in research* (https://tinyurl.com/29jkvrps, https://tinyurl.com/28f4wj2f), apenas para citar alguns.

1. A reflexão e os cuidados éticos na investigação devem ser considerados ao longo de todo o processo de investigação que envolva a IA, e não somente no início da mesma, num momento pontual desta, normalmente acompanhada de um fugaz pedido de consentimento. Compreende-se, assim, que a reflexão ética na investigação deve ocorrer desde a sua conceção até à publicação dos resultados, considerando a natureza das suas implicações éticas e do seu impacto quer nos participantes da pesquisa quer na sociedade em geral (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024) e, se esta regra metodológica de investigação já se devia observar antes do uso da IA, agora, compreensivelmente, ganha ainda mais pertinência para que assim seja.
2. A IA é uma ferramenta que serve para ajudar os seus utilizadores a desenvolver competências de pensamento crítico face aos *outputs* gerados por ela, pelo que a sua abordagem deve centrar-se no Princípio da Agência Humana.
3. Promoção de uma formação assente na cultura ética de transparência e de responsabilidade, de que as universidades são responsáveis (Almeida *et al.*, 2022), que requer uma mudança de paradigma e desenvolvimento de novas competências.

Com estes princípios em mente, algumas universidades apresentam as suas recomendações baseadas em princípios e valores éticos amplamente partilhados, tais como: integridade académica, respeito pela privacidade, proteção de dados, justiça, transparência, explicabilidade, respeito, responsabilidade e responsabilização, confiabilidade, consentimento informado para o uso de dados dos utilizadores[11], entre tantos outros.

Para além disso, preocupam-se igualmente em especificar algumas regras procedimentais a ter em consideração, nomeadamente no que diz respeito quer à ética das universidades (quanto a medidas de prevenção, responsabilidade, privacidade e proteção dos dados, transparência e con-

[11] Referimo-nos particularmente ao caso português do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) – Regulamento (UE) 2016/679, de 25 de maio de 2018, que zela pela proteção legal dos dados pessoais dos seus cidadãos, nomeadamente em contexto investigativo. Disponível em: https://igfej.justica.gov.pt/Sobre-o-IGFEJ/Regulamento-Geral-de-Protecao-de-Dados-RGPD. Acesso em: 29 mar. 2025.

sentimento, equidade, de modo a evitar um tratamento injusto ou discriminatório), quer à ética dos docentes no uso que fazem da IA com os seus alunos e os cuidados éticos que devem ter (ex.: consentimento, privacidade e proteção dos dados pessoais, promoção e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos relativamente aos dados gerados pela IA), quer ainda, em relação à ética dos alunos e dos investigadores que fazem uso da IA na produção e criação de textos académicos, chamando a atenção para as questões de autoria, transparência e prevenção contra o plágio, à necessidade de verificação das fontes (Franco; Viegas; Röhe, 2023).

Apesar das indicações procedimentais de uso da IA deverem estar necessariamente sujeitas a uma reavaliação constante, porque sujeitas à evolução de que a IA é objeto, é na promoção e no desenvolvimento de capacidades analíticas de pensamento crítico, questionador e ético que reside, em última análise, a melhor resposta que consegue fazer face aos riscos potenciais do uso da IA. Essa é, pois, a verdadeira tarefa das universidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.; CASALI, A.; DOWBOR, L.; RONCA, A. C. C.; SANTAELLA, L.; VERAS, M. Os desafios atuais da universidade: o mundo contemporâneo, as redes de conhecimento e o compromisso da universidade. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 26, p. 129-149, jul./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.23925/1984-3585.2022i26p129-149

ANDRADE, G.; RÖHE, A. A inteligência artificial e os direitos fundamentais. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 28, p. 45-55, 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p45-55

BLOCK, J.; KUCKERTZ, A. What is the future of human-generated systematic literature reviews in an age of artificial intelligence?. **Management Review Quarterly**, [*s. l.*], v. 74, p. 1-6, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s11301-024-00471-8.

BOA SORTE, P.; FARIAS, M. A. F.; SANTOS, A. E.; SANTOS, J. C. A.; DIAS, J. S. S. R. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, e021035, p. 1-22, 2021. DOI: https://doi.org/10.29051/el.v7i00.15352

BOSTROM, N. The ethics of artificial intelligence. *In*: RAMSEY, W.; FRANKISH, K. (org.). **The Cambridge handbook of artificial intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 316-334. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139046855

BURIAK, J.; AKINWANDE, D.; ARTZI, N.; BRINKER, J.; BURROWS, C.; CHAN, W. C. W.; CHEN, C.; CHEN, X.; CHOWALLA, M.; CHI, L.; CHUECH, W. CRUDDEN, C. M.; CARLO, D. D.; GLTZER, S. C.; HERSAM, M. C.; HO, D.; HU, T. Y.; HUANG, J.; JAVEY, A.; KAMAT, P. V.; KIM, I. D.; KOTOV, N. A.; LEE, T. R.; LEE, Y. H.; LI, Y.; LIZ-MARZAN, L. M.; MULVANEY, P.; NARANG, P.; NORDLANDER, P.; OKLU, R.; PARAK, W. J.; ROGACH, A. L.; SALANNE, M.; SAMORI, P.; SCHAAK, R. E.; SCHANZE, K. S.; SEKITANI, T.; SKRABALAK, S.; SOOD, A. K.; VOETS, I. K.; WANG, S.; WANG, S.; WEE, A. T.; YE, J. Best practices for using AI when writing scientific manuscripts caution, care, and consideration: creative science depends on It. **ACS Nano**, [*s. l.*], v. 17, n. 5, p. 4091-4093, 2023. DOI: https://doi.org/10.1021/acsnano.3c01544

COTTON, D. R. E.; COTTON, P. A.; SHIPWAY, J. R. Chatting and cheating: ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. **Innovations in Education and Teaching International**, [*s. l.*], v. 61, n. 2, p. 228-239, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/14703297.2023.219014 8

ECO, U. **O Pêndulo de Foucault**. Lisboa: Gradiva, 2016.

ELLIS, A. R.; SLADE, E. A new era of learning: considerations for ChatGPT as a tool to enhance statistics and data science education. **Journal of Statistics and Data Science Education**, [*s. l.*], v. 31, n. 2, p. 128-133, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/26939169.2023.2223609

EUROPEAN PARLIAMENT. **The ethics of artificial intelligence**: issues and initiatives. Panel for the Future of Science and Technology. Brussels: European Parliamentary Research Service, Scientific Foresight Unit (STOA), 2020. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/634452/EPRS_STU(2020)634452_EN.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. **Getting the future right: artificial intelligence and fundamental rights**. *E-book*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Disponível em: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-artificialintelligence_en.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

FRANCO, D.; VIEGAS, L. E.; RÖHE, A. Guia Ético para a inteligência artificial generativa no Ensino Superior. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 28, p. 108-117, 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p108-117

HESSEL, A. M. D.; LEMES, D. O. Criatividade da inteligência artificial generativa. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 28, p. 119-130, 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p119-130

HIGH-LEVEL EXPERT GROUP ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE. **A definition of AI**: Main capabilities and disciplines. Brussels: European Commission, 2019. *E-book*. Disponível em: https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=56341. Acesso em: 27 mar. 2025.

HOERNIG, S.; PEREIRA, P.; ILHARCO, A.; PEREIRA, R. **Generative AI and higher education**: challenges and opportunities. Lisboa: Institute of Public Policy, set. 2024. Disponível em: https://www.ipp-jcs.org/wp-content/uploads/2024/09/Report-AI-in-Higher-Education-IPP-1.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

KAMALOV, F.; CALONGE, D.; GURRIB, I. New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. **Sustainability**, Basileia, v. 15, n. 16, p. 1-27, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/su151612451

LIMONGI, R. The use of artificial intelligence in scientific research with integrity and ethics. **Future Studies Research Journal**: Trends and Strategies, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-20, 2024. DOI: https://doi.org/10.24023/FutureJournal/2175-5825/2024.v16i1.845

OLIVEIRA, L.; PINTO, M. (org.). **A Inteligência Artificial na Educação** – ameaças e oportunidades para o processo ensino-aprendizagem. Porto: Escola Superior de Media Artes e Design, Instituto Politécnico do Porto, 2023. Disponível em: https://edicoes.ipp.pt/index.php/books/catalog/view/99/213/602. Acesso em: 27 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Para aproveitar a era da inteligência artificial na educação superior**: um guia às partes interessadas do ensino superior. Caracas: Unesco, IESALC, 2023. *E-book*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_por. Acesso em: 27 mar. 2025.

REBELO, E. M. Como lidar com o uso da inteligência artificial no Ensino Superior?. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICA PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR – CNAPPES, 23., 2023, Faro. **Anais eletrônicos** [...]. Faro: CNaPPES, 2023. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/158403/2/670343.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

REVELL, T.; YEADON, W.; CAHILLY-BRETZIN, G.; CLARKE, I.; MANNING, G.; JONES, J.; MULLEY, C.; PASCUAL, R. J.; BRADLEY, N.; THOMAS, D.; LENEGHAN, F. ChatGPT versus human essayists: an exploration of the impact of artificial intelligence for authorship and academic integrity in the humanities. **International Journal for Educational Integrity**, [*s. l.*], v. 20, n. 18, p. 1-19, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/s40979-024-00161-8

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: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom, 2024.

SEARLE, J. **Intencionalidade**: um ensaio da filosofia da mente. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.

SUSARLA, A.; GOPAL, R.; THATCHER, J. B.; SARKER, S. The Janus Effect of generative AI: charting the path for responsible conduct of scholarly activities in information systems. **Information Systems Research**, [*s. l.*], v. 34, n. 2, p. 399-408, 2023. DOI: https://doi.org/10.1287/isre.2023.ed.v34.n2

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Recommendation on the ethics of Artificial Intelligence**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137. Acesso em: 27 mar. 2025.

VIEGAS, L. E. Dilemas éticos da inteligência artificial para um ensino em metamorfose. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 28, p. 56-66, 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p56-66

YANG, X.; WANG, Q.; LYU, J. Assessing ChatGPT's educational capabilities and application potential. **Review of Education**, Shanghai, v. 7, n. 3, p. 699-713, set. 2024. DOI: https://doi.org/10.1177/20965311231210006

SUGESTÃO DE LEITURAS

ALL EUROPEAN ACADEMIES. **Código europeu de conduta para a integridade da investigação**. Berlim: ALLEA, 2018. *E-book*. Disponível em: https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital_PT.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Para aproveitar a era da inteligência artificial na educação superior**: um guia às partes interessadas do ensino superior. Caracas: Unesco, IESALC, 2023. *E-book*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_por. Acesso em: 27 mar. 2025.

SULLIVAN, M.; KELLY, A.; MCLAUGHLAN, P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. **Journal of Applied Learning & Teaching, [*s. l.*], v. 6, n. 1, p. 30-40, 2023. DOI:** https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17

CAPÍTULO 24
BIBLIOGRAFIA COMENTADA SOBRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Manoel Ayusso Martins
Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)

EM PORTUGUÊS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Recomendações para o avanço da inteligência artificial no Brasil**. Rio de Janeiro: ABC, 2023. Disponível em: https://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2023/11/recomendacoes-para-o-avanco-da-inteligencia-artificial-no-brasil-abc-no-vembro-2023-GT-IA.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

Esse *e-book*, produzido pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), tem como objetivo apresentar uma breve análise sobre Inteligência Artificial (IA) no âmbito global e tecer recomendações para o avanço da IA no Brasil. Ele é dividido em quatro seções: (a) a lacuna tecnológica entre a IA no Brasil e no cenário internacional – diagnóstico dos desafios e das oportunidades; (b) potencial de uso e aplicações (descreve-se o potencial de uso e aplicação de IA na economia, sociedade, governo, educação); (c) riscos éticos e sociais (reflete-se sobre os riscos de IA para a sociedade, indivíduos e organizações, como violação de privacidade, desastres ambientais etc.); e (d) recomendações para que o Brasil avance no uso responsável da IA. A ABC espera contribuir com o debate sobre os caminhos a serem considerados para que a IA avance no Brasil, mas com os devidos cuidados.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **IA para o bem de todos**. Plano Brasileiro de Inteligência Artificial. Brasília: MCTI, CGEE, 2025. Disponível em: https://instituto.ia.lncc.br/pt. Acesso em: 10 jun. 2025.

Trata-se de um documento que apresenta um Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA), com um plano de ação organizado em cinco ações estruturantes: Eixo 1: Infraestrutura e desenvolvimento de IA; Eixo 2: Difusão, formação e capacitação em IA; Eixo 3: IA para melhoria do serviço público; Eixo 4: IA para inovação empresarial; Eixo 5: Apoio ao processo regulatório e de governança da IA.

Segundo o documento, o PBIA não é apenas um plano tecnológico. O objetivo é garantir que a IA melhore a vida do povo brasileiro, promovendo inclusão social e oferecendo soluções tangíveis em áreas prioritárias como saúde e educação. A *IA para o bem de todos* tem como pilares:

(a) centrada no ser humano e acessível a todos, fundamentada no respeito à dignidade, aos direitos sociais, à diversidade cultural, regional e dos povos, e à valorização do trabalho e dos trabalhadores, prevenindo a desigualdade e vieses discriminatórios; (b) orientada à superação de desafios sociais, ambientais e econômicos, aumentando o bem-estar e contribuindo para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); (c) fundamentada no direito ao desenvolvimento e soberania nacional, promovendo a autonomia tecnológica e a competitividade econômica; e (d) transparente, rastreável e responsável, garantindo intrinsecamente a privacidade e soberania de dados, a segurança cibernética, a proteção do consumidor, a propriedade intelectual, os direitos autorais e os que lhe são conexos. Apresenta, ainda, um plano de ação completo, com ações de impacto imediato (nas áreas de Saúde, Agricultura e Pecuária, Desenvolvimento Social) e ações estruturantes em várias áreas (Infraestrutura e desenvolvimento de IA; Difusão, formação e capacitação em IA; IA para melhoria do serviço público; IA para inovação empresarial).

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.338, de 2023**. Dispõe sobre o desenvolvimento, o fomento e o uso ético e responsável da inteligência artificial com base na centralidade da pessoa humana. Brasília: Senado Federal, [2023]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2487262. Acesso em: 7 jul. 2025.

Trata-se de projeto de lei, de autoria do Senador Rodrigo Pacheco, em tramitação, aguardando o parecer das seguintes comissões: Comissão de Ciência, Tecnologia e Inovação; Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania; Comissão de Defesa do Consumidor; Comissão de Educação; Comissão de Trabalho; e Comissão de Cultura.

