

VOLUME 3

ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

SUBSÍDIOS



ANPEd

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

Subsídios

VOLUME 3

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Organização do e-book

Comissão de Ética em Pesquisa da
ANPEd (2022-2023)

Coordenação editorial

Jefferson Mainardes (UEPG)

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 3 /
Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd,
2023.
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: 978-85-60316-21-2 (volume 3)

1. Ética – Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Ética – Princípios gerais. I. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética em pesquisa. II. Título.

23-011

CDD – 370.112

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

Publicação digital – Brasil

1ª edição – julho – 2023



Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual 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 3

GESTÃO “ANPEd, MAIS PRESENTE!”

Diretoria - Biênio 2021-2023

Presidenta: Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Udesc)

Vice-Presidenta Norte: Fabiane Maia Garcia (UFAM)

Vice-Presidente Nordeste: Claudio Pinto Nunes (Uesb)

Vice-Presidenta Centro-Oeste: Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)

Vice-Presidenta Sudeste: Maria Luiza Sussekind Verissimo (Unirio)

Vice-Presidenta Sul: Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)

Primeira Secretária: Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS)

Segunda Secretária: Wilma de Nazaré Baia Coelho (UFPA)

Diretora Financeira: Miriam Fábila Alves (UFG)

Membros do Conselho Fiscal:

Titulares: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel, Maria de Fátima Cardoso Gomes

Suplentes: Rodrigo da Silva Pereira, Paulo Vinicius Baptista da Silva, Karine Vichielt Morgan

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA – ANPEd (2022-2023)

Portaria nº 006/2022, de 04 de maio de 2022

Membros Titulares:

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Uepa)

Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR) - Representante da Diretoria

Fabiane Maia Garcia (UFAM) - Representante da Diretoria

Jefferson Mainardes (UEPG) - Presidente

João Batista Carvalho Nunes (UECE)

Marcos Marques de Oliveira (UFF)

Mônica de La Fare (PUCRS)

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB)

Sandra Fernandes Leite (Unicamp)

Sônia Aparecida Siquelli (USF)

Membros suplentes:

Leonardo Ferreira Peixoto (UEA)

Rosalia Maria Duarte (PUC-Rio)

AVALIADORES AD HOC DESTE VOLUME:

Alessandro de Melo (UEPG)

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Uepa)

Andréia Mendes dos Santos (PUCRS)

Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)

Cheron Zanini Moretti (Unisc)

Cinta Gallent Torres (Universidad de las Islas Baleares e Universidad de Valencia)

Fabiane Maia Garcia (UFAM)

Gildenir Carolino Santos (Unicamp)

João Batista Carvalho Nunes (UECE)

Leonardo Ferreira Peixoto (UEA)

Lourival José Martins Filho (Udesc)

Marcio Oliveira (UFAM)

Marcos Marques de Oliveira (UFF)

Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG)

Méris Nelita Fauth Bertin (UEPG)

Mônica de La Fare (Comissão de Ética - ANPEd)

Nadja Hermann (PUCRS)

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB)

Rogério Christofolletti (UFSC)

Rosalia Maria Duarte (PUC-Rio)

Samuel Mendonça (PUC-Campinas)

Sandra Fernandes Leite (Unicamp)

Sônia Aparecida Siquelli (USF)

Suzana dos Santos Gomes (UFMG)

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel (UFAM)

CONTATO: eticanapesquisa@anped.org.br

SUMÁRIO

interativo

- 7 **APRESENTAÇÃO**
- CAPÍTULO 1
- 10 **ÉTICA E MORAL**
Antônio Joaquim Severino
- CAPÍTULO 2
- 17 **ÉTICA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO**
Ana Pedro
- CAPÍTULO 3
- 26 **CIÊNCIA ABERTA E QUESTÕES ÉTICAS**
Lia Machado Fiuzza Fialho
- CAPÍTULO 4
- 37 **AValiação POR PARES E ÉTICA NA PESQUISA: DEBATES ATUAIS**
Mônica de la Fare, Laura Rovelli
- CAPÍTULO 5
- 48 **AUTORIA E PROPRIEDADE INTELECTUAL**
Luís Paulo Leopoldo Mercado, Ana Paula Monteiro Rêgo
- CAPÍTULO 6
- 63 **CIBERPLÁGIO**
Carlos Lopes
- CAPÍTULO 7
- 75 **DIREITOS AUTORAIS E LICENÇAS CREATIVE COMMONS: ALTERNATIVAS LEGAIS PARA EDITORES E PESQUISADORES**
Nelson De Luca Pretto, Daniel de Queiroz Lopes
- CAPÍTULO 8
- 90 **PRÁTICAS DE PUBLICAÇÃO ANTIÉTICAS – O QUE OS PESQUISADORES DEVEM SABER ANTES DE SUBMETER SEU MANUSCRITO**
Cenyu Shen, Leena Shah
- CAPÍTULO 9
- 104 **DIRETRIZES ÉTICAS NO PROCESSO FORMATIVO NA PÓS-GRADUAÇÃO**
Sônia Maria da Silva Araújo
- CAPÍTULO 10
- 114 **ÉTICA NO USO DE IMAGENS**
Fabiana de Amorim Marcello, Luís Henrique Sacchi dos Santos
- CAPÍTULO 11
- 127 **ÉTICA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**
Luiz Carlos de Freitas, Mara Regina Lemes de Sordi
- CAPÍTULO 12
- 135 **ÉTICA NA DOCÊNCIA**
Angelo Cenci