O PL nº 2.338, de 2023 dispõe sobre o desenvolvimento, o fomento e o uso ético e responsável da inteligência artificial com base na centralidade da pessoa humana. O PL estabelece normas gerais de caráter nacional para a governança responsável de sistemas de inteligência artificial (IA) no Brasil, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais, estimular a inovação responsável e a competitividade e garantir a implementação de sistemas seguros e confiáveis, em benefício da pessoa humana, do regime democrático e do desenvolvimento social, científico, tecnológico e econômico. O Art. 53 propõe a criação do Conselho Permanente de Cooperação Regulatória de Inteligência Artificial (Cria), que

terá como atribuição a produção de diretrizes e será fórum permanente de colaboração, inclusive por meio de acordos de cooperação técnica, com as autoridades setoriais e com a sociedade civil, a fim de harmonizar e facilitar o exercício das atribuições da autoridade competente. As competências do Cria são as seguintes: a) sugerir ações a serem realizadas pelo Sistema Nacional de Regulação e Governança de Inteligência Artificial (SAI); b) elaborar estudos e realizar debates públicos sobre IA; e c) disseminar o conhecimento sobre IA.

Na tramitação, há mais de 130 mensagens, requerimentos e ofícios. A maioria deles se refere a pedidos de realização de audiências públicas.

COMISSÃO EUROPEIA. **Orientações éticas para uma IA de confiança**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2019. Disponível em: https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/d3988569-0434-11ea-8c1f-01aa75ed71a1. Acesso em: 6 jul. 2025.

Esse e-book foi elaborado pelo Grupo de Peritos de Alto Nível sobre a Inteligência Artificial (GPAN IA), criado pela Comissão Europeia em junho de 2018. O objetivo é promover uma IA de confiança, isto é, que atenda a requisitos de legalidade, ética e solidez. O e-book está dividido em quatro seções: Introdução; Quadro para uma IA de confiança; Exemplos de oportunidades e preocupações críticas suscitadas pela IA; e Conclusão. O primeiro capítulo identifica os princípios éticos que têm de ser respeitados durante o desenvolvimento, a implantação e a utilização dos sistemas de IA. O segundo apresenta a técnica para alcançar as premissas do primeiro capítulo. O terceiro apresenta um caso para que a técnica seja operacionalizada. Há, ainda, um glossário com uma série de definições, como "sistemas de IA", "IA como disciplina científica", "IA ética". Espera-se que o e-book contribua para promover a investigação, a reflexão e o debate, para além da Europa, sobre um quadro ético para os sistemas de IA no âmbito mundial.

COSTA, M. F. B.; TINOCO, G. O.; CORRÊA, N. dos S. F.; BOTELHO, P. C.; FONTAINHA, T. C. Desafios e oportunidades da inteligência artificial no Ensino Superior: percepções dos docentes no ambiente universitário. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 30, p. 1-24, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-57652025v30id286435

O artigo teve como objetivo investigar as principais oportunidades e os desafios do uso da IA no contexto universitário, sob a perspectiva docente no nível de pós-graduação. Após consultarem documentos institucionais e entrevistarem coordenadores das áreas de pesquisa que compõem o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os autores escrevem que as oportunidades envolvem o uso da IA como potencial apoio para o desenvolvimento de disciplinas e facilitação da gestão administrativa; já os desafios envolvem risco de plágio, dependência de ferramentas de IA, falta de reflexão crítica e dificuldades de infraestrutura e financiamento. São exploradas uma definição de IA e sua relação com a universidade, as especificidades da IA generativa (IAGen) e as questões éticas envolvidas na IAGen.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Regulação da Inteligência Artificial**: *benchmarking* de países selecionados. Brasília: ENAP, 2022.

Esse *benchmarking* descreve políticas públicas internacionais, já implementadas ou em desenvolvimento, para regular o uso da IA. O trabalho foi elaborado para auxiliar as atividades que ocorrem no âmbito da Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA). São objetos de estudo os casos da União Europeia, Reino Unido, Estados Unidos, Austrália e Japão.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. Cientistas divulgam 10 diretrizes para a educação lidar com a inteligência artificial. **FEPESP**, São Paulo, 2023. Disponível em: https://fepesp.org.br/noticia/cientistas-divulgam-10-diretrizes-para-a-educacao-lidar-com-a-inteligencia-artificial/. Acesso em: 8 jun. 2025.

Esse texto, elaborado pela Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP), objetiva sintetizar os principais pontos abordados em um seminário sobre o *software* ChatGPT e Educação, realizado pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo (USP). São elencadas dez recomendações da USP: 1 - Que o ChatGPT seja permitido e não banido; 2 - Que seja feito um esforço da dissemi-

nação da compreensão das principais características desse artefato e dos recursos semelhantes que virão em enxurrada; 3 - Que todo e qualquer uso dos modelos avançados de IA contenham fontes e referências bibliográficas; 4 - Que atividades acadêmicas, trabalhos escritos e recomendações tenham sempre sua autoria creditada às pessoas; 5 - Que a universidade oriente e elabore guias práticos referentes ao uso do ChatGPT e semelhantes para estudantes da graduação e da pós-graduação conforme possibilidades de impacto nos processos de pensamento crítico e científico dos discentes; 6 - Que as unidades da USP incentivem os docentes a pensarem novas formas de ensino de pesquisa; 7 - Que a comunidade busque métodos de avaliação em sala de aula que contribuam para que os usos dessas novas tecnologias não se deem de forma passiva, acrítica ou sem confirmação de resultados com fontes consolidadas e reconhecidas; 8 - Que a universidade elabore materiais de discussão sobre questões de natureza jurídica decorrentes do uso do ChapGPT; 9 - Que o código de ética da USP seja atualizado por comissão especificamente criada para avaliar o uso de ferramentas de IA para a escrita de trabalhos acadêmicos; e 10 - Que essa comissão amplie o debate na comunidade acadêmica sobre novas tecnologias, seu uso e eventuais impactos no processo educacional.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Código de ética e guias de uso para estudantes, professores e servidores públicos**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2025. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1GJE5Bm1ZSwBnq6Wt447O8OpDouiJp5nk. Acesso em: 13 jun. 2025.

Esse *e-book* é produto de uma pesquisa desenvolvida entre 2023 e 2025 pelo Grupo de Pesquisa em Inovação, Tecnologia e Educação, na Assessoria de Projetos Estratégicos e Inovação da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj). Seu objetivo é definir um código de ética baseado em diretrizes fundamentais para o uso responsável das tecnologias de IA na Fundação Cecierj. O *e-book* é dividido em seis seções: introdução, princípios fundamentais, diretrizes práticas para a produção de recursos educacionais digitais com IA, guia para a aplicação de princípios de direitos autorais no uso de IA, propostas para a governança e o uso ético de IA e considerações finais. O conteúdo envolve proteção de dados, inclusão digital, respeito aos direitos autorais, acessibilidade, dentre outros. Esse *e-book*

relaciona-se a outros três documentos, cujo objetivo comum é também a definição de um código de ética para uso responsável de IA, voltado respectivamente a estudantes, professores e técnicos da Fundação Cecierj. Dentre as contribuições esperadas está o uso mais consciente, ético e responsável da IA por pessoas e grupos na instituição.

HESSEL, A. M. Di G.; ARRUDA, H. P. de B. **Inteligência Artificial em debate**: perspectivas no cenário do conhecimento. Cachoeirinha: Fi, 2024. Disponível em: Disponível em: https://www.editorafi.org/ebook/b93-inteligencia-artificial-debate. Acesso em: 9 jul. 2025.

Trata-se de um *e-book* com 14 capítulos sobre IA generativa e preditiva, ChatGPT, escrita acadêmica e IA, *design* educacional e IA generativa, papel da IA na agenda *Environmental, Social, Governance* (ESG).

MARIZ, E. A. dos S. R.; COSTA, J. S.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B.; ALBUQUERQUE, O. C. P. Inteligência artificial no Ensino Superior: uma revisão de literatura sobre desafios e possibilidades no contexto acadêmico. **Poliética**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 145-171, 2024. DOI: https://doi.org/10.23925/politica.v12i3.68116

O artigo tem como objetivo refletir sobre como a IA tem sido integrada à universidade, com base na análise das estratégias de uso, das concepções relativas à IA e dos desafios e das possibilidades dessa integração. Foi consultada uma amostra de trabalhos científicos produzidos entre 2021 e 2024 para compreender o que a literatura tem registrado sobre essa temática. Os temas explorados foram a historicidade da IA e as possibilidades e os desafios de sua inserção no Ensino Superior. Indica-se que a literatura enfatiza tanto os benefícios que a ferramenta pode trazer para a aprendizagem e a tomada de decisões quanto os desafios éticos, legais e formativos que ela demanda.

MENESES, A. S. de. Inteligência artificial generativa na comunicação científica: recomendações para autores, revisores e editores. **Revista Técnico-Científica CEJAM**, São Paulo, v. 4, e202540029, p. 1-13, 2025. DOI: https://doi.org/10.59229/2764-9806.RTCC.e202540029

O artigo propõe recomendações para autores, revisores e editores sobre integridade na aplicação de IA em comunicações científicas. São apresentadas recomendações relacionando o uso consciente da IA em função da autoria e colaboração, transparência, qualidade, atribuição, limitações e responsabilidades. O autor concluiu que o processo de pesquisa é uma atividade fundamental da ciência que, embora possa ser apoiado por tecnologias assistidas por IA, continua sendo uma atribuição intelectual que envolve reflexões emanadas de pensamentos complexos do ser humano, resultando na geração de *insights* e observações que se traduzem em evidências de aplicação na vida real.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Inteligência Artificial e Cultura**: perspectivas para a diversidade cultural na era digital. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-2Sgy1PemtetibhIhauIrbfpkw6fNQoQ/view. Acesso em: 11 jul. 2025.

Esse documento apresenta dois artigos e um relato da pesquisa qualitativa sobre IA e Cultura.

OLIVEIRA, R. Inteligência Artificial na educação: como equilibrar ética e inovação. **Porvir Inovações em Educação**, São Paulo, 2024. Disponível em: https://porvir.org/inteligencia-artificial-educacao-etica-e-inovacao/. Acesso em: 6 jul. 2025.

O artigo retoma as três dimensões que, segundo o pesquisador e professor Rafael Ferreira Mello, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), merecem maior atenção quando o assunto é IA e ética. São elas: (a) uso de dados – preocupação com coleta e armazenamento de dados sensíveis de usuários de ferramentas, como os professores; (b) presença dos algoritmos – enviesamento dos dados gerados pela IA devido ao enviesamento dos dados nos quais ela se baseia; e (c) aplicação de IA – necessidade de formação específica de alunos e professores sobre como utilizar eticamente as ferramentas, a fim de que questões relevantes, como autoria e contexto da informação, sejam consideradas. As principais preocupações éticas com o uso da IA na educação incluem aspectos como viés, plágio, autoria e transparência.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação**. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303. Acesso em: 10 jul. 2025.

Trata-se do documento final da Conferência Internacional sobre Inteligência Artificial e Educação "Planejando a educação na era da IA: liderar o avanço". O documento recomenda que os governos e outras partes interessadas nos Estados-membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), de acordo com sua legislação, políticas e práticas públicas, considerem implementar as seguintes ações em resposta às oportunidades e aos desafios relacionados à educação apresentados pela IA: planejar a IA nas políticas educacionais; utilizar IA para o gerenciamento e a oferta da educação; aplicar IA para capacitar professores e o ensino; e adotar IA para a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem. A IA é entendida como uma forma de oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Recomendação sobre a ética da inteligência artificial**. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por. Acesso em: 6 jul. 2025

Em uma de suas Conferências Gerais, em Paris, a Unesco aprovou um documento cujo objetivo é apresentar uma recomendação geral sobre a ética da IA, destinada a Estados-nação membros da entidade e a todos os seus agentes públicos e privados internos. O documento é dividido em oito seções: escopo de aplicação; fins e objetivos; valores e princípios; áreas de ação política; monitoramento e avaliação; utilização e aproveitamento da presente recomendação; promoção da presente recomendação; e disposições finais. Além de explicitar valores e princípios, o documento indica 11 áreas de ação política: 1. Avaliação de impacto ético; 2. Governança e gestão ética; 3. Política de dados; 4. Desenvolvimento e cooperação internacional; 5. Meio ambiente e ecossistemas; 6. Gênero; 7. Cultura; 8. Educação e pesquisa; 9. Comunicação e informação; 10. Economia e trabalho; e 11. Saúde e bem-estar social. Dentre as áreas de ação política (4ª seção), está "educação e pesquisa", preocupada, dentre outros

objetos, com iniciativas de pesquisa sobre o uso ético e responsável das tecnologias de IA no ensino e na formação de professores.

Dentre as contribuições esperadas do documento estão a proteção dos direitos humanos, o estabelecimento de quadros axiológicos universais, a promoção da pluralidade e do acesso equitativo aos recursos da IA.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: Unesco, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em: 8 jun. 2025.

Esse guia, publicado pela Unesco em 2024, apresenta-se como a primeira orientação global do órgão sobre a Inteligência Artificial Generativa (IAGen). Seu objetivo é apoiar os países na implementação de ações imediatas, no planejamento de políticas em longo prazo e no desenvolvimento de capacidades humanas para garantir uma visão centrada no ser humano dessas novas tecnologias. O documento está dividido em seis seções: 1. O que é IA generativa e como ela funciona? 2. Controvérsias sobre a IA generativa e suas implicações para a educação. 3. Regular o uso da IA generativa na educação. 4. Buscar um marco referencial político para o uso da IAGen na educação e na pesquisa. 5. Facilitar o uso criativo da IAGen na educação e na pesquisa. 6. IAGen e o futuro da educação e da pesquisa.

Seu conteúdo envolve a historicização e a contextualização de alguns eventos relacionados à IAGen; conceituações que relacionam palavras e proposições aos seus respectivos objetos empíricos; potenciais contradições e efeitos negativos da IAGen na educação, como agravamento da "pobreza digital" e a falta de compreensão do mundo real; diretrizes para regulamentar a IAGen; estratégias para uso da IAGen na pesquisa científica; indissociabilidade entre IAGen, pesquisa e ética, como direitos autorais, propriedade intelectual, a relação do ser humano (raciocínio), máquina (IAGen) e escrita, dentre outros. Trata-se de documento fundamental para orientar ações tanto no âmbito do Estado quanto dos contextos locais, como departamentos de pesquisa e salas de aula.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Marco referencial de competências em IA para professores**. Brasília: Unesco, 2025. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280. Acesso em: 7 jul. 2025.

O “Marco referencial de competências em IA para professores” é apresentado por meio de uma matriz bidimensional: cinco aspectos de competência que evoluem em três níveis de progressão: adquirir, aprofundar, criar. Os cinco aspectos de competência são os seguintes: 1. Mentalidade centrada no ser humano; 2. Ética da IA; 3. Fundamentos e aplicações de IA; 4. Pedagogia de IA; e 5. IA para o desenvolvimento profissional. São apresentadas cinco estratégias de implementação: 1. Regular a IA e garantir ferramentas de IA confiáveis para a educação; 2. Construir políticas e condições facilitadoras para o uso de IA na educação; 3. Formular e adotar marcos referenciais locais de competência em IA para professores; 4. Desenvolver e otimizar programas de formação e apoio em competências em IA; 5. Desenvolver ferramentas contextuais de avaliação de desempenho.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Código de integridade acadêmica no uso do CHATGPT e outras formas de inteligência artificial**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2024. Disponível em: https://www.pucminas.br/pos/educacao/Documentos%20Gerais/Documentos-Portarias-Atos/CodigodeIntegridadeUsoIAG_versao2024_240711_152519.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

Esse documento foi desenvolvido pelo e para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Trata-se da primeira iniciativa institucional local a fim de estabelecer um código de integridade acadêmica e científica no uso do ChatGPT e outras formas de IAGen. Seu objetivo foi apresentar um conjunto de referências éticas para a conduta responsável, de professores e estudantes, nos usos de IAGen, no que se aplica ao trabalho acadêmico cotidiano no PPGE. O PPGE da PUC Minas espera tornar seu ambiente de trabalho mais transparente e responsável em relação à IA e estimular nos indivíduos e grupos o devido senso de compromisso.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Manual ético para o uso da inteligência artificial generativa. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 28, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/issue/view/2973. Acesso em: 6 jul. 2025.

Essa iniciativa, que conta com editorial, dossiê, uma entrevista, seis artigos e uma resenha, foi desenvolvida por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O objetivo foi apresentar um guia ético para o uso da Inteligência Artificial Generativa (IAG) no meio acadêmico, especificamente em educação. O conteúdo envolve orientações a professores, alunos e administradores no Ensino Superior sobre o uso ético e responsável de IAG; explicitação de riscos da IAG aos direitos fundamentais; explicitação de possíveis impactos da IAG na educação, dentre outros. Espera-se que as discussões contribuam, alertando sobre a relevância do tema para a pesquisa e o ensino. O *Guia Ético para a Inteligência Artificial Generativa no Ensino Superior* foi escrito por Diego Franco, Luís Eduardo Viegas e Anderson Röhe, doutorandos de Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) da PUC-SP. O Guia visa orientar não só professores, alunos e administradores, como também a própria Instituição de Ensino Superior sobre o uso ético e responsável da IAG na educação. As regras estão distribuídas em quatro categorias principais: (a) ética da Instituição de Ensino Superior; (b) ética dos professores no uso da IAG com os alunos; (c) ética dos alunos e pesquisadores em redação e pesquisas; e (d) ética na formação de grupos e comitês dentro da comunidade acadêmica.

SAMPAIO, R. C. Recomendações iniciais para editores de periódicos científicos sobre o uso de Inteligência Artificial generativa. **DADOS**, Rio de Janeiro, 7 fev. 2023. Disponível em: http://dados.iesp.uerj.br/recomendacoes-iniciais-para-editores-de-periodicos-cientificos-sobre-o-uso-de-inteligencia-artificial-generativa/. Acesso em: 8 jul. 2025.

Apresenta usos (in)aceitáveis da IA generativa e uma série de recomendações (diretrizes) para editoras, com relação à transparência; ao consenso de que a IA não pode ser considerada autora; à responsabilidade dos autores por todo o conteúdo; e apresenta também um formato (modelo) de declaração a ser preenchida pelos autores.

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: Intercom, 2024. Disponível em: https://prpg.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/10/2025/01/livro-diretrizes-ia-1.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

Esse *e-book*, lançado pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), teve como objetivo geral elaborar um material que orientasse pesquisadores de todos os campos do conhecimento sobre o uso ético e responsável da IAGen. O trabalho está dividido em uma primeira parte teórica e uma segunda parte técnica. Na primeira parte, os autores historicizam a IAGen, descrevendo sua ascensão, e exploram os pilares considerados para o uso ético da IAGen na pesquisa científica, como autoria humana, transparência, integridade, originalidade, direitos autorais, dentre outros. Na segunda parte, oferecem orientações sobre o uso de IAGen na pesquisa científica, referentes à busca de materiais, escrita, análises e interpretações, traduções etc. Trata-se de material por meio do qual os autores pretendem desmistificar o entusiasmo exagerado em torno da IAGen e incentivar o uso consciente da ferramenta no Brasil.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Guia de uso de ferramentas e recursos de Inteligência Artificial na comunicação de pesquisas na Rede SciELO. **SciELO**, São Paulo, 14 set. 2023. Disponível em: https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/Guia-de-uso-de-ferramentas-e-recursos-de-IA-20230914.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

Esse guia, produzido pela *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), tem como objetivo orientar os periódicos SciELO, as editoras de livros acadêmicos da coleção SciELO Livros, as editorias do SciELO *Preprints* e do SciELO *Data* sobre o uso de ferramentas de IA e de conteúdos gerados por aplicações de IA na comunicação de pesquisas. É dividido em cinco seções: 1. Introdução. 2. Recomendações aos autores, inclusive que autoriza pesquisadores a recorrer à IA, desde que sejam respeitadas normas autorais e éticas. 3. Recomendações aos editores, incluindo a autorização para uso de IA, desde que respeitadas questões éticas, além de orientações sobre o uso de *softwares* antiplágio para detectar usos antiéticos ou distorcidos da IA por autores, bem como a identificação de informações inverídicas; 4. Recomendações aos pareceristas, que se assemelham às funções dos editores. 5. Como citar conteúdos de IA (como uma fonte não recuperável e/ou semelhante a uma comunicação pessoal). Com esse documento, a SciELO espera aprimorar o uso da IA

para produção, divulgação e avaliação do conhecimento científico em sua rede, de acordo com princípios éticos.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. **Plano de Inteligência Artificial da Sociedade Brasileira de Computação**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5753/sbc.rt.2024.141. Acesso: 12 jul. 2025.

Este plano busca prover o país de soluções de IA eficazes e eficientes para apoiar demandas e necessidades nacionais e levar o país a ter um papel de relevância internacional em Projetos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e na adoção de políticas globais. O plano propõe um conjunto de ações para que a população brasileira desenvolva as competências e obtenha o conhecimento e informações essenciais para utilizar e desenvolver eficazmente as tecnologias de IA. Sua adoção requer uma diretriz pública que estabeleça um projeto para sua implantação, com um procedimento para acompanhamento contínuo, avaliação e evolução. Apresenta o diagnóstico e proposta para as seguintes áreas: Formação de recursos humanos; Pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; Empresas brasileiras; IA ética e socialmente responsável; Ecossistema de IA na computação.

TEDESCO, A. L.; FERREIRA, J. de L. Ética e integridade acadêmica na pós-graduação em educação em tempos de inteligência artificial. **Horizontes**, Itatiba, v. 41, n. 1, p. 1-24, 2023. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1620

O artigo tem como objetivo discutir e refletir sobre a ética e a integridade acadêmica em tempos de IA na Pós-Graduação em Educação. Os autores discutem os seguintes temas: a ética e integridade acadêmica na Pós-Graduação em Educação; a IA e sua relação com a educação; as especificidades do ChatGPT. O argumento desenvolvido é que a IA pode oferecer muitas contribuições à pesquisa, como acesso à informação e sua sistematização, mas seu uso deve vir acompanhado de um *ethos* da sabedoria prática (*phronesis*), que resulte em uma formação ética e de integridade acadêmica na Pós-Graduação em Educação.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Inteligência artificial na pesquisa científica. **Revista USP**, São Paulo, n. 141, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/issue/view/13310. Acesso em: 8 jun. 2025.

Esse conjunto de dez artigos sobre IA, reunidos na Revista USP, foi idealizado por Glauco Arbix, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e do Instituto de Estudos Avançados, ambos da Universidade de São Paulo (USP). O objetivo desse número do periódico é expor e refletir sobre as aplicações da IA, sobretudo na pesquisa científica, e sobre as implicações éticas de seu manejo. Os artigos abordam os seguintes temas: IA responsável na pesquisa científica; IA e mudanças climáticas; IA em saúde; IA, direito e pesquisa jurídica; IA e internet; IA, urbanização e cidades; IA na pesquisa agrícola; ética em IA e IA ética; IA e questões de gênero; o futuro da pesquisa em IA. Espera-se, dentre outros efeitos, dar destaque à necessidade de uma IA responsável.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Guia para uso ético e responsável da inteligência artificial generativa na Universidade Federal da Bahia**. Bahia: UFBA, 2025. Disponível em: https://www.ufba.br/cgd. Acesso em: 6 jul. 2025.

Esse documento foi elaborado por sete profissionais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e tem como objetivo apresentar à sua comunidade acadêmica um guia para uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa (IAG). Espera-se que a realização desse objetivo implique a conscientização tanto sobre os benefícios do uso da IAG na universidade quanto sobre seus riscos e cuidados necessários, sobretudo éticos. A forma e o conteúdo do documento envolvem a apresentação de alguns conceitos fundamentais, a explicitação de princípios que guiam o uso da IA na universidade e, por fim, o estabelecimento de diretrizes e recomendações gerais. Os autores enxergaram nesse documento a possibilidade de fazer uma discussão lúcida sobre o tema, afastando-se tanto de proibições ineficientes quanto de ingenuidades perigosas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Guia de integridade acadêmica**. Goiânia: UFG, 2024. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/680/o/Guia_de_integridade_acade%CC%82mica_-_2024_-_com_alterac%CC%A7o%CC%83es.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

O *Guia de Integridade Acadêmica* foi elaborado pelo Comitê de Integridade Acadêmica da Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 2022. Em 2024, foi publicada uma atualização do guia, com a inclusão de uma seção sobre o "uso responsável da Inteligência Artificial", com recomendações para o uso no ensino, na pesquisa e na extensão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Recomendações para o uso de ferramentas de Inteligência Artificial nas atividades acadêmicas na UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2024. Disponível em: https://wwwufmg-hml.dti.ufmg.br/ia/wp-content/uploads/2024/09/Uso-de-Ferramentas-de-IA-na-UFMG.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

Esse documento, produzido por um conjunto de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem como objetivo apresentar tendências, possibilidades e riscos da utilização de IA no âmbito acadêmico. É dividido em dez seções: introdução; impactos da IA na UFMG; IA responsável; IA no ensino; IA na pesquisa; IA na extensão; IA na administração; treinamento de professores e pessoal técnico-administrativo na UFMG; governança de IA; e futuro: o papel das humanidades na era da IA. O conteúdo envolve as múltiplas dimensões a que se deve atentar quando se pensa no impacto da IA, como valores éticos necessários para pensar seu uso; sugestões sobre regras de utilização; diretrizes de governança; e estratégias de longo prazo para lidar com tecnologias cujas consequências não são totalmente previsíveis. Espera-se que esse documento evidencie a urgência de Instituições de Ensino Superior – e não somente elas – discutirem a disseminação, os impactos e os potenciais da IA em diferentes níveis.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. **Declaração de Montreal pelo desenvolvimento responsável da Inteligência Artificial**. Montreal: Université de Montréal, 2018. Disponível em: https://www.sbmac.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Portugue%CC%82s-UdeM_Decl-IA-Resp_LA-Declaration_vf.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

A Declaração de Montreal sobre a Inteligência Artificial Responsável é um documento elaborado por especialistas em ética, direito, ciência e tecnologia para promover o desenvolvimento e a utilização responsável

de sistemas de IA. Seu objetivo é garantir que a IA seja desenvolvida de forma a respeitar os direitos humanos e os valores democráticos, minimizando riscos e impactos negativos para a sociedade. A Declaração de Montreal é dirigida a qualquer pessoa, organização da sociedade civil ou empresa que pretenda participar do desenvolvimento da IA de forma responsável, seja para contribuir científica e tecnologicamente, desenvolver projetos sociais, elaborar regras (regulamentos, códigos) que se apliquem a ela, contestar orientações erradas ou imprudentes ou, ainda, emitir alertas à opinião pública quando necessário.

A Declaração apresenta dez princípios: 1. Bem-estar; 2. Respeito à autonomia; 3. Proteção da intimidade e da vida privada; 4. Solidariedade; 5. Participação democrática; 6. Equidade; 7. Inclusão da diversidade; 8. Prudência; 9. Responsabilidade; 10. Desenvolvimento sustentável. Esses princípios buscam orientar governos, empresas e a sociedade no desenvolvimento de políticas e práticas que equilibrem os benefícios da IA com os desafios éticos que ela apresenta, promovendo um futuro tecnológico mais justo e inclusivo.

EM INGLÊS

ASSOCIATION FOR COMPUTACIONAL LINGUISTICS. ACL 2023 policy on AI writing assistance. **ACL**, Stroudsburg, 2023. Disponível em: https://2023.aclweb.org/blog/ACL-2023-policy/. Acesso em: 13 jun. 2025.

Esse documento tem como objetivo apresentar sua política sobre os limites da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) na escrita científica, principalmente no que diz respeito à questão autoral. A ACL propõe como aceitáveis as seguintes condições: (a) uso da IAGen para aprimorar o conteúdo apresentado originalmente pelo autor (algo semelhante à consulta a um dicionário), em vez de pedir para a ferramenta produzir seu próprio conteúdo; (b) assistência a textos curtos, pois seria contraproducente e inadequado, em termos éticos, utilizar a ferramenta para gerar textos longos, raciocínio, argumentos etc.; (c) uso para busca de literatura, desde que os textos sejam devidamente lidos pelo autor; (d) uso da IAGen para descrever conceitos, desde que o uso seja devidamente

explicitado (inclusive como material complementar inserido na submissão de trabalhos), e as referências sejam devidamente feitas; (e) uso da IAGen para oferecer novas ideias e sugestões de pesquisa, desde que o desenvolvimento (problematização, hipóteses etc.) seja feito por pares humanos. Por fim, a ACL não recomenda o uso da IAGen para coautoria, a exemplo de sugestões de textos e sua execução.