146 **CAPÍTULO 13**
CONSIDERAÇÕES PARA UMA PRÁTICA ETICAMENTE ENGAJADA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Ana Cristina Juvenal da Cruz, Adlene Silva Arantes

159 **CAPÍTULO 14**
ÉTICA EM PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNIDADES QUILOMBOLAS
Maria Clareth Gonçalves Reis, Maria Walburga dos Santos, Shirley Aparecida de Miranda, Débora Rodrigues Azevedo, Edimara Gonçalves Soares

177 **CAPÍTULO 15**
ÉTICA EM PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS
Gersem Baniwa

189 **CAPÍTULO 16**
GÊNERO, SEXUALIDADE E ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Dayana Brunetto, Fernando Pocahy, Maria Cláudia Dal'Igna

199 **CAPÍTULO 17**
A ÉTICA NA PESQUISA COM NARRATIVAS DE VIDA EM EDUCAÇÃO
Maria da Conceição Passeggi

212 **CAPÍTULO 18**
PESQUISA EM/COM ARQUIVOS PESSOAIS E ÉTICA
André Luiz Paulilo, Claudiana dos Reis de Sousa Morais

223 **CAPÍTULO 19**
O CONCEITO DE INTEGRIDADE ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PERCURSO DA EVOLUÇÃO DO TERMO ATÉ OS DIAS ATUAIS
Cinta Gallent Torres, Rubén Comas Forgas

234 **CAPÍTULO 20**
POLÍTICA INSTITUCIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA E INTEGRIDADE
Jefferson Mainardes

257 **CAPÍTULO 21**
ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A INTEGRIDADE ACADÊMICA E CIENTÍFICA: ATUALIZAÇÃO DE UM MEMORANDO DE PROPOSTAS
Lucília Nunes

278 **CAPÍTULO 22**
ÉTICA EM PESQUISA NA ANPED: CRONOLOGIA, AVANÇOS E EXPECTATIVAS
Jefferson Mainardes, Angela Maria Scalabrin Coutinho, Fabiane Maia Garcia, João Batista Carvalho Nunes

300 **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos à comunidade de pesquisadores/as da área de Educação o terceiro volume do *e-book* “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios”, com um conjunto de textos sobre ética em pesquisa e integridade acadêmica e científica.

Desde o ano de 2013, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vem envidando esforços para debater 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 da ANPEd), no ano de 2015, permitiu uma maior sistematização dos trabalhos. Ao longo dos quase dez anos de existência da Comissão, 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, e “Ética e Pesquisa em educação: subsídios – Volume 2”, em 2021. Essas publicações têm sido bastante utilizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em outras áreas.

O volume 3 é constituído por 21 capítulos (verbetes) e um epílogo, que apresenta a cronologia da ética em pesquisa na ANPEd, os avanços e as expectativas. Um diferencial deste volume é a abordagem da integridade acadêmica e científica. No Brasil, a questão da ética em pesquisa está muito relacionada ao processo de revisão ética das pesquisas, pelos Comitês de Ética em Pesquisa (Sistema CEP/Conep e Plataforma Brasil). Ao longo das atividades da Comissão de Ética em Pesquisa, acompanhamento da produção nacional e internacional e intercâmbio com redes de pesquisa, constatamos a necessidade de expandir o foco de análise para as questões relacionadas à integridade acadêmica e científica.

No plano internacional, principalmente, há um forte movimento da integridade acadêmica e científica, bem como inúmeros/as pesquisadores/as e redes de pesquisa engajados/as nessa temática. De modo geral, os/as estudiosos/as da integridade acadêmica consideram-na como um conceito multidimensional e que está vinculado ao conjunto de atividades que se desenvolvem no cenário de uma instituição acadêmica (docência, pesquisa, aprendizagem, administração e gestão acadêmica,

entre outras atividades). Esse fato permite uma extrapolação das questões éticas para além da pesquisa e da publicação. Além disso, o conceito de integridade acadêmica estende-se para toda a comunidade universitária e acadêmica (docentes, pesquisadores/as, estudantes, técnicos, bolsistas).

O conceito de integridade científica enfatiza aspectos relacionados às condutas em pesquisa e questões relacionadas à autoria e publicações, tais como: más condutas em pesquisa (falsificação, fabricação, fraudes), questões de autoria, propriedade intelectual, conflitos de interesse. Em virtude das diferenças existentes entre integridade acadêmica e integridade científica, alguns autores deste *ebook*, como Lucília Nunes e Jefferson Mainardes, utilizam o termo “integridade acadêmica e científica”.

A publicação deste volume é resultado do compromisso da ANPEd em manter e ampliar as discussões sobre a questão da ética em pesquisa e integridade acadêmica e científica.

Expressamos nossos agradecimentos pelo apoio e pela colaboração da diretoria da ANPEd – gestão 2021/2023, 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 (Unicamp), Cleide Litiman (ANPEd), PPGE da Universidade Federal do Amazonas e Centro Tecnológico de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais – CETEP Paulo Freire (UEPG).

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
Junho de 2023.

PARTE I

Ética e Pesquisa em Educação

CAPÍTULO 1

ÉTICA E MORAL

Antônio Joaquim Severino
Universidade Nove de Julho (Uninove)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Tanto na fala cotidiana como nos discursos acadêmicos, os termos “ética” e “moral”, em todas as suas formas linguísticas, são usados correntemente como sinônimos, referindo-se à significação conceitual comum: sensibilidade ao valor que se atribui à cada ação, expressando a qualificação vivenciada como sendo a mais adequada ao próprio existir humano. Tidos como sinônimos perfeitos na tradição cultural clássica, a partir da era moderna, os termos passaram por algumas alterações semânticas, de modo que, no pensamento atual, no âmbito das Ciências Humanas, em geral, e da Filosofia, em particular, se fazem presentes algumas diferenciações entre eles. No entanto, em que pesem as nuances que os diferenciam semanticamente, um sentido nuclear se faz presente nos dois termos, marcando uma denotação básica, conferindo uma fundamentalidade germinal ao conteúdo da ética.