BIRD & BIRD. **European Union Artificial Intelligence Act**: a guide. London: Bird & Bird, 7 abr. 2025. Disponível em: https://www.twobirds.com/-/media/new-website-content/pdfs/capabilities/artificial-intelligence/european-union-artificial-intelligence-act-guide.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

Esse Ato da União Europeia sobre IA baseia-se, fundamentalmente, na segurança de dados e no gerenciamento de risco. A primeira categoria (segurança de dados) reúne questões relacionadas ao manejo que a IA faz dos dados, sua capacidade em termos de preservação, privacidade, confidencialidade e autoria. A segunda categoria reúne questões relacionadas ao nível de risco da ferramenta, isto é, em que medida ela pode ferir enquadramentos éticos e legais, como os direitos humanos. O objetivo geral desse Ato é garantir um uso seguro e ético da IA pelos governos aderentes. O documento explora, dentre outros tópicos, as práticas que a IA está proibida de realizar, quais são os sistemas de alto risco, os propósitos gerais da ferramenta e como o Ato deve ser implementado pelos governos para que seu objetivo geral possa ser realizado. Trata-se do mais recente passo da União Europeia no sentido de normatizar o uso da IA.

COMMITTE ON PUBLICATION ETHICS. Artificial intelligence and authorship. **COPE**, Chandler's Ford, 2023. Disponível em: https://publicationethics.org/news-opinion/artificial-intelligence-and-authorship. Acesso em: 13 jun. 2025.

Esse texto tem como objetivo descrever algumas das oportunidades que a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) oferece ao trabalho científico e os problemas que se expressam na relação entre IAGen e autoria. Não há um problema ético *inerente* ao uso da IAGen, pois há, de fato, potencial de contribuições positivas, como levantamentos, codifica-

ções etc. No entanto, tornam-se claras as razões da recusa da comunidade científica em aceitar a IAGen como autora. Basicamente, essas razões estão relacionadas à incapacidade da ferramenta de apresentar requisitos básicos necessários para a produção científica, como confiabilidade, reprodutibilidade e compromisso com a verdade. A máquina não tem entendimento do que gera como informação; ela não reflete sobre a possibilidade de essa informação ser verdadeira ou falsa – apenas reproduz os dados disponíveis em suas bases de treinamento. Assim, podem ocorrer falsificações, distorções e descontextualizações que ela não é capaz de detectar. Por esses motivos, a IAGen não pode ser considerada autora, pois não pode assumir responsabilidade legal pelo que escreve.

COMMITTE ON PUBLICATION ETHICS. COPE position - Authorship and AI. **COPE**, Chandler's Ford, 13 fev. 2023. Disponível em: https://publicationethics.org/guidance/cope-position/authorship-and-ai-tools. Acesso em: 8 jun. 2025.

Esse texto é apresentado de maneira muito breve, em apenas quatro linhas. O COPE reitera sua posição, junto a outros órgãos, como a Associação Mundial de Editores Médicos (*World Association of Medical Editors* – WAME) e o Jornal da Associação Médica Americana (*Journal of the American Medical Association* – JAMA), de que a IA e suas ferramentas não podem ser listadas como autoras de artigos científicos.

COMMITTE ON PUBLICATION ETHICS. Artificial intelligence (AI) and fake papers. **COPE**, Chandler's Ford, 2025. Disponível em: https://publicationethics.org/topic-discussions/artificial-intelligence-ai-and-fake-papers. Acesso em: 13 jun. 2025.

O Comitê de Ética em Publicações (*Committee on Publication Ethics* – COPE) levanta as seguintes perguntas: (a) Usar a IA para escrever um artigo científico é uma prática aceitável e ética para um autor? (b) Nós podemos detectar se um artigo foi escrito pela IA? É importante tal detecção? Se sim, por quê? (c) Um artigo escrito por uma IA treinada com base em artigos existentes e disponíveis pode ser considerado original? (d) quais são as implicações dos textos produzidos por IA para plágio de palavras, imagens e ideias (baseadas em dados disponíveis)? (e) A revisão

por pares poderia ser realizada exclusivamente por ferramentas de IA capazes de detectar fraudes e validar dados e figuras? (f) Que tipo de viés uma IA poderia introduzir ao redigir ou revisar artigos? Por fim, (g) Quais são as considerações sobre equidade e inclusão que devem ser feitas? Além das perguntas, foram oferecidas também uma definição de IA e de aprendizado de máquina; algumas proposições sobre usos indevidos da IA na pesquisa; sugestões sobre o que pode ou não ser feito para um uso adequado da IA na escrita científica; e hipóteses para responder às perguntas levantadas.

CORNELL UNIVERSITY. Guidelines for Artificial Intelligence. **Cornell University**, Ithaca, 2024. Disponível em: https://it.cornell.edu/ai/ai-guidelines. Acesso em: 8 jun. 2025.

O objetivo desse texto foi apresentar diretrizes voltadas à sua comunidade para o uso da IA. As diretrizes envolvem: (a) responsabilização do autor, isto é, se for utilizada IA, cabe a ele verificar a validade da informação; (b) confidencialidade e privacidade, que constrange o autor a não inserir na IA informações restritas à universidade ou outros dados sensíveis; (c) autonomia para faculdades e profissionais da universidade escolherem entre proibir, fazer um uso visível (com explicitação), ou estimular, no contexto do ensino e da pedagogia; (d) uso responsável no contexto da pesquisa e da administração, nas dependências da universidade.

CORRÊA, N. K.; GALVÃO, C.; SANTOS, J. W.; DEL PINO, C.; PINTO, E. P.; BARBOSA, C.; MASSMANN, D. MAMBRINI, R.; GALVÃO, L.; TEREM, E.; OLIVEIRA, N. Worldwide AI ethics: A review of 200 guidelines and recommendations for AI Governance. **Patterns**, n. 4, p. 1-14, 2023.

Este artigo realiza uma meta-análise de 200 políticas e diretrizes de governança para o uso da IA publicadas por diferentes partes interessadas em todo o mundo. Foram utilizadas como fontes dois repositórios públicos, o *"AI Ethics Guidelines Global Inventory"*, da *AlgorithmWatch*, e as diretrizes do *"Linking Artificial Intelligence Principles"* (LAIP). A maior parte dos documentos (13 países = 77%) do tamanho total da nossa amostra é representada pelos Estados Unidos da América, Reino Unido, Alema-

nha, Canadá, China, Japão, França, Finlândia, Holanda, Suíça, Bélgica, Brasil e Coreia do Sul, enquanto uma miríade de 24 países (12,5%) representa o restante da amostra, juntamente com organizações intergovernamentais, como a União Europeia (9 = 4,5%) e a ONU (6 = 3%). A partir dessas análises, foi possível diagnosticar pelo menos 17 grupos de princípios listados entre as 200 diretrizes analisadas.

INTERNATIONAL CENTRE OF ACADEMIC INTEGRITY. Statement on Academic Integrity and Artificial Intelligence. **ICAI**, 2021, Albany Disponível em: https://www.academicintegrity.org/aws/ICAI/asset_manager/get_file/911250?ver=1. Acesso em: 8 jun. 2025.

Declaração publicada pelo *International Centre of Academic Integrity* (ICAI). O uso responsável e ético significa reconhecer que as ferramentas de IA são assistentes digitais que não pensam, mas sim utilizam algoritmos para prever conteúdo. Apresenta uma lista de oito razões para uma atitude cética em relação ao uso desses aplicativos.

EUROPEAN PARLIAMENT. **The ethics of artificial intelligence**: issues and initiatives. Brussels: European Parliamentary Research Service, mar. 2020. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/634452/EPRS_STU(2020)634452_EN.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

Esse documento aborda as implicações éticas e as questões morais que surgem do desenvolvimento e da implementação de tecnologias de IA. Analisa também as diretrizes e as estruturas que países e regiões ao redor do mundo criaram para abordá-las. Apresenta uma comparação entre as principais estruturas atuais e as principais questões éticas, e destaca lacunas em torno dos mecanismos de distribuição justa de benefícios; atribuição de responsabilidades; exploração de trabalhadores; demandas energéticas no contexto de mudanças ambientais e climáticas; e implicações mais complexas e incertas da IA, como aquelas relacionadas às relações humanas.

SAGE. Assistive and generative AI guidelines for authors. **SAGE**, [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://www.sagepub.com/about/policies/ai-author-guidelines. Acesso em: 8 jun. 2025.

Ao utilizarem a Inteligência Artificial Generativa (IAGen), os autores que publicam na SAGE devem: (a) anexar, na submissão, um documento específico, no qual se detalha a influência exercida pela ferramenta na forma e no conteúdo do trabalho; (b) verificar fontes e a precisão, validade e adequação do conteúdo oferecido pela ferramenta; (c) citar devidamente, no corpo do trabalho, o conteúdo gerado por IAGen; (d) confirmar que o conteúdo não implica plágio ou viés discriminatório; (e) explicitar os perigos do uso da ferramenta, como a possibilidade de plágio, viés, fontes inconsistentes etc.; (f) assumir a responsabilidade como autores, já que a IAGen não pode, em nenhuma circunstância, ser autora do trabalho; (g) verificar as diretrizes de publicação da SAGE sobre IA e manter-se atualizados sobre o tema. A editora também proíbe expressamente que os autores usem a IAGen para criar ou alterar dados que respaldam a análise, bem como compartilhar dados sensíveis nas plataformas (isso se aplica tanto a autores quanto editores).

TAYLOR & FRANCIS. AI Policy. **Taylor & Francis**, [*s. l.*], 2024. Disponível em: https://taylorandfrancis.com/our-policies/ai-policy/?_ga=2.26556473.565909783.1749397087-1384647048.1749397087. Acesso em: 8 jun. 2025.

O grupo editorial Taylor & Francis desenvolveu sua política de IA com orientações específicas para autores, pareceristas e editores. No caso dos autores, permite-se o uso da IA desde que a precisão e a veracidade do conteúdo oferecido pela ferramenta sejam devidamente confirmadas pelo autor, a influência sobre o trabalho seja minuciosamente descrita e a IA Generativa (IAGen) não seja utilizada como autora. No caso de pareceristas e editores, também é permitido o uso de *chatbots*, desde que trabalhos não publicados, em avaliação, não sejam inseridos na plataforma.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **AI and education: guidance for policy-makers**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709. Acesso em: 8 jun. 2025.

Essa publicação oferece orientação aos formuladores de políticas sobre a melhor forma de aproveitar as oportunidades e abordar os riscos

apresentados pela crescente conexão entre IA e educação. Inicialmente, apresenta os fundamentos da IA: definições, técnicas e tecnologias. Em seguida, detalha as tendências emergentes e implicações da IA para o ensino e a aprendizagem, incluindo como garantir o uso ético, inclusivo e equitativo da IA na educação, como preparar os humanos para viver e trabalhar com IA, e como a IA pode ser aplicada para aprimorar a educação. Por fim, apresenta os desafios de aproveitar a IA para alcançar o Objetivo de Desenvolvimento sustentável 4 (Educação de qualidade, que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos) e oferece recomendações práticas concretas para que os formuladores de políticas planejem políticas e programas para contextos locais.

UNIVERSITY OF IOWA. Guidelines for the secure and ethical use of Artificial Intelligence. **University of Iowa**, Iowa City, 2024. Disponível em: https://itsecurity.uiowa.edu/guidelines-secure-and-ethical-use-artificial-intelligence. Acesso em: 8 jun. 2025.

O documento propõe que uma IA de confiança: (a) produza resultados precisos dentro de prazos esperados; (b) seja compatível com normas de segurança próprias ao contexto para o qual ela é usada (educação, saúde, ciência); (c) gerencie o viés, conforme previamente estipulado pelo pesquisador; (d) atenda aos critérios de confidencialidade, integridade, disponibilidade e resiliência – essa última mensurada conforme seu poder de se recuperar de ataques; (e) seja capaz de abordar seu próprio funcionamento e de entender quando se utiliza informações geradas pela IA, sem confundi-las com autoria humana; (f) haja responsabilidade compartilhada entre a IA e seus sistemas criadores e os humanos que a utilizam; (g) seja capaz de explicar como um resultado foi obtido e quais são os significados condensados nesse resultado; e (h) respeite a privacidade tanto do ponto de vista legal quanto ético.

WORLD ASSOCIATION OF MEDICAL EDITORS. WAME recommendations on chatbots and generative artificial intelligence in relation to scholarly publications. **WAME**, [*s. l.*], 31 maio 2023. Disponível em: https://wame.org/page3.php?id=106. Acesso em: 13 jun. 2025.

Esse documento tem como objetivo oferecer recomendações sobre a relação entre a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) – e outras ferramentas que simulam a conversação humana – e a publicação científica. As recomendações são as seguintes: a IAGen não pode ser autora; os autores devem ser transparentes sobre como a IAGen foi utilizada no trabalho; os autores – e não a IAGen – são os responsáveis pelas informações fornecidas pela ferramenta e utilizadas no trabalho (devem conferir os dados oferecidos pela IAGen para não incorrer em plágio, fabricação ou falsificação, já que tais dados derivam de alguma fonte que alimentou o *chatbot*); editores e avaliadores devem ser igualmente transparentes e específicos ao expor como a IAGen os auxiliou no processo avaliativo e decisório; editores e avaliadores precisam de ferramentas adequadas que os ajudem a identificar o uso indevido de IAGen pelos autores nos trabalhos avaliados.

EM ESPANHOL

ALONSO-RODRÍGUEZ, A. M. Hacia un marco ético de la inteligencia artificial en la educación. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, Salamanca, v. 36, n. 2, p. 79-98, 2024. DOI: https://doi.org/10.14201/teri.31821

Esse artigo tem como objetivo identificar oportunidades, riscos associados e o impacto ético da IA na educação, e identificar os princípios éticos que possam guiar seu desenvolvimento, sua implementação e seus usos. O conteúdo envolve a explicação, a partir da tradição ética, dos problemas identificados; a defesa da fundamentação ética e da regulamentação normativa para o desenvolvimento e uso da IA na educação; assim como a defesa da definição do novo perfil profissional docente e suas implicações para a formação inicial do professorado. Trata-se de um estudo que contribui com o estabelecimento de parâmetros legais e éticos para o uso da IA na educação.

COMISIÓN EUROPEA. Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores. **Unión Europea**, [*s. l.*], 2022. Disponível em: https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/use-artificial-intelligence-ai-and-data-teaching-and-learning_es. Acesso em: 8 jun. 2025.

Esse documento tem como objetivo apresentar a professores e outros agentes educativos, nos níveis básico e superior, diretrizes éticas sobre o uso da IA no ensino e na aprendizagem. A contribuição esperada é viabilizar o uso das ferramentas por esses grupos, mas de forma responsável. São feitas orientações como: (a) formar-se continuamente sobre IA e seu uso ético; (b) saber formular discussões e atividades na escola sobre o uso ético da IA; (c) conhecer as diretrizes éticas da União Europeia sobre o tema; (d) estar ciente das responsabilidades na manutenção da segurança e da privacidade dos dados; dentre muitas outras.