Tendo como seu foco central o tratamento das implicações éticas ou morais na prática científica na esfera da educação, os textos que compõem as coletâneas que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (2019, 2021) vem produzindo sobre a ética na pesquisa em educação, têm, obviamente, sua referência fundamental no sentido que se atribui à ética e às categorias teóricas a ela vinculadas. Ao se debruçar sobre as relações entre ética e moral, o presente verbete se propõe a contribuir para o entendimento de seus respectivos sentidos, em seus contextos de uso.

Partindo da premissa de que a existência é tecida pela prática e que esta depende de uma impregnação por valores, busca-se evidenciar o lugar que a ética ocupa na existência histórica das pessoas. Esse é um espaço imprescindível, até porque é ele que legitima os valores específicos que, por sua vez, sustentam os padrões morais nas culturas das diferentes sociedades humanas.

Radicalmente inseridos na natureza, totalmente dependentes de seus condicionamentos biológicos, os homens compartilham com os demais seres vivos das mesmas determinações que sustentam sua existência material. E, como todos os demais seres de todas as outras espécies, o seu viver se realiza mediante o seu agir. Contudo, à diferença de todos os demais seres vivos, a sua prática não é puramente mecânica, como se desdobrasse automaticamente apenas como resultante dos determinismos biológicos, pois, embora usando os mesmos recursos corporais, sua prática é impregnada por uma intervenção subjetiva. Além de uma representação conceitual, demanda uma referência valorativa. Sua prática

é sempre projetada, condição que envolve uma conceituação que se faz sempre acompanhar por uma avaliação. Não se trata apenas do teor do que vai ser feito, mas também se vale a pena, se deve ser feito. A tomada de decisão envolve, pois, uma representação do ato a ser praticado e, mais ainda, a valoração que se atribui a esse ato.

Mediante sua prática, os homens se relacionam com os objetos naturais, com os seus semelhantes e com seus próprios constructos simbólicos. Essas três modalidades de práticas – **a prática produtiva, a prática política, a prática simbólica** – se integram radicalmente, se interpenetrando e se implicando mutuamente, em uma inextrincável interdependência, de modo que todo agir se articula em torno de referências subjetivas – marcas da esfera simbólica –, se dá em um contexto político – marcas da esfera social – bem como em um intenso envolvimento com o mundo natural – marcas do universo da produção material da vida.

A vivência moral é uma experiência comum a todos os humanos. Ao que cada um pode observar em si mesmo e ao que se pode constatar pelas mais diversificadas formas de pesquisas científicas e de observações culturais, todos os homens dispõem de uma sensibilidade moral, mediante a qual avaliam suas ações, caracterizando-as por um índice valorativo, que expressam comumente, chamando-as de boas ou más, lícitas ou ilícitas, corretas ou incorretas. Hoje, graças às contribuições das diversas ciências do campo antropológico, muitos dos padrões que marcam o agir derivam de imposições que são de natureza sociocultural, ou seja, os próprios homens, vivendo em sociedade, acabam impondo uns aos outros determinadas normas de comportamento e de ação. No entanto, a incorporação dessas normas pressupõe uma espécie de adesão por parte das pessoas, individualmente, ou seja, é preciso que elas vivenciem, no plano de sua subjetividade, a força do valor que lhe é, então, imposto.

Os usos, os costumes, as práticas, os comportamentos, as atitudes que carregam consigo, características que configuram o agir dos homens nas mais diferentes culturas e sociedades, constituem o que se considera, modernamente, a **moral**. A moralidade é fundamentalmente a qualificação desses comportamentos, aquela “força” que faz com que eles sejam praticados pelos homens em função dos valores que essa qualificação subsume. Pode-se constatar que é em função desses valores que as várias culturas, nos vários momentos históricos, vão constituindo seus códigos morais de ação, impondo aos seus integrantes um modo de agir que este-

ja de acordo com essas normas. Entretanto, por mais que se encontrem premidos por essas normas, e por mais que elas possam ser equivocadas, defrontam-se com a experiência insuperável de que se participa pessoalmente da decisão que leva a agir, sentindo-se os homens responsáveis pela sua ação e, muitas vezes, bem cientes das suas conseqüências.

Assim, a norma moral tem um caráter imperativo que impressiona. Os valores morais impõem-se com força normativa e prescritiva, quase que ditando como e quando as ações devem ser conduzidas. Não segui-las dá a impressão de que se está fazendo o que não devia ser feito, se continua-se com um nível proporcional de liberdade para não fazer como e quando a norma parece impor.

Se toda e qualquer ação humana dependesse deterministicamente de fatores alheios à vontade livre, então não seria o caso de os agentes se sentirem responsáveis por elas; mas ocorre que, apesar de toda a gama de condicionamentos que os cercam e os determinam, há margem para a intervenção de uma avaliação de sua parte e para uma determinada tomada de posição e de decisão. Gozam, por isso, de um determinado campo de liberdade, de vontade livre, de autonomia, não podendo alegar total determinação por fatores externos à uma decisão.