CRUZ-ARGUDO, F.; GARCÍA-VAREA, I.; MARTÍNEZ-CARRASCAL, J. A.; RUIZ-MARTÍNEZ, A.; RUIZ-MARTÍNEZ, P. M.; SÁNCHEZ-CAMPOS, A.; TURRÓ-RIBALTA, C. **La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria**: oportunidades, desafíos y recomendaciones. [*S. l.*]: Universidades Españolas, 2023. https://tic.crue.org/wp-content/uploads/2016/03/Crue-Digitalizacion_IA-Generativa.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

O documento tem como objetivo apresentar as principais oportunidades da Inteligência Artificial Generativa (IAG) para a docência universitária, os desafios, as implicações éticas do uso dessa tecnologia e, por fim, propor recomendações para aproveitar as oportunidades que a IA oferece. As implicações éticas apontadas são as seguintes: privacidade e segurança dos dados, integridade acadêmica e propriedade intelectual, dependência de algoritmos de aprendizagem automática, desigualdade de acesso à tecnologia e questões ambientais.

FERNÁNDEZ-MÁRMOL, K. Docencia en la era de la inteligencia artificial: enfoques prácticos para docentes. **Universidad de Burgos**, Burgos, p. 1-52, 2024. Disponível em: https://riubu.ubu.es/handle/10259/8868. Acesso em: 18 jun. 2025.

Esse documento da *Universidad de Burgos* tem como objetivo promover, entre professores e estudantes, um uso eficaz, responsável e ético da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) no Ensino Superior. O conteúdo explora o potencial transformador da IAGen na educação, no que diz respeito à criação de materiais didáticos e ao ensino e aprendizagem;

explora também as demandas éticas às quais esse potencial transformador deve ser submetido; as estratégias adotadas por outros países e pela Unesco; exemplos concretos de aplicação da tecnologia em sala de aula, dentre outras questões. Contribui para a adoção da IAGen na educação, desde que respaldada por obrigações éticas.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. **Guía sobre el uso de la IA en el ámbito educativo**. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024. Disponível em: https://code.intef.es/wp-content/uploads/2024/07/Gu%C3%ADa-sobre-el-uso-de-la-IA-en-el-%C3%A1mbito-educativo-INTEF_2024.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

O texto apresenta possibilidades e aplicações da IA na educação, aspectos éticos no uso dos dados, conclusões, glossário e bibliografia. O documento trata de questões como: ensinar para a IA, ensinar sobre IA e ensinar com a IA. Busca fomentar o uso justo, ético e inclusivo da IA na educação.

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. Guía de uso ético de la inteligencia artificial generativa en la Educación Superior. **UCA**, Cádiz, 2025. Disponível em: https://transformaciondigital.uca.es/wp-content/uploads/2025/03/Dossier-Guia-de-Uso-Etico-de-IA-Generativa-en-la-Educacion-Superior-UCA.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025

O documento apresenta as vantagens e as aplicações da IA generativa (geradores de textos, geradores de códigos, ferramentas de imagem, geradores de áudio), aplicações à docência, formação para o uso ético e responsável, aspectos éticos e legais.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. **Posicionamiento de la Universidad de Deusto sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito universitario**. Bilbau: Deusto, mar. 2023. Disponível em: https://www.deusto.es/document/deusto/es/posicionamiento-deusto-uso-ia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025

Nesse documento, seguindo as recomendações da Unesco – nos documentos *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial* (2021), *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la Educación Superior* (2023) e na *Declaración Deusto de Derechos Humanos en Entornos Digitales* (2018) –, a *Universidad de Deusto* assume compromissos tais quais: a prioridade do ser humano sobre todas as suas criações, como a tecnologia, que está a seu serviço; integridade da pessoa; prevalência do bem comum; equidade e justiça universal. A ênfase ética relacionada ao uso da IA na atividade de ensino-aprendizagem tem como princípios: honestidade, integridade e transparência; responsabilidade; privacidade e proteção de dados; e sustentabilidade. Os compromissos éticos envolvem: autoria, verificação, compromisso com a aprendizagem e avaliação.

UNIVERSIDAD DE GRANADA. Centro de Producción de Recursos para la Universidad Digital. **Recomendaciones para el uso de herramientas de inteligencia artificial en la Universidad de Granada**. Granada: CEPRUD, 2023. Disponível em: https://ceprud.ugr.es/sites/centros/ceprud/public/ficheros/Recomendaciones_IA_en_UGR.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025

O documento gira em torno de quatro âmbitos básicos: (a) docência e aprendizagem; (b) investigação; (c) gestão; e (d) impacto social. Apresenta ideias sobre: oportunidades do uso da IA (em cada âmbito); ameaças e possíveis repercussões do uso da IA (em cada âmbito); e recomendações (em cada âmbito).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en la Universidad de Málaga. **uma.es**, Málaga, mar. 2025. Disponível: https://www.uma.es/servicio-central-de-informatica/info/151689/guia-uso-ia/. Acesso em: 10 jul. 2025.

O documento explora o conceito de Inteligência Artificial Generativa (IAG), o uso da IA pelo professorado, pelos estudantes e pelo pessoal técnico da Gestão de Administração e Serviços. Apresenta ainda os riscos da IAG e perguntas frequentes.

UNIVERSIDAD DE MURCIA. Propuesta de directrices para tener en cuenta la inteligencia artificial, y los programas que la hacen accesible para uso general, en la actividad académica de la Facultad de Química. **Universidad de Murcia**, Murcia, 11 maio 2023. Disponível em: https://www.um.es/documents/14152/0/Directrices+IA+en+FQ.pdf/e0734bd3-aade-ecdf-677a-947483641af3?t=1685008185583. Acesso em: 8 jun. 2025.

Esse documento tem como objetivo apresentar diretrizes gerais, aos professores e estudantes da Faculdade de Química da Universidade de Murcia, sobre o uso adequado da IA. Estabelece-se: (a) o estímulo ao uso da IA; (b) que a IA deve ser tratada como complemento, e não substituta, do trabalho científico; (c) que a IA deve ser incorporada à metodologia de cada docente da Faculdade; (d) que devem ser respeitados princípios éticos e de autoria; (e) que o uso da IA deve ser devidamente explicitado tanto por professores quanto por estudantes, assim como devem ser respeitados os padrões de citação bibliográfica e documental; (f) que devem ser repensadas algumas atividades avaliativas presenciais, de modo a autorizar o potencial de contribuição da IA; dentre outros. Apesar de apenas indicar a diretriz, e não como realizá-la, a instituição dá um passo importante na normatização do uso da IA.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA. Declaración UNIR para un uso ético de la inteligencia artificial en educación superior. **UNIR**, Logroño, 2023. Disponível em: https://www.unir.net/actualidad/responsabilidad-social-corporativa/declaracion-unir-para-un-uso-etico-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-superior/. Acesso em: 10 jul. 2025.

O documento explora os fundamentos e as aplicações atuais da IA e o uso responsável da IA. Os princípios do uso ético da IA são os seguintes: (a) princípio da contribuição social; (b) princípio de equidade; (c) princípio da capacitação; (d) princípio da supervisão humana; (e) princípio de confidencialidade; (f) princípio de transparência e identificação; e (g) princípio de sustentabilidade.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS. **Guía práctica de aplicación de la IA**. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2024. Disponível em: https://files.griddo.comillas.edu/guia-practica-de-aplicacion-de-la-ia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

O propósito do guia é oferecer apoio a todos os membros da comunidade universitária para que possam aprender a usar as ferramentas da IA e adaptá-las às necessidades específicas. Com relação às questões éticas, o documento aborda: boas e más práticas no uso da IA, políticas de privacidade e proteção de dados, confidencialidade e privacidade, e o marco regulatório europeu (AI Act).

UNIVERSIDAD SAN PABLO. Directrices generales sobre el uso de sistemas de inteligencia artificial en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado/Máster (TFG/TFM) y de otros trabajos académicos. **Universidad San Pablo**, Madrid, 5 fev. 2025. Disponível em: https://www.uspceu.com/Portals/0/docs/transparencia/normativa/normativa-interna/estudiantes/Directrices%20Generales%20sobre%20el%20Uso%20de%20Herramientas%20de%20Inteligencia%20Artificial%20en%20el%20Desarrollo%20del%20Trabajo%20Fin%20de%20Grado_rv-2.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

Esse documento apresenta diretrizes para um uso da IA que seja baseado na transparência, ética e originalidade. São elas: (a) uso responsável – uso das ferramentas como apoio, nunca para gerar partes do trabalho em desenvolvimento/desenvolvido, solicitar respostas ou copiar soluções; (b) transparência – na metodologia, deve ficar muito claro quais sistemas de IA foram utilizados, por que e com qual finalidade; e (c) citação e documentação – todo o conteúdo gerado pela IA deve ser citado devidamente, conforme os padrões científicos tradicionais.

PARTE III

Relatos de Comitês de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais

CAPÍTULO 25
DESAFIOS PARA REVISÃO ÉTICA EM CIÊNCIAS HUMANAS: ALGUNS ELEMENTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CEP/CHS DA UFPR

Andréa Barbosa Gouveia
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Alessandra Sant'Anna Bianchi
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

O conjunto de decisões e desafios que pesquisadores e pesquisadoras no campo das humanidades enfrentam cotidianamente tem muitas facetas, e uma delas é certamente os procedimentos éticos em relação aos diferentes sujeitos com quem a pesquisa é construída, não apenas os participantes, mas também os pesquisadores auxiliares, os envolvidos indiretamente nos processos institucionais, os comitês de pesquisa e os próprios comitês de revisão ética.

O desenvolvimento de um sistema de revisão ética que normatiza a ação de pesquisadores, por um lado, é uma necessidade, dada a complexidade e o volume de ações em curso, e, portanto, torna-se importante algum sistema de pesos e contrapesos que organize as relações; por outro lado, esse mesmo sistema opera padronizando, burocratizando e, por vezes, fazendo com que o conjunto dos pesquisadores discuta mais as regras em si do que o próprio sentido da ética em cada situação singular. Um dos desafios desse processo é bem sintetizado por Brooks, Te Riele e Maguire (2017), que problematizam quanto os sistemas de revisão ética privilegiam o debate a partir de casos excepcionais e, por vezes, escandalosos, que levam a preocupações éticas.

Esses casos, contudo, turvam as perplexidades diárias, as interações e as decisões que ocorrem em cada campo de pesquisa, na sua multiplicidade de desafios, que podem até parecer prosaicos, mas que são os enfrentados nas relações sociais em que as pesquisas se constroem. Refletir sobre a experiência de constituição do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) revela o desafio de operar a partir da norma que padroniza e protege os participantes de pesquisa em um enquadramento pré-definido de preocupações e, também, de enfrentar os dilemas que são próprios de cada pesquisa em construção.

O CEP/CHS da UFPR, aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) em 2021, surgiu de discussões iniciadas em 2020, impulsionadas pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que reconheceu a especificidade das humanidades (Brasil, 2016). Com apoio de diversos setores da universidade, o comitê foi criado para adequar as pesquisas em humanidades ao sistema CEP/Conep. Inicialmente composto por representantes de setores como Educação, Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, o colegiado expandiu-se em 2024, incorporando áreas como Direito, Agrárias e Exatas, evidenciando a amplitude e a diversidade do debate em humanidades na universidade e garantindo representação plu-

ral (mínimo de 3/4 de áreas humanas e no máximo 50% de um mesmo curso).

A partir das diversas relações com as pessoas em seus contextos sociais, essa amplitude e diversidade interna das humanidades foi bem sintetizada no diagnóstico produzido pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), em articulação com o Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Literatura, Letras e Artes (FCHSSALLA):

> O conjunto das áreas e disciplinas das CHSSALLA pode ser visto como um imenso mosaico, que forma imagens e ideias a respeito dos indivíduos, seus coletivos e sociedades. Entretanto, um mosaico é algo estático, um desenho concluído. A FCHSSALLA é um desenho do mundo, em eterna construção e reconstrução. Assim, uma metáfora melhor é a de um caleidoscópio, que mostra diferentes fissuras a partir de um mesmo conjunto de fragmentos (CGEE, 2020, p. 108).

Destaca-se que, em três anos e meio de funcionamento do Comitê, em quase 70 reuniões de colegiado, a adesão dos pesquisadores foi assertiva. No primeiro ano, o CEP/CHS da UFPR analisou aproximadamente 200 protocolos e, em 2024, esse número ultrapassou 700. A partir dessa experiência, apresentamos, neste relato, algumas temáticas que se mostraram desafiantes aos pesquisadores e desafiaram o próprio comitê a construir compreensões a partir da diversidade e da singularidade das pesquisas, em articulação com o regramento no Sistema CEP/Conep. Entre os temas selecionados para o debate estão: 1) conceito de riscos; 2) mitigação de riscos psicológicos; 3) utilização de imagem e/ou som; 4) guarda de documentos; 5) Registro de Consentimento e Assentimento Livre e Informado para crianças e adolescentes; 6) critérios de encerramento de pesquisa; 7) divulgação dos resultados do estudo.

Inicialmente, é importante informar que a UFPR compreende que o pesquisador responsável, em projetos submetidos por integrantes da comunidade acadêmica, deve, sempre, ser professor ou técnico com contrato de trabalho na instituição; essa informação está divulgada no passo a passo para processos de submissão dos protocolos (ver Comitê de Ética em Pesquisa [...], 2023). Assim, todo projeto, da Iniciação Científica ao Doutorado, será de responsabilidade da pessoa responsável pela orientação. Isso, ao mesmo tempo que diminui a autonomia dos estudantes para o processo de submissão, traz um conjunto de garantias éticas aos partici-

pantes, dada a perenidade do contrato do pesquisador responsável, bem como todo o compromisso que a instituição lhe confere por ser do corpo funcional. Do ponto de vista da universidade, essa responsabilidade atribuída traz garantias legais mais robustas sobre a quem responsabilizar por falhas éticas nos processos e a quem cobrar os eventuais custos delas advindos.

Vencido o processo de vinculação do pesquisador responsável e a compreensão do funcionamento da Plataforma Brasil, os problemas de como dimensionar os desafios éticos de cada pesquisa se apresentam. O primeiro, e talvez maior desafio contínuo, tem sido o dimensionamento de riscos. A Resolução nº 510/2016, parte de um pressuposto legítimo de que toda pesquisa tem riscos, e define riscos como "[...] possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente [...]" (Brasil, 2016, art. 2º, inciso XXV). No entanto, no caleidoscópio de possibilidades de pesquisa no campo das humanidades, a tradução desse conceito é um desafio constante, tanto se os pesquisadores subdimensionam riscos prováveis quanto se superdimensionam os riscos, tornando quase impossíveis ações de mitigação que sejam factíveis.

O CEP/CHS da UFPR tem compreendido que, dada a diversidade de situações, cabe ao colegiado indagar aos pesquisadores quando omitem riscos possíveis, mas também quando exageram os riscos potenciais. A partir da compreensão de que o pesquisador ou o grupo de pesquisa precisa refletir sobre as situações que podem se apresentar no campo, o colegiado entende que sempre cabe uma devolutiva do protocolo para que a dimensão ética não seja apenas formalmente atendida, mas, efetivamente, os procedimentos sejam viáveis no campo empírico. Um exemplo de superestimação de risco pode ser a crença de que qualquer projeto que traga algum tipo de ansiedade ou desconforto ao responder os instrumentos precisa de atendimento psicológico, quando, muitas vezes, oferecer a possibilidade de encerramento da participação seria suficiente. Contudo, pesquisas com temas sensíveis, como sentimentos sobre a morte, identidade de gênero, preconceito, suicídio, para citar alguns, necessitam de um cuidado maior no sentido de apoio especializado, caso a pessoa participante sinta um desconforto maior que aquele que poderia ser cessado com a interrupção da pesquisa.

A esse debate se articula a ideia de mitigação de riscos psicológicos. Esse tema tem sido debatido de forma recorrente no CEP/CHS da

UFPR. Isso porque as resoluções da Conep exigem que serviços para mitigar riscos sejam ofertados de forma imediata e gratuita. No caso dos riscos psicológicos, este tem sido um desafio. A UFPR conta com um Centro de Psicologia Aplicada, gerido pelo setor de Ciências Humanas e que acolhe os estágios profissionalizantes em Psicologia, oferecendo atendimento psicológico gratuito para a comunidade. No entanto, a exemplo de seus congêneres em outras universidades, esse serviço tem uma fila de espera que chega a 36 meses, inviabilizando seu uso pelos pesquisadores da instituição como apoio à mitigação de riscos de pesquisas. Isso tem gerado dificuldades extras para pesquisadores em temas sensíveis para a saúde mental. Debate-se, no momento, a viabilidade de a instituição ter um serviço de apoio psicológico específico para projetos de pesquisa.

O terceiro tema para reflexão refere-se ao uso de filmagens e gravações de voz. Dois aspectos têm suscitado debates: o que fazer no caso de o participante não autorizar? E o que fazer quando a atividade é em grupo e não há autorização de todos? No primeiro caso, se é crucial para a pesquisa a retenção de imagem ou som, o possível participante deve ser informado de que sua negativa inviabiliza sua participação na pesquisa. No entanto, há pesquisadores que preferem optar por fazer constar no termo de consentimento que, em caso de negativa, passarão a tomar notas do que seria filmado ou gravado.

No segundo caso, em situações coletivas – que podem ocorrer em grupos constituídos para outros propósitos (por exemplo, em atividades em sala de aula, cursos de extensão etc.) –, em que uma ou mais pessoas não autorizam a captação de imagem ou som, compreende-se como salutar que o pesquisador opte por realizar a pesquisa somente com dados registrados em papel durante a observação. Chama-se atenção aqui que não é adequado manter a filmagem de todos e depois borrar imagens dos que não autorizaram, pois o que eles não autorizaram foi justamente a filmagem ou gravação. Também não é uma opção, no caso de grupos constituídos para propósitos anteriores à pesquisa, a exclusão dos não participantes da atividade; portanto, pensar alternativas é sempre um compromisso ético importante.

O quarto tema refere-se à guarda de documentos. O CEP/CHS da UFPR fez amplo debate sobre segurança de dados. O entendimento tem sido que os dados podem ser armazenados somente em sua versão digital (questionários e demais materiais em outras mídias podem ser descartados após sua digitalização). A versão digital pode ser guardada em *pen*

drives ou HDs externos, ou mesmo em nuvem. Em todas as hipóteses, a guarda é responsabilidade do pesquisador principal. Debateu-se o risco da guarda de documentos em nuvem, dado que esta é administrada por terceiros, no caso da UFPR, pela Microsoft. No entanto, entende-se que a instituição mantém contrato com essa empresa e que tais contratos preveem a proteção e a segurança dos dados armazenados em sua nuvem institucional. Assim, a recomendação, para armazenamento em nuvem, tem sido de que os dados sejam armazenados na nuvem institucional.

Há, ainda, uma dimensão bastante desafiante: a ideia de guarda dos dados por no mínimo cinco anos faz bastante sentido para zelar pela fidedignidade das pesquisas; porém, esse prazo, nos trabalhos do campo da história e da historiografia, pode ser indefinido, pois, nesses casos, a produção de dados tem no tempo uma dimensão de preservação da memória, o que exige segurança permanente dos dados.

Construídas as reflexões sobre as dimensões éticas da interação pretendida, considerando seus riscos e sua mitigação, o próximo desafio, e quinto tema, é produzir um documento que informe devidamente os participantes sobre a pesquisa. Esse documento é denominado, nas regras nacionais, como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para pessoas com mais de 18 anos, e como Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para pessoas com menos de 18 anos. O CEP/CHS da UFPR, a partir dos diálogos sobre como a linguagem dos termos deve também ser a expressão de cuidados éticos, optou por denominar esses documentos como Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI) e Registro de Assentimento Livre e Informado (RALI), respectivamente.

A substituição da ideia de "termo" por "registro" conecta-se ao debate de que é um documento que dialoga com o participante e, ainda que tenha peso jurídico, precisa operar como um convite; por isso, "registro" comunica mais que "termo". A substituição de "esclarecido" por "informado" conecta-se a uma preocupação mais geral de buscar uma comunicação que contribua com os debates antirracistas (Alma Preta, 2023). O desafio constante tem sido a linguagem ser acessível aos participantes, pois, muitas vezes, na pressa de cumprir a burocracia da submissão, pesquisadores apenas reproduzem os textos dos seus projetos, sem dimensionar que qualquer pessoa externa à sua área não está, e nem precisa estar, familiarizada com a linguagem acadêmica.

No caso das pessoas com menos de 18 anos, especialmente crianças pequenas, a indicação de Registro de Assentimento Livre e Informado

com linguagem lúdica tem sido fortemente recomendada (Comitê de Ética em Pesquisa [...], 2025). Aqui, especialmente, o colegiado produziu diretrizes orientadoras para possibilitar que, em cada situação, os pesquisadores possam adaptar o instrumento a suas especificidades.

O sexto tema refere-se a critérios de encerramento de pesquisa. Várias vezes os pesquisadores apresentaram, entre os critérios para encerramento, a desistência do pesquisador assistente (tipicamente mestrando ou doutorando) e casos de doença ou similares, que podem justificar mudanças de cronograma, mas encerramento da pesquisa é um tema mais complexo. O CEP/CHS da UFPR entende que motivos válidos para o encerramento da pesquisa são o surgimento de riscos ou efeitos que não foram possíveis de serem estimados inicialmente; ou, ainda, o advento de resultados negativos, no sentido de sinalizarem que o prejuízo para o participante é maior que o possível benefício previsto e informado inicialmente.

O sétimo tema refere-se à divulgação dos resultados do estudo. Esse é um tema que tem causado preocupação. O entendimento do CEP/CHS é que os participantes da pesquisa devem ter acesso aos resultados do estudo, e isso deve ser feito em linguagem e pelos meios adequados a essa população. Assim, a tradicional afirmativa de que os dados serão publicados em artigos e/ou eventos científicos ou de que o trabalho final estará disponível na biblioteca da instituição não tem sido considerada suficiente. Convidam-se os pesquisadores a promoverem uma divulgação científica eficaz para os participantes do estudo, articulando o debate ético à defesa da transparência e democratização do conhecimento produzido nas instituições públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência coletiva construída e compartilhada no curto período de existência do CEP/CHS da UFPR é mais rica do que se pode expressar aqui. Entretanto, a opção por situar, muito resumidamente, essa história institucional e buscar apresentar alguns dos temas que o colegiado enfrenta a cada uma de suas reuniões pode contribuir para tornar os debates sobre a prática da revisão ética mais próximos dos desafios, supostamente prosaicos, do dia a dia dos pesquisadores. Esses desafios materializam, porém, as possibilidades de pesquisadores e participantes

compartilharem um ambiente seguro na produção do conhecimento, com compromisso social e acadêmico, respeitando a dignidade de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALMA PRETA. **Manual de redação**: o jornalismo antirracista a partir da experiência da Alma Preta. São Paulo: Alma Preta, 2023.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BROOKS, R.; TE RIELE, K.; MAGUIRE, M. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Diagnóstico das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (CHSSALLA) no Brasil**. Brasília: CGEE, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-mcti/diagnostico-das-ciencias-humanas-sociais-aplicadas-linguistica-letras-e-artes-chssalla-no-brasil/cgee-2020-chssalla.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – Ciências Humanas e Sociais da UFPR (CEP/CHS). Passo a passo. **Plataforma Brasil**, [*s. l.*], 5 dez. 2023. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/cep-chs/passo-a-passo-para-submissao-de-projeto-de-pesquisa-na-plataforma-brasil/. Acesso em: 11 abr. 2025.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – Ciências Humanas e Sociais da UFPR (CEP/CHS). Documentos Obrigatórios. **Plataforma Brasil**, [*s. l.*], 1 abr. 2025. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/cep-chs/documentos-obrigatorios/. Acesso em: 11 abr. 2025.

CAPÍTULO 26

REFLEXÕES SOBRE A CRIAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UM CEP NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Andreia Maria Pereira de Oliveira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Bianca Becker
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

INTRODUÇÃO

Não apenas sou leal a normas externas ou fiel a princípios e valores internos, mas permaneço não-indiferente à diferença dos outros. Estou diante de rostos humanos a quem devo resposta.

Luciano Santos (2017, p. 251)

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (CEP-FACED/UFBA) – CEP nº 348 – obteve aprovação para registro e credenciamento inicial pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e ao Ministério da Saúde (MS), conforme comunicado ao gabinete da Reitoria por meio do Ofício nº 785/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS, em 18 de outubro de 2023. O CEP-FACED/UFBA é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, vinculado à Conep, com caráter consultivo, deliberativo, normativo e formativo.

Em 2021, o Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, na época diretor da FACED/UFBA (gestão 2020 a 2024), designou docentes dos três departamentos da unidade para compor a Comissão[1] de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da UFBA, com o objetivo de discutir a criação de um Comitê de Ética em Pesquisa na FACED. As reuniões iniciais, realizadas ao longo desse primeiro ano, foram destinadas ao debate sobre ética na pesquisa[2], culminando na decisão de solicitar o registro à Conep de um comitê que atendesse às especificidades éticas das pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais – CHS (Educação). Em 2022, foi

[1] Essa Comissão, sob a presidência do Diretor, foi instituída em 30 de março de 2021, por meio da Portaria FACED nº 05/2021 (UFBA, 2021), sendo composta pelos seguintes professores/as doutores/as: Andreia Maria Pereira de Oliveira, Coriolano Pereira da Rocha Júnior, Dante Augusto Galeffi, Edvaldo Souza Couto, Herbert Gomes da Silva e Rodrigo da Silva Pereira.

[2] A ética na pesquisa aborda "[...] questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos" (Hermann, 2019, p. 34).

instituído o Comitê[3] de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da UFBA, que assumiu a responsabilidade de elaborar o Regimento Interno e de viabilizar a documentação necessária para solicitar o registro de funcionamento junto à Conep.

Atualmente, esse Comitê é composto por 12 membros titulares[4] com experiência científica nas diversas áreas do conhecimento: dez da FACED e dois Representantes de Participantes de Pesquisa[5] (RPP). Os membros, formados e atuantes nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde, garantem uma composição multidisciplinar. As reuniões ordinárias ocorrem mensalmente, na segunda segunda-feira de cada mês, com calendário previamente definido e disponível no *site*[6], nas quais são apreciados os protocolos de pesquisa[7] submetidos. As reuniões extraordinárias, por sua vez, são convocadas conforme a necessidade de pauta. A apreciação dos protocolos submetidos concentra-se predominantemente na área de CHS, com maior frequência em Educação[8].

---

[3] Esse Comitê foi instituído em 18 de março de 2022, por meio da Portaria FACED nº 04/2022 (UFBA, 2022), com uma composição inicial de nove membros titulares e sete suplentes. Posteriormente, houve alterações em sua formação, conforme a Portaria FACED nº 12/2023 (UFBA, 2023), que foi encaminhada à Conep para registro, com a designação de oito titulares, oito suplentes e um secretário.

[4] A coordenação atual do CEP-FACED/UFBA é exercida pela Prof.ª Dra. Andreia Maria Pereira de Oliveira (desde outubro de 2023) e, a partir de dezembro de 2024, pela Prof.ª Dra. Bianca Becker como vice-coordenadora, em substituição ao Prof. Dr. Coriolano Pereira da Rocha Junior, que exerceu o cargo de outubro de 2023 a novembro de 2024.

[5] De outubro de 2023 a fevereiro de 2025, os representantes de participantes de pesquisa foram indicados pelo Conselho Estadual de Educação.

[6] Disponível em: https://faced.ufba.br/reunioes. Acesso em: 7 abr. 2025.

[7] Protocolo de pesquisa, segundo a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, refere-se ao "[...] conjunto de documentos contemplando a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis" (Brasil, 2013, p. 60).

[8] A Conep adota os seguintes critérios para indicação de protocolos aos CEPs: prioriza o envio à instituição proponente ou coparticipante (caso possua CEP); caso não sejam identificadas, considera a proximidade geográfica em relação aos participantes, à instituição ou ao/à pesquisador/a responsável. Também são observados a área temática da pesquisa e eventuais solicitações do/a pesquisador/a, desde que alinhadas aos critérios mencionados anteriormente, além da regularização do CEP no sistema CEP/Conep – conforme a Resolução CNS nº 466/2012, seção VII.2.2 (Brasil, 2013), e o art. 15, inciso VIII, da Resolução CNS nº 706, de 16 de fevereiro de 2023 (Brasil, 2023).

A UFBA possui 12 Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs). Somos o 12º CEP e o primeiro voltado prioritariamente para as CHS. Os 11 comitês já existentes na universidade avaliam protocolos de pesquisa das áreas de Saúde e das CHS. O Quadro 1 apresenta a denominação desses CEPs e o ano de criação.