Hoje, os conhecimentos objetivos da realidade humana, proporcionados pelas Ciências Humanas, de modo especial, a Psicologia, a Sociologia, a Economia, a Etologia, a Psicanálise, a Antropologia, a História, permitem identificar com bastante precisão aquelas atitudes que as pessoas tomam por forças superiores à sua vontade. Permitem, porém, ver igualmente mais claro o alcance da vontade e o nível de arbítrio de que se dispõe para escolher entre várias alternativas, e a possibilidade de se saber qual a “melhor” opção cabe em cada caso. Pode-se falar, então, de uma **consciência moral**, fonte de sensibilidade aos valores que norteiam o agir, análoga à **consciência epistêmica**, que permite o acesso à representação dos objetos da experiência geral, mediante a formação de **conceitos**. Assim, como há uma consciência sensível aos **conceitos**, há igualmente uma consciência sensível aos **valores**.

Assim, entende-se, hoje, que moral se constitui pelos valores incorporados pelos integrantes de comunidades sociais concretas, ela se configura pela adesão àqueles valores encarnados nos padrões comportamentais dos indivíduos que compõem os agrupamentos sociais. Por isso, a moral assumida e praticada por um determinado grupo humano é apreensível e analisável sob uma abordagem sociológica.

Já a **ética** é a consideração dos valores em sua possível universalidade, os valores que seriam aplicáveis em qualquer prática humana, independentemente de vínculos aos padrões de quaisquer contextos historicossociais concretos. Tem a ver tão somente com a condição existencial humana. Por isso, a ética situa-se como fundamento da moral, na medida em que os valores morais assumidos por comunidades históricas, em princípio, deveriam fundar-se nos valores éticos referidos à dignidade humana. Em tese, pode até ocorrer divergência e conflito entre moral e ética. A ética pauta-se em valores considerados universais, e a moral, em valores socialmente incorporados nas culturas específicas de grupos sociais.

Expressa-se essa referência fundante reportando-se ao que é justo e bom, à justiça e ao bem. Justiça e bem corresponderiam à condição mais adequada ao modo de ser humano. Hermann (2019), com apoio de Lima Vaz (1995) e explorando as significações etimológicas do termo grego *ethos*, afirma que a origem dessa dimensão ética se dá como uma disposição para agir e uma constância do agir, uma permanência habitual, a própria morada do homem. Ela se coloca assim em uma perspectiva de universalidade, ao fazer referência à condição humana em si mesma, tida como a própria justificativa de todos os valores, enquanto a moral fica sempre presa à particularidade das culturas dos grupos e mesmo dos indivíduos.

Contudo, é possível encontrar um fundamento universal para os valores éticos? Bem, a Filosofia ocidental, como mostra sua história milenar, sempre procurou fazê-lo, e o continua fazendo, agora ao proceder também a um balanço de suas conquistas a esse respeito. O que a reflexão filosófica, em sua perspectiva ética, apresenta como possível fundamento dos valores que tornam éticas as ações humanas é a própria dignidade da pessoa humana. E esta se autojustifica, não é justificada por nada fora dela mesma. É, portanto, um *a priori* existencial, o homem devendo se considerar portador dessa dignidade. Sem nenhuma justificativa, nem empírica nem transcendental, é ela que justifica e legitima toda a valoração atribuível à prática histórica. Torna-se assim uma condição compartilhada com todos os integrantes da espécie, passando a pressupor então a presença do outro, a alteridade.

Sem dúvida, impõe-se aqui agregar um outro esclarecimento, pois o termo “ética”, quando substantivo, assume um sentido derivado, o de uma disciplina filosófica, no âmbito da axiologia, que é aplicação da sensibilidade

de epistêmica à sensibilidade aos valores da própria ética. Como reflexão epistêmica sobre os valores éticos, procura dar conta dos possíveis fundamentos desse nosso modo de “vivenciar” as coisas, tendo sempre em vista que é necessário ir além das justificativas imediatistas, espontaneístas e particularistas das morais empíricas de cada grupo social. No entanto, no esforço despendido, ao longo de sua trajetória, a filosofia levou à configuração de diferentes teorias éticas e estas, por sua vez, geraram sentidos específicos do modo como é pensada a diferenciação entre ética e moral. Por essa razão, é preciso, para a adequada compreensão das relações entre ética e moral, levar em conta o contexto teórico em que elas são postas, pois esse contexto diferencia os seus sentidos, comprometendo qualquer possibilidade de uma univocidade dos termos em pauta.

Com efeito, as injunções éticas decorrem da presença interpelante da alteridade. E, para que se possa falar de uma referência ética, duas condições são postas como que *a priori*: a primeira, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana; a segunda, a presença da alteridade, a presença do outro. Assim, a ética envolve, de forma dialética, a presença de um eu frente a um outro. Ao mesmo tempo que ela supõe um exercício radical da subjetividade mais íntima do próprio eu, ela supõe, com igual necessidade, a presença objetiva do outro que coloca em frente do eu a sua alteridade.

O que caracteriza a não eticidade de uma conduta é a ofensa que ela causa a outras pessoas, ao ferir e violar sua dignidade. E quando esse valor é vivenciado coletivamente, ele assume uma dimensão social, tornando-se um valor ético-político. O que leva a concluir que ética e política sempre se interpenetram indissolivelmente.