Quadro 1 – Comitês de Ética em Pesquisa da UFBA

Nome do CEP	Ano de criação	*Campus* da UFBA
49 – Hospital Universitário Prof. Edgard Santos da Universidade Federal da Bahia (HUPES/UFBA)	1997	Salvador
5543 – Maternidade Climério de Oliveira – UFBA	1997	Salvador
5030 – Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia	2001	Salvador
5023 – Escola de Nutrição (ENUFBA) da Universidade Federal da Bahia	2006	Salvador
5024 – Faculdade de Odontologia (FOUFBA) da Universidade Federal da Bahia	2006	Salvador
5577 – Faculdade de Medicina da Bahia (FMB) da Universidade Federal da Bahia	2011	Salvador
5531 – Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia	2012	Salvador
5556 – CEP Instituto Multidisciplinar em Saúde - *Campus* Anísio Teixeira - UFBA	2012	Vitória da Conquista
5662 – Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia	2013	Salvador
8035 – Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia	2014	Salvador
5686 – Instituto de Psicologia (IPS) da Universidade Federal da Bahia	2016	Salvador
348 – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED	2023	Salvador

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Este verbete tem como objetivo refletir sobre o processo de criação do CEP-FACED/UFBA, com ênfase nas particularidades éticas que envolvem pesquisas em CHS e seu papel formativo na comunidade acadêmica.

UM CEP NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Por que mais um CEP na UFBA, e especificamente na área de CHS (Educação)? Isso se justifica porque grande parte dos CEPs mantém uma concepção de pesquisa primordialmente alinhada às Ciências da Saúde. Como consequência, temos dificuldades recorrentes dessas instâncias em compreender as especificidades das pesquisas em CHS, o que cria, como pontuam Moro, Coutinho e Pinho (2023), uma série de entraves nos processos de revisão ética e, consequentemente, na própria realização das investigações da área.

Embora a ética em pesquisa seja uma preocupação constante entre pesquisadores da área de Educação, o processo de submissão de protocolos aos Comitês de Ética enfrenta resistência significativa nas CHS. Essa postura crítica origina-se principalmente do caráter padronizado e burocrático do sistema CEP/Conep, que aplica às investigações em CHS os mesmos parâmetros desenvolvidos para pesquisas biomédicas. Como destacam Mainardes (2017) e Moro, Coutinho e Pinho (2023), a ausência de um sistema de revisão ética adequado às particularidades da área – somada à centralidade de procedimentos concebidos para a área da Saúde – resulta em normas pouco sensíveis às demandas acadêmicas das CHS. Tal descompasso não apenas limita a atuação dos CEPs na análise dos protocolos, como reforça entre pesquisadores a percepção dos comitês como instâncias meramente fiscalizadoras, incapazes de dialogar com as especificidades epistemológicas, metodológicas e teóricas que caracterizam as investigações em CHS.

Entre os avanços alcançados por meio dos debates e das tensões promovidas pela área, destaca-se a aprovação da Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, que estabelece normas éticas para pesquisas em CHS (Brasil, 2016). No entanto, Moro, Coutinho e Pinho (2023) advertem que essa Resolução avança pouco em definições que, devido à sua relevância, demandariam tratamento mais detalhado, como, por exemplo, a questão dos riscos, abordada de forma insuficiente e superficial. Assim, o problema da revisão ética persiste, uma vez que, como pondera Mainardes (2017), as normas e regulamentos continuam a ser elaborados pela Conep, que possui poucos representantes das CHS. Esse cenário impacta diretamente a formulação das diretrizes éticas, que ainda pouco incorporam modelos de pesquisa concebidos além da perspectiva biomédica.

Em resposta a esse contexto ainda marcado por controvérsias e avanços tímidos, foi constituído o CEP-FACED/UFBA. Sua criação atende às necessidades específicas da unidade – que reúne quatro Programas[9] de Pós-Graduação – por avaliações éticas que respeitem as particularidades de suas pesquisas. Com propósito definido, a iniciativa busca consolidar uma cultura de ética em pesquisa nas CHS, garantindo a proteção aos participantes de pesquisa, enquanto preserva o diálogo com os fundamentos teórico-metodológicos característicos da área.

Desde sua criação, o CEP-FACED/UFBA foi amplamente acolhido pela FACED e por outras unidades da UFBA, com crescente participação dos pesquisadores – tanto na submissão de protocolos de pesquisa para apreciação ética[10] quanto em eventos formativos promovidos pelo comitê. Atualmente, 71% dos protocolos avaliados são provenientes dos Programas de Pós-Graduação e pesquisadores vinculados à FACED, enquanto os 29% restantes provêm de pesquisas vinculadas às CHS oriundas das demais unidades da UFBA, tais como: Escola de Administração, Escola de Música, Faculdade de Arquitetura, Faculdade de Ciências Contábeis, Instituto de Biologia, Instituto de Computação, Instituto de Geociências, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Instituto de Letras e Instituto Multidisciplinar de Reabilitação e Saúde.

Dessa forma, a trajetória inicial do nosso Comitê de Ética tem sido marcada, desde sua criação, pelo compromisso de promover um diálogo próximo com pesquisadores das CHS – em especial da Educação –, priorizando a avaliação ética dos protocolos de pesquisa da área, sem abandonar seu caráter interdisciplinar. Nesse primeiro ano e meio de atividades (outubro de 2023 a março de 2025), foram emitidos 168 Pareceres Consubstanciados, sendo 160 (95,2%) de pesquisas em Ciências Humanas e 8 (4,8%) em Educação Física (subáreas de Esporte e Saúde)[11].

---

[9] Os quatro Programas de Pós-Graduação da FACED são os seguintes: Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC), Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) e Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) – Mestrado Profissional em Educação (MPED).

[10] Distribuição semestral de protocolos de pesquisa apreciados: 2º semestre de 2023 (outubro-dezembro): 2; 1º semestre de 2024 (janeiro-junho): 41; 2º semestre de 2024 (julho-dezembro): 82; e 1º semestre de 2025 (janeiro-março, parcial): 43, perfazendo um total de 168.

[11] Em função dos critérios adotados pela Conep para a distribuição dos protocolos de pesquisa aos CEPs (conforme descrito na nota de rodapé 8 deste verbete), temos

No entanto, a apreciação ética, embora ainda majoritariamente reconhecida como a função principal dos CEPs pela comunidade acadêmica, não é, de forma alguma, a mais relevante das atribuições do CEP-FACED/UFBA. Concordamos com Mainardes (2017) quando afirma que a ética em pesquisa precisa urgentemente superar a perspectiva puramente normativa de regras a serem seguidas e formulários a serem preenchidos. Mais do que um procedimento burocrático, a ética na pesquisa precisa ser compreendida como um processo formativo contínuo, integrado à graduação, à pós-graduação e aos espaços de produção científica. É fundamental que os Comitês de Ética não se resumam à avaliação de protocolos de pesquisa apenas, mas promovam uma reflexão crítica sobre os princípios éticos e as relações envolvidas no processo de fazer pesquisa com pesquisadores (Guerriero, 2023).

Ao compreendermos a ética como uma questão formativa que perpassa todas as fases da trajetória acadêmica (Mercado; Rego, 2023), temos promovido, em conjunto com pesquisadores da UFBA, uma cultura de cuidado ético nas pesquisas das CHS, fundamentada especialmente nos princípios de uma ética de relação e inter-humana, "[...] inspirada na disposição a deixar-se afetar e responsabilizar-se por outrem, com suas necessidades, exigências e limites únicos" (Santos, 2017, p. 251). Essa iniciativa tem se materializado em um programa formativo, que vem engajando um número crescente de docentes e discentes em diferentes unidades da instituição.

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL FORMATIVO DO CEP

As discussões sobre ética e integridade na pesquisa demandam a construção de uma rede permanente de ações educativas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nos Centros de Pesquisa, na perspectiva de uma cultura de integridade científica (Mainardes, 2023). Contudo, como advertem Mercado e Rego (2023), o debate sobre ética em pesquisa ainda não foi incorporado como conteúdo curricular obrigatório nos cursos de

recebido protocolos da área de Educação Física, pois ela está lotada no Departamento de Educação Física da Faculdade de Educação da UFBA. Para atender a essa demanda, garantimos um quórum de pelo menos 25% de membros com expertise na área, plenamente qualificados para realizar essas avaliações específicas.

graduação, particularmente naqueles voltados à formação docente. Nessa perspectiva, esses autores afirmam que os CEPs vinculados às IES devem, entre suas atribuições, promover uma cultura de integridade científica, mediante iniciativas como: elaboração de materiais educativos, realização de ciclo de palestras, seminários e cursos para graduandos/as e pós-graduandos/as.

O CEP-FACED/UFBA configura-se como espaço formativo, um lócus de desenvolvimento de uma conduta ética reflexiva e responsável por parte dos pesquisadores. Na prática, essa concepção se materializa em um programa permanente composto pelas seguintes ações educativas: (1) eventos formativos; (2) inserção transversal da temática nos componentes curriculares dos Programas de Pós-Graduação; e (3) consultorias em ética na pesquisa, desenvolvidas em parceria com a comunidade acadêmica da UFBA.

EVENTOS FORMATIVOS

O CEP-FACED/UFBA instituiu um evento anual de formação em ética na pesquisa. Até o momento, foram realizadas três edições: a primeira, em novembro de 2023, celebrou o registro do comitê e debateu "Ética e Pesquisa em Educação", com a palestra do Prof. Dr. Jefferson Mainardes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); a segunda, em agosto de 2024, em parceria com a Biblioteca Anísio Teixeira da FACED, abordou "Princípios gerais da ética em pesquisa, submissão de protocolos e normatização de trabalhos acadêmicos"; a terceira, em abril de 2025, focou nos "Processos de obtenção e registro de Consentimento Livre e Esclarecido", com a palestra do Prof. Dr. Nilo Reis[12], da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e realizou uma oficina sobre a elaboração de documentos de consentimento.

Além das formações anuais, os membros do CEP-FACED/UFBA ministraram palestras e integraram mesas-redondas em diversos eventos internos e externos, discutindo temas como: "Documentos obrigatórios e pendências de repetição em protocolos de pesquisa", "Riscos e benefícios da pesquisa", "Desafios e boas práticas nos Comitês de Ética em Pesquisa" e "Ética na pesquisa além dos procedimentos formais".

[12] Membro titular da Conep (Mandato 2024-2027).

INSERÇÃO TRANSVERSAL DA TEMÁTICA NOS COMPONENTES CURRICULARES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Os Programas de Pós-Graduação têm reconhecida responsabilidade em abordar questões de ética na pesquisa, tanto na relação orientador/a-orientando/a no processo de fazer a investigação quanto nos próprios componentes curriculares. Diante disso, o CEP-FACED/UFBA foi convidado a ministrar aulas em Programas de Pós-Graduação das áreas de CHS da UFBA.

A aula "Submissão de Protocolos ao Comitê de Ética em Pesquisa: documentos obrigatórios, principais pendências e dúvidas frequentes" foi ministrada em diferentes programas e componentes curriculares ao longo de 2024 e início de 2025: no dia 19 de julho de 2024, em "Projeto de Tese I" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU); em 31 de outubro de 2024, em "Tópicos interdisciplinares sobre a Universidade IV – Interdisciplinaridade: fundamentos, experiências e produção acadêmica" do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU); e em duas turmas do componente "Projeto de Dissertação" do PGEDU, nos dias 3 de outubro e 29 de novembro de 2024. Além disso, a aula "Ética na pesquisa: submissão de protocolos" foi ministrada em 21 de agosto de 2024 e 20 de janeiro de 2025, na disciplina "Pesquisa Aplicada I" do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Gestão Social (PPGDGS), e em 3 de fevereiro de 2025, no componente "Métodos Qualitativos" do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA).

CONSULTORIAS EM ÉTICA NA PESQUISA

Como parte de seu compromisso formativo, o CEP-FACED/UFBA realizou, ao longo do ano de 2024, aproximadamente 700 atendimentos, presencialmente e por *e-mail*, direcionados à comunidade científica. As principais demandas concentraram-se em esclarecimentos sobre o processo de submissão de protocolos de pesquisa na Plataforma Brasil e a documentação obrigatória exigida para apreciação ética.

O Comitê tem atendido às solicitações de encontros de consultorias em ética na pesquisa para diferentes setores da comunidade acadêmica entre 2024 e início de 2025. Em 2 de abril de 2024, realizou uma reunião com professores orientadores de trabalhos de conclusão de curso

da graduação da Faculdade de Educação para discutir processos éticos em pesquisas acadêmicas; em 30 de abril de 2024, atendeu ao convite da direção da Faculdade de Direito para esclarecer dúvidas sobre a submissão de protocolos de pesquisa para trabalhos de conclusão do curso de Especialização em Direitos Humanos e Contemporaneidade; em 28 de maio de 2024, houve um encontro com o grupo de pesquisa[13] Formação em Exercício de Professores (FEP) para discutir o encaminhamento de protocolos de pesquisa ao CEP; e, em 18 de fevereiro de 2025, realizou uma segunda reunião na Faculdade de Direito com foco na orientação para submissão de protocolos de pesquisa envolvendo comunidades quilombolas no estado da Bahia, atendendo a demandas específicas de estudos na área de Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição do CEP-FACED/UFBA, suas rotinas de apreciação de protocolos de pesquisa e a rede de ações educativas que compõem nosso plano formativo permanente reafirmam o entendimento da ética em pesquisa como um processo que vai além das questões normativas. Essas ações buscam fortalecer o vínculo entre o CEP e a comunidade acadêmica por meio de um diálogo constante e da reflexão conjunta sobre os fundamentos da ética nas CHS, respeitando suas especificidades e promovendo uma cultura de cuidados éticos reflexivos, especialmente na área de Educação.

No entanto, ainda enfrentamos desafios para a implementação plena desse projeto, como a concepção biomédica que orienta as normativas e as decisões sobre os procedimentos de apreciação ética. Esses critérios, restritivos e pouco sensíveis às especificidades das CHS, afastam pesquisadores dos debates nos Comitês de Ética e prejudicam o próprio desenvolvimento científico na área. Além disso, a Plataforma Brasil ainda mantém um *layout* voltado para a área de Saúde e que pouco dialoga com pesquisas concebidas a partir de outros pressupostos teórico-metodológicos. Diante disso, sustentamos a necessidade de alterações na plataforma, com a criação de um sistema próprio para as CHS (Hermann, 2019; Mainardes, 2017).