Os valores éticos têm, assim, uma pretensão de universalidade, uma vez que pressupõem que todos os seres humanos são dotados de uma eminente dignidade, independentemente de qualquer circunstância que os diferencie uns dos outros. Entretanto, é preciso entender bem o sentido dessa universalidade, para não se cair em uma visão idealista e a-histórica. É que os homens não existem de forma universal. A ideia de um ser humano como um ser genérico é, obviamente, uma abstração, pois, na concretude histórica, só existem os homens concretos, e sempre distribuídos em grupos sociais, profundamente marcados pelas suas peculiaridades particulares. Uma realidade humana aprioristicamente admitida teria um fundo metafísico, de cunho essencialista, fora do alcance do próprio conhecimento. Assim, a dignidade humana de que se consideram possuidoras todas as pessoas não é uma característica ôntica de uma deter-

minada essência universal, mas um valor atribuído, que opera como um condicionante da existência real. É o reconhecimento e a afirmação de que existe sim uma humanidade, compartilhando tanto uma realidade objetiva, decorrente de sua encarnação na natureza físico-biológica como de uma subjetividade, capacidade de vivenciar-se reflexivamente.

Para o aprofundamento da questão do sentido da ética e sua relação com a moral, sugere-se a leitura do capítulo de Hermann (2019), constante do volume 1 desta mesma série produzida pela ANPED, bem como do artigo de Lima Vaz (1995) e de Severino (2014), constantes das referências.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021_1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

HERMANN, N. Ética. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 27-34. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0009>

VAZ, H. L. Ética e razão moderna. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 22, n. 68, p. 53-84, 1995.

CAPÍTULO 2

ÉTICA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Ana Pedro
Universidade de Aveiro (UA)

O objetivo principal deste texto é assinalar a importância da relação de interdependência existente entre três conceitos fundamentais, a saber: ética, educação e democracia. Pensar a educação sem a democracia e esta sem aquela afigura-se uma tarefa impossível de levar a cabo, nomeadamente em tempos conturbados como os que vivemos atualmente, sob pena de a educação não cumprir a sua verdadeira tarefa eminentemente ética de educar todos e cada um para aprender a **pensar por si próprio, livre e autonomamente**.

ÉTICA, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

A relação entre os termos “ética”, “educação” e “democracia” caracteriza-se por uma necessária interdependência, não podendo, pois, serem considerados isoladamente. Se não existe educação sem democracia e se esta não existe sem educação, ambas não podem existir sem adotar uma atitude ética. Diferentemente da moral, que se presta a normas e regras socialmente aceitas, princípios de comportamento e costumes específicos de uma determinada sociedade ou cultura (SCHNEEWIND, 1996; WEIL, 2012), a ética tem por objeto de análise e de investigação a natureza dos princípios que subjazem a essas normas, questionando-se acerca do seu sentido, bem como reflete acerca da estrutura das distintas teorias morais e da argumentação utilizada para decidir manter, ou não, determinados traços culturais (PEDRO, 2014).

Por sua vez, não é possível dissociar democracia de educação nem esta daquela, pois não só não se pode conceber uma democracia sem democratas – estes não surgem por geração espontânea, em outras palavras, os democratas formam-se, constroem-se, não nascem formados – como também não pode existir uma educação efetiva sem propósitos claramente democráticos que permitam a liberdade de pensamento.

FADIGA DEMOCRÁTICA

Na prática, será que a educação está a ser bem-sucedida no seu propósito de formar pessoas democráticas? A ser assim, como explicar então a manifesta “fadiga da democracia” (APPADURAI, 2019, p. 19) precisa-

mente em países democráticos? Como explicar o crescente desapego e (alguma) indiferença pelos valores democráticos? Por que se vai debilitando a afeição e o compromisso dos cidadãos para com a democracia que vai dizendo de si por meio de elevadas abstenções, nomeadamente em períodos de eleições? (FOA; MOUNK, 2016; PRZEWORSKI, 2019). Serão os constrangimentos sucessivos do processo desdemocratizador de várias décadas de neoliberalização das escolas e da sociedade que têm conduzido à sobrevalorização da formação de “capital humano” na vertente empresarial ou produtiva (BROWN, 2016) responsáveis pelo desencanto democrático? Poderá tal ficar a dever-se ao desapontamento sentido quanto ao(s) modo(s) de governação democrática ou a uma certa subvalorização da educação para a democracia? Qual a responsabilidade efetiva da escola nesse tipo de educação para a democracia? Antes de mais, é preciso reconhecer que “[...] há um enfraquecimento [...] das normas democráticas” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 17); que a democracia sofre de uma crise de resultados; que as pessoas se sentem manifestamente descontentes com as suas instituições, as quais, supostamente, deveriam funcionar de uma forma democrática e atender às necessidades dos cidadãos; e que esta é ameaçada por movimentos populistas autoritários, iliberais e xenófobos, apostando na sua desfiguração (BROWN, 2016; TODOROV, 2012). Por um lado, o que se denota claramente é que a escola, a par da sociedade, está exposta a novas ameaças políticas: fala-se, aqui, de “nacional-populismos” (EATWELL; GOODWIN, 2018; MASSON, 2022; ZÚQUETE, 2022) e dos populismos fascizantes (BROWN, 2016; FINCHELSTEIN, 2019; JUDIS, 2016; TODOROV, 2012). Por outro lado, “[...] os jovens, tendo pouca memória das longas lutas contra o fascismo, podem estar a perder a fé e o interesse no projeto democrático” (ABRAMOWITZ, 2018, p. 1). Para além disso, são precisamente eles que se mostram particularmente críticos com a democracia e mais abertos a alternativas autoritárias, como é o caso de regimes ditatoriais e autocráticos. Por sua vez, não deixa de ser igualmente preocupante saber que, de acordo com o relatório *Freedom House* de 2018, tem-se registrado uma disposição, nos últimos anos, por parte de uma “[...] proporção crescente de cidadãos que tem uma opinião negativa da democracia ou não considera que (esta) seja especialmente importante” (ABRAMOWITZ, 2018, p. 129). Esse fato é acompanhado por uma tendência que se observa em nível mundial designada “*the antidemocratic turn*” (CSAKY, 2021), cujo maior exemplo encaixa perfeitamente na redefinição de democracia

como “*illiberal democracy*” levada a cabo por Viktor Orbán (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018).

NUSSBAUM E A TEORIA DAS CAPACIDADES

Em certo sentido, é em resposta a essas dificuldades que Martha Nussbaum elaborou a sua Teoria das Capacidades (NUSSBAUM, 2011, 2015), elencando um conjunto de competências, habilidades ou capacidades indispensáveis para manter viva a democracia em que, como se verá, o método socrático recuperado pela autora no ensino é primordial, no sentido de desenvolver a argumentação crítica. São capacidades tais como:

Capacidade de raciocinar adequadamente face a temas políticos, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade. Capacidade de reconhecer os outros como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas próprio. Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem. Capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu grupo local. Capacidade de perceber o seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assuntos exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados. (NUSSBAUM, 2015, p. 26).

A educação humanista de Martha Nussbaum implica, pois, ser capaz de elaborar um pensamento crítico, de integrar uma sociedade heterogênea e multicultural, de ser empático, de desenvolver a argumentação crítica. Capacidades como a da razão moral prática, com a qual se exerce um raciocínio crítico, o autoexame, a capacidade argumentativa, a imaginação empática que promove o sentido de alteridade, a prática responsável da autonomia e da liberdade, o respeito, a capacidade de compreender as diferenças, de participar ativamente das escolhas políticas são, incontestavel-

mente, valores e práticas fundamentais para a manutenção da democracia. Pode-se, então, deduzir que: o exercício de uma cidadania ética consciente, crítica, participativa e livre é fundamental e contribui para a preservação da democracia; a cidadania adquire-se por meio de uma educação que estimule não só a formação científica e técnica, mas também pela filosofia e pelas artes que contribuem para a construção de um raciocínio crítico; deve-se procurar privilegiar um ensino que vise a formação científica, técnica, bem como um lugar próprio e específico para as humanidades, entendido como conhecimento útil capaz de responder às necessidades de uma sociedade que perdure com base no pensamento crítico e de colocar em causa o *status quo* vigente.

As frases socráticas – “Conhece-te a ti mesmo” e “Só sei que nada sei” – intencionalmente retomadas por Nussbaum (2015, p. 47; 2009, p. 15), sublinham precisamente a importância da capacidade de argumentação e de diálogo e, também, o que a sua ausência pode causar: conduzir à fragilidade dos fundamentos do pensamento, o que faz com que os indivíduos sejam mais sugestionáveis e passíveis de persuasão ou de manipulação.

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: O QUE É POSSÍVEL FAZER?

O que pode a escola e todos os atores nela envolvidos fazer para desenvolver o espírito crítico e, portanto, promover hábitos e competências para viver em democracia? Nas palavras de Nussbaum, a escola pode fazer um trabalho mais eficiente para inverter a tendência desdemocratizadora ao valorizar o pensamento crítico que

[...] é particularmente crucial para a boa cidadania em uma sociedade que tem de lidar com a presença de pessoas que se diferem quanto a sua etnia, a sua casta, e a sua religião. Só teremos a chance de um diálogo adequado entre fronteiras culturais se os jovens cidadãos souberem dialogar e deliberar. Esse é um pré-requisito. E eles só saberão como fazer isso se prenderem a analisar-se a si mesmos e se pensarem acerca das razões pelas quais estão inclinados a apoiar alguma coisa em vez de outra [...]. (NUSSBAUM, 2009, p. 17).

Para a autora:

A idéia de que alguém é responsável pelo próprio raciocínio e de que as idéias devem ser trocadas com outras pessoas em uma atmosfera de respeito mútuo através da razão é essencial para a resolução pacífica das diferenças, tanto no âmbito da nação quanto em um mundo cada vez mais polarizado por conflitos [...]. (NUSSBAUM, 2009, p. 18).

Em um sistema educativo que se preocupa com que os alunos memorizem os conteúdos por meio dos quais serão avaliados, não incidindo na condição fundamental de aprenderem a pensar, o pensamento crítico constitui um auxiliar educativo da criança por excelência, é um instrumento de autoavaliação do seu pensamento, ajudando-as a descobrir os possíveis erros, enganos e falácias, bem como desenvolver o respeito mútuo, a consciência crítica e participativa, a argumentação e o questionamento livre, a reflexão autônoma, a empatia, a responsabilidade social; em suma, são valores fundamentais que concorrem para favorecer a preservação da democracia.

A escola pode, portanto, promover o desenvolvimento do espírito crítico em que a capacidade de raciocínio e de argumentação socrática constituem instrumentos importantes para serem usados nos sistemas educacionais e nos seus currículos; promover claramente os valores da democracia na prática; ensinar a respeitar o outro; compreender as suas concepções, os seus saberes e as suas visões de mundo; desenvolver a capacidade de ouvir, aprender, ensinar e dialogar com o outro, criando um *ethos* escolar, universitário e social. A escola pode ainda criar um clima favorável ao debate sobre temas controversos que exigem uma tomada de posição crítico-valorativa fundamentada.