[13] Líderes do grupo são as Professoras Doutoras Maria Inez da Silva de Souza Carvalho e Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Nesse sentido, acreditamos na importância da criação de mais comitês voltados para as CHS, como polos agregadores e fomentadores de debates que fortaleçam o enfrentamento dessa cultura biomédica que não contempla as especificidades da área. Entendemos que, quanto maior o número de CEPs dedicados a essa área, maior será a visibilidade das lutas pela regulamentação da ética em pesquisa nas CHS. Essa ampliação é essencial para que a avaliação ética nesse campo não permaneça subjugada aos parâmetros das Ciências da Saúde, mas seja realizada a partir de parâmetros éticos que dialoguem com os pressupostos da área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Resolução nº 706, de 16 de fevereiro de 2023. Dispõe sobre registro, credenciamento, renovação, alteração, suspensão e cancelamento do registro de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) junto ao Sistema CEP/Conep, entre outras disposições. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 102, p. 65-66, 30 maio 2023.

GUERRIERO, I. C. Z. Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais: entre a norma e sua aplicação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21203, p. 1-18, 2023. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21203.010

HERMANN, N. Ética. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 17-21.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878

MAINARDES, J. Política Institucional de Ética em Pesquisa e Integridade. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. p. 234-256.

MERCADO, L. P. L.; REGO, A. P. M. Formação de pesquisadores em integridade na pesquisa: espaços e subsídios relacionados aos cuidados éticos na pesquisa educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21369, p. 1-19, 2023. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21835.079

MORO, C.; COUTINHO, A. S.; PINHO, G. Ética na pesquisa em Educação: desafios perante encaminhamentos sobrepostos à Plataforma Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21835, p. 1-17, 2023. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21835.079

SANTOS, L. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em ciências humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2017. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0013

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Portaria nº 05/2021**. O Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no uso de suas atribuições legais e estatutárias [...]. Salvador: UFBA, [2021]. Disponível em: http://www.cgp.ufba.br/portarias/3132021-125706_Portarian%C2%BA05.2021-Comiss%C3%A3ode%C3%89ticanaPesquisadaFACED.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Portaria nº 04/2022**. O Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no uso de suas

atribuições legais e estatutárias [...]. Salvador: UFBA, [2022]. Disponível em: http://www.cgp.ufba.br/portarias/2232022-084617_Portarian%C2%BA04.2022-Comit%C3%AAde%C3%89ticanaPesquisadaFACED.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Portaria nº 12/2023**. O Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Roberto Sidnei Alves Macedo, no uso de suas atribuições legais, delegadas pelo Ofício nº 711/2022/GAB/UFBA do Magnífico Reitor da Universidade Federal da Bahia, Paulo César Miguez de Oliveira [...]. Salvador: UFBA, [2023]. Disponível em: http://www.cgp.ufba.br/portarias/2642023-154003_nn%C3%8212.2023-Comitt%C3%83de%C3%83ticanaPesquisadaFACED.pdf. Acesso em: 31 março 2025.

DOCUMENTO
REGIMENTO DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA E INTEGRIDADE (2023)

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
REGIMENTO DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA E INTEGRIDADE
APROVADO NA ASSEMBLEIA GERAL DA ANPED, EM 26 DE OUTUBRO DE 2023, EM MANAUS

Título I – Da finalidade

Art. 1º – A Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade é uma instância permanente da ANPEd, encarregada de fomentar as questões relacionadas à ética em pesquisa e à integridade acadêmica e científica, bem como acompanhar questões a elas relacionadas.

Art. 2º – Compete à Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade:
I – Contribuir, no âmbito de sua atuação, para a consecução dos objetivos da ANPEd;
II - Fomentar o debate sobre questões éticas da pesquisa e da integridade acadêmica e científica nas diferentes instâncias da ANPEd;
III - Assessorar a diretoria da ANPEd nas questões relacionadas à ética em pesquisa e à integridade acadêmica e científica;
IV - Promover e estimular o debate interno à associação sobre a criação, implementação, modificação, regulação e acompanhamento de normas éticas da pesquisa em Educação, bem como nas instituições de ensino e pesquisa;
V - Estimular ações de intercâmbio com Comitês de Ética em Pesquisa, comissões nacionais, fóruns e Grupos de Trabalho relacionados à ética em pesquisa e à integridade acadêmica e científica;
VI – Acompanhar e debater as políticas e projetos de lei relacionados à ética em pesquisa e à integridade acadêmica e científica;
VII – Produzir materiais e subsídios sobre ética em pesquisa e integridade acadêmica e científica;

VIII- Estimular a realização de pesquisas sobre ética em pesquisa e integridade acadêmica e científica;
IX – Participar dos debates sobre ética em pesquisa e integridade acadêmica e científica no campo das Ciências Humanas e Sociais;
X - Manter atualizadas as informações sobre ética em pesquisa no Portal da ANPEd.

Título II – Da Composição e dos mandatos
Art. 3º – A Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da ANPEd será constituída por 7 (sete) membros titulares, sendo 2 (dois/duas) integrantes indicados/as pela Diretoria da ANPEd e 5 (cinco) integrantes selecionados/as a partir de Chamada Pública.

§ 1º - O mandato dos/as integrantes da Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da ANPEd será de 2 (anos), acompanhando o mandato da Diretoria da ANPEd.
§ 2º - É permitida uma recondução dos/as integrantes da Comissão.
§ 3º - A Chamada Pública para a seleção de integrantes será lançada pela ANPEd, no início de cada mandato de Diretoria, destinando-se uma vaga por região.
§ 4º - A seleção dos/as candidatos/as inscritos/as será realizada por uma comissão designada pela ANPEd, com 3 (três) integrantes.
§ 5º - Os critérios mínimos para a seleção dos/as candidatos/as serão os seguintes:
I – Ser associado/a da ANPEd e estar quite com o pagamento de anuidades referentes aos 2 (dois) últimos anos que antecedem a publicação do edital.
II – Possuir produção intelectual relacionada à ética em pesquisa e/ou à integridade acadêmica e científica.
III - Tempo de participação em comitês de ética, comissões ou câmaras de ética em pesquisa.
IV – Tempo de vinculação à ANPEd.
§ 6º - A ficha de pontuação será elaborada pela comissão de seleção.
§ 7º - A comissão de seleção poderá selecionar suplentes, ouvida a Diretoria da ANPEd.

§ 8º - A definição do/a coordenador/a e do/a vice-coordenador/a da Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade ficará a cargo dos/as seus integrantes, ouvida a Diretoria da ANPEd.

Art. 4º – A ANPEd emitirá portaria para a designação dos/as integrantes da Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade.

Art. 5º – A Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da ANPEd reunir-se-á, ordinariamente, pelo menos uma vez a cada 2 (dois) meses, mediante convocação de seus/suas integrantes pela respectiva coordenação ou, extraordinariamente, sempre que necessário.

Título III – Disposições finais

Art. 6º – Os casos omissos neste Regimento deverão ser objeto de deliberação pela Diretoria da ANPEd.

Art. 7º – Este Regimento entrará em vigor na data de sua aprovação em Assembleia Geral da ANPEd.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ADRIANO DE LEMOS ALVES PEIXOTO

Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Administração pela UFBA. Ph.D. pelo Instituto de Psicologia do Trabalho da Universidade de Sheffield (Inglaterra). Membro do Grupo de Trabalho (GT) de Ética do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas e Letras e Artes (FCHSSALLA) e representante do Fórum na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

ALESSANDRA SANT'ANNA BIANCHI

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona (UB – Espanha). Membro fundadora do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UFPR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ALÍPIO CASALI

Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Filosofia da Educação e Doutor em Educação pela PUC-SP.

AMAURI CARLOS FERREIRA

Professor de Filosofia e Ética no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Coordenador no Grupo de Pesquisa Educação, Ética e Diversidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ANA CRISTINA GHISLENI

Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inovação na Gestão e nas Práticas Pedagógicas.

ANA PEDRO

Professora da Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Mestre em Filosofia e Teoria do Conhecimento pela Universidade Católica Portuguesa (UCP) e Doutora em Ciências da Educação pela UA. Membro da *Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica* (Red-IA).

ANDERSON LUIZ TEDESCO

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (PPGEd/Unoesc). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Foi coordenadora do Grupo de Trabalho Estado e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2010-2012; vice-presidente Sul da ANPEd e presidente da ANPEd nas gestões 2015-2017 e 2017-2019. Foi representante da ANPEd na gestão colegiada do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas e Letras e Artes (FCHSSALLA) no período de 2022 a 2024. Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UFPR.

ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – *campus* de Rio Claro (Unesp-RC). Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro Titular do Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) pelo Grupo de Trabalho 19 – Educação Matemática. Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação (CEP-FACED) da UFBA.

ANDRESSA SANTOS REBELO

Professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – *campus* do Pantanal. Doutora em Educação pela UFMS. Membro representante da região Centro-Oeste na Comissão Editorial da Revista Brasileira de Educação. Membro representante do Centro-Oeste na Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – 2024-2025. Titular do Comitê Científico do Grupo de Trabalho 15 – Educação Especial da ANPEd (2023-2025).

ANTONIO CARLOS DE SOUZA

Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma (PUG/Roma) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ANTÓNIO PEDRO COSTA

Investigador Principal do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia (DEP), Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Doutor em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal.

BIANCA BECKER

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra e Doutora em Psicologia pela UFBA. Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação (CEP-FACED) da UFBA.

BRUNO VASCONCELOS DE ALMEIDA

Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET-CEFET-MG). Mestre e Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

CAROLINE MEDEIROS MARTINS DE ALMEIDA

Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre e Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA

Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos.

CHERON Z. MORETTI

Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Mestra e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Integrante do Grupo de Trabalho (GT) 06 – Educação Popular e da Comissão Editorial da Revista Brasileira de Educação (RBE).

CINTA GALLENT-TORRES

Professora da *Universidad de Valencia* (UV). *Master of Arts in Spanish* pela *University of Connecticut* (Estados Unidos) e Doutora em *Intervención Educativa* pela UV. Doutoranda na *Universitat de les Illes Balears* (UIB). Membro da *Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica* (Red-IA), do *Institute of Research and Action on Fraud and Plagiarism in Academia* (IRAFPA) e da *Alianza Forthem*.

DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Doutor e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Membro do Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial. Coordenador do GT 15 (2021-2023). Pesquisador com deficiência apoiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), no Programa de Apoio ao Pesquisador com Deficiência em Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs) do Estado do Rio de Janeiro.

ELAINE CONTE

Professora da Universidade La Salle (Unilasalle). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unilasalle desde 2016 e participante de redes de pesquisa do Sistema de Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep). Bolsista de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Pesquisadora Gaúcha pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL

Professor de Filosofia da Rede Estadual do Paraná e professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Jovem Cientista do Nosso Estado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

GABRIEL FRANCO PIOVESANA

Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Organizador da Jornada de Ética na/para a Transição Energética.

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA

Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (Unesa). Professora titular aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) (2015-2019 e 2023-2025). Coordenadora (2021-2023) do Grupo de Estudos (GE) Cotidianos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cientista do Nosso Estado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) desde 2007.

ISABEL BAPTISTA

Professora Associada da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP). Doutora em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP, 2005) e Mestre em Filosofia da Educação pela mesma universidade (FLUP, 1996). Provedora de Ética do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa (2018-2023) e Presidente do Conselho de Acompanhamento da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

JEFFERSON MAINARDES

Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Educação pelo *Institute of Education – University College London* (Reino Unido). Integrante da Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desde 2015. Integrante da *Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica* (Red-IA). Representante da ANPEd no Grupo de Trabalho (GT) de Ética em Pesquisa do Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (FCHSSALLA). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

JELSON ROBERTO DE OLIVEIRA

Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre e Doutor em Filosofia, com estágio pós-doutoral na *University of Exeter* (Reino Unido) e na *Université Catholique de Louvain* (Louvain-la-Neuve, Bélgica, 2022). Coordenador adjunto dos programas profissionais da área de Filosofia na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Coordenador do Grupo de Trabalho (GT) Hans Jonas da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), do Centro Hans Jonas Brasil e da Cátedra Hans Jonas da PUCPR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

JOÃO BATISTA CARVALHO NUNES

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em *Data Science and Analytics* pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Integrante da Comissão de Ética em Pesquisa e Integridade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desde 2015. Membro da Coordenação Colegiada do Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (FCHSSALLA) e Coordenador do Grupo de Trabalho (GT) de Ética em Pesquisa desse Fórum. Integrante do Comitê de Ciências Humanas e Sociais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

JULIANA VINUTO

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE

Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Grupo de Trabalho (GT) 08 – Formação de Professores.

MANOEL AYUSSO MARTINS

Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), *campus* de Franca. Integrante da *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe).

MARIA NILVANE FERNANDES

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Adolescentes em Conflito com a Lei pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN). Associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Grupo de Trabalho (GT) 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

MARIA VALLESPIR-ADILLÓN

Professora da *Universitat de les Illes Balears* (UIB). Doutoranda em Educação pela UIB. Integrante da *Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica* (Red-IA) e do *Instituto de Investigación e Innovación Educativa* (IRIE-UIB).

MARTA NÖRNBERG

Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Trabalho (GT) 08 – Formação de Professores e do Comitê Científico do GT 08. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

MIGUEL GONZALEZ ARROYO

Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Ciência Política pela UFMG e Doutor em Educação pela *Stanford University* (Estados Unidos).

NATHÁLIA HELENA AZEVEDO

Professora da Universidade de São Paulo (USP), no curso de licenciatura em Biologia e no Programa Interunidades em Ensino de Ciências. Doutora em Ensino de Ciências pela USP.

RAFAEL MARQUES GONÇALVES

Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAC e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEDA/Educanorte). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/Uerj). Titular do Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2022-2025) – Grupo de Estudos (GE) Cotidianos: Éticas, Estéticas e Políticas.

REBECA NERI DE BARROS

Mestra em Psicologia com ênfase em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA.

RICARDO PERES DA COSTA

Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre e Doutor em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

RUBÉN COMAS-FORGAS

Professor da *Universitat de les Illes Balears* (UIB). Doutor Europeu em Ciências da Educação pela UIB. Coordenador da *Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica* (Red-IA) e do projeto *Integridad Académica en la Formación del Profesorado* (IA-FIP).

SALOMÃO A. M. HAGE

Professor Titular do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) e do Programa de Pós-Graduação em Saberes e Linguagens da Amazônia do *campus* de Bragança. Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

SAMUEL MENDONÇA
Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestre em Filosofia/Ética pela PUC-Campinas. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Integrante do Grupo de Trabalho (GT) Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGE/UERN). Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEL-UL). Especialista em Psicopedagogia. Criadora e produtora de conteúdo educacional *online* no canal "Educação Humanista" (*YouTube*). Pesquisadora em Educação e Ética Humanista.

SILVANA STREMEL
Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Trabalho (GT) 05 – Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

THIAGO RANNIERY
Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Membro do Grupo de Trabalho (GT) 12 – Currículo. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Jovem Cientista do Nosso Estado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

VANESSA PISSOLITO
Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Doutoranda em Educação. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Coorganizadora da Jornada de Ética na/para a Transição Energética.