Temas controversos não são mais do que questões que **dividem** profundamente a sociedade. São questões que desafiam os **valores** e as crenças pessoais ou, ainda, posições políticas fortes que exigem uma tomada de posição crítico-valorativa fundamentada. Exemplos disso são a eutanásia, os direitos dos homossexuais, os racismos latentes na sociedade, a questão da sustentabilidade e de comportamentos ecológicos responsáveis, a questão do armamento por parte das populações (exemplos: Estados Unidos e Brasil). A escola também pode recorrer a dilemas éticos

que permitem desenvolver capacidades como a razão prática, no sentido kantiano, com a qual se exerce um raciocínio crítico, a capacidade argumentativa, a imaginação empática que promove o sentido de alteridade, a prática responsável da autonomia e da liberdade, o respeito, a capacidade de compreender as diferenças, de participar ativamente das escolhas políticas: são valores e práticas fundamentais para a manutenção da democracia.

Para além desses recursos, a escola pode implementar um programa de Filosofia para Crianças (LIPMAN, 1995; LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001) que estimule as crianças e os jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado: aprender procedimentos que os ajudem a pensar de maneira crítica, reflexiva, criativa e autônoma. Também pode proceder à implementação de um projeto que vise a *Educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos*, como um meio de combater o racismo, a xenofobia, a discriminação e a intolerância. Por sua vez, a construção de escolas democráticas, tal como preconizaram Apple e Beane (2004), constituiria outra oportunidade excelente para desenvolver o sentido de uma educação democrática, na qual os estudantes são chamados a participar de uma forma inteligente, crítica e reflexiva acerca de determinados problemas que fazem parte da existência coletiva da escola e da sociedade da qual fazem parte.

INDICAÇÃO DE BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

APPADURAI, A. A fadiga da democracia. In: GEISELBERGER, H. (ed.). **O grande retrocesso**: um debate internacional sobre os novos populismos - e como enfrentá-los. Lisboa: Estação Liberdade, 2019. p. 17-31.

APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

RUNCIMAN, D. **Así termina la democracia**. Barcelona: Paidós, 2019.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWITZ, M. J. **Democracy in crisis. Freedom in the World 2018.** Freedom House, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2018/democracy-crisis>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- APPADURAI, A. A fadiga da democracia. In: GEISELBERGER, H. (ed.). **O grande retrocesso: um debate internacional sobre os novos populismos - e como enfrentá-los.** Lisboa: Estação Liberdade, 2019. p. 17-31.
- APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas.** Porto: Porto Editora, 2004.
- BROWN, W. **El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo.** Barcelona: Malpaso, 2016.
- CSAKY, Z. The antidemocratic turn. **Freedom House**, [s. l.], p. 1-7, 2021. Disponível em: https://freedomhouse.org/sites/default/files/2021-04/NIT_2021_final_042321.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.
- EATWELL, R.; GOODWIN, M. **National populism: the revolt against liberal democracy.** New York: Pelican Books, 2018.
- FINCHELSTEIN, F. **Do fascismo ao populismo na história.** Lisboa: Edições 70, 2019.
- FOA, R.; MOUNK, Y. The danger of deconsolidation: the democratic disconnect. **Journal of Democracy**, Washington, D.C., v. 27, n. 3, p. 5-17, 2016.
- JUDIS, J. **The populist explosion.** New York: Columbia Global Reports, 2016.
- LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem.** Rio de Janeiro: Zahar Editor Ltda., 2018.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.; OSCANYAN, F **A filosofia na sala de aula.** Tradução Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

- MASSON, P. **Como travar o fascismo**. Lisboa: Objetiva, 2022.
- NUSSBAUM, M. Educação para o lucro, educação para a liberdade. **Re-descrições – Revista do GT Pragmatismo e Filosofia Americana**, ano I, n. 1, p. 1-27, 2009.
- NUSSBAUM, M. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.
- NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- PEDRO, A. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 130, p. 483-498, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000200002>
- PRZEWORSKI, A. **Crises da democracia**. Rio de Janeiro: Schwarcz S.A., 2019.
- SCHNEEWIND, J. **Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale**. Paris: PUF, 1996.
- TODOROV, T. **Los enemigos íntimos de la democracia**. Barcelona: Círculo de Lectores, 2012.
- WEIL, E. **Morale**. 2012. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/morale/ressources/>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- ZÚQUETE, J. **Populismo: lá fora e cá dentro**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2022.

CAPÍTULO 3

CIÊNCIA ABERTA E QUESTÕES ÉTICAS

Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

CIÊNCIA ABERTA, UMA COMPREENSÃO INICIAL

A iniciativa da Ciência Aberta, a princípio com ênfase no acesso aberto às publicações, ganhou visibilidade no seio da comunidade científica na década de 1990, especialmente a partir das publicações *on-line* dos periódicos científicos (STUMPF, 1996). Todavia, foi no início do século XXI que o movimento da Ciência Aberta se intensificou, o que repercutiu em novas reconfigurações que ampliaram a compreensão dessa terminologia (FIALHO; GALLETI, 2022).

A Ciência Aberta pode ser conceituada como um construto que se refere a um conjunto de práticas científicas e de gestão do conhecimento que buscam fomentar uma cultura digital aberta e acessível a todos, ao disponibilizar informações provenientes de pesquisas científicas abertamente. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),

[...] a ciência aberta é definida como um construto inclusivo que combina vários movimentos e práticas que têm o objetivo de disponibilizar abertamente conhecimento científico multilíngue, torná-lo acessível e reutilizável para todos, aumentar as colaborações científicas e o compartilhamento de informações para o benefício da ciência e da sociedade e abrir os processos de criação, avaliação e comunicação do conhecimento científico a atores da sociedade, além da comunidade científica tradicional. (UNESCO, 2021, p. 7).

Ainda que não comporte uma definição estática e imutável, por sua natureza dinâmica e processual, a relevância da Ciência Aberta centra-se na possibilidade de articular as políticas de produção e de disseminação da ciência, da tecnologia e da inovação de maneira mais democrática. Isso envolve os interesses não apenas dos pesquisadores, mas também dos governos de todo o mundo e da própria população em geral; afinal, o conhecimento produzido somente ganha sentido se utilizado em prol da melhoria da vida da sociedade.

A partir desse movimento de ampliação da compreensão sobre Ciência Aberta, busca-se promover uma ciência verdadeiramente aberta, acessível e de rápida circulação (RAMÍREZ; SAMOILOVICH, 2019).

Dessa maneira, seu desenvolvimento pauta-se em oito princípios, quais sejam: 1) acesso aberto, permitindo o contato livre com o conhecimento produzido sem custo para acessá-lo; 2) dados abertos de investigação, disponibilizados pelos pesquisadores que os produziram sem barreiras de acesso; 3) revisão por pares aberta, com abertura da identidade dos autores e dos avaliadores; 4) ciência cidadã, na promoção e na circulação do conhecimento de maneira mais democrática e inclusiva; 5) código aberto, desde o código-fonte disponibilizado para consulta, exame, modificação e redistribuição; 6) caderno aberto de laboratório, com a disponibilização livre para o registro permanente do trabalho de laboratório de maneira organizada permitindo a transparência na origem dos dados; 7) recursos educacionais abertos, disponibilizando recursos de ensino e de pesquisa de maneira aberta para que possam ser utilizados ou adaptados em prol do aprendizado; e 8) redes sociais científicas, para disseminação do conhecimento em meios de comunicação de massa, *blogs*, redes sociais, dentre outros aportes que permitem a leitura e a compreensão pelo público em geral. Dentre esses princípios, destacam-se, a seguir, os quatro primeiros por sua importância majorada no campo da educação.

O acesso aberto possibilita o alcance à literatura científica disponibilizada gratuitamente por intermédio da Internet, ao permitir não apenas a leitura do conteúdo na íntegra, mas também o *download*, a distribuição, a cópia ou a impressão. O seu objetivo é excluir qualquer tipo de barreiras econômicas ou legais para permitir o acesso livre ao conhecimento com fins legítimos e éticos¹ para todos (BOAI², 2022).

Depositar dados abertos significa constituir uma base de dados digital com o mote de armazenar, de organizar e de disponibilizar objetos digitais abertamente na *web* para que outros pesquisadores possam utilizá-los, com responsabilidade ética, sem restrições (SILVA; SILVEIRA, 2019). No caso da Educação, muitas vezes, esses dados são provenientes do uso de técnicas de coletas, tais como diários de campo, entrevistas, questionários, grupos focais, ateliês biográficos, dentre outros.

¹ Entende-se como fins éticos e legítimos aqueles que respeitam e preservam a autoria do conhecimento produzido e o utilizam em prol da sociedade ou da produção de novas descobertas.

² BOAI – *Budapest Open Access Initiative*.

A avaliação aberta por pares permite que tanto os autores quanto os avaliadores tenham suas identidades reveladas, inclusive, ela pode possibilitar um espaço para diálogo e para troca de ideias entre ambos com mote na qualificação da divulgação do estudo, o que reverbera em maior transparência no processo avaliativo e em menor centralidade nos editores (FIALHO; GALLETI, 2022). Nessa perspectiva, importa mencionar também os *preprints*, que são publicações de maneira mais acelerada, em plataformas específicas para essa finalidade³, com o objetivo de tornar o conhecimento acessível à população com a maior brevidade possível, assegurado por uma pré-avaliação mais rápida. Essa iniciativa permite que o conhecimento disseminado seja lido, discutido e aperfeiçoado com sua veiculação ao público geral antes de uma outra publicação em periódico revisado por pares, que adotam um processo mais demorado de avaliação (SOUZA, 2019).

A ciência cidadã proporciona interação entre os governos, os cientistas profissionais e os cidadãos, além de envolver iniciativas políticas em prol de uma ciência sustentável e acessível de maneira mais interdisciplinar (RAMÍREZ; SAMOILOVICH, 2019). Parte do princípio de que todas as políticas adotadas pelos países nas áreas de ciência, tecnologia e inovação devem constituir um esforço integrado das nações para criar uma sociedade mais humana, justa e inclusiva, em prol da proteção e do maior bem-estar dos seus cidadãos, das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2017).

A Ciência Aberta, dessa maneira, torna-se um termo guarda-chuva, que engloba diferentes níveis de abertura do conhecimento; todavia, para além de um sentido pragmático, deve contemplar o caráter democrático. Com essa compreensão, importa refletir acerca de como a Ciência Aberta vem sendo produzida na área da Educação, mais especificamente por seus pesquisadores.

³ Como exemplo dessas plataformas, podem-se citar: o arXiv, primeiro repositório criado nos Estados Unidos pela *Cornell University*; o *Emerging Research Information* (EmeRI), em que o editor deposita o *preprint*, que pode ser utilizado por revistas associadas individual ou institucionalmente à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC Brasil); a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) *Preprints*, na qual o autor faz o depósito do artigo; dentre tantas outras.

IMPLICAÇÕES DA CIÊNCIA ABERTA PARA DIVULGAÇÃO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

A pesquisa científica em Educação, em linhas gerais, consiste no conjunto de ações de um estudioso, ou de um grupo de pesquisadores, que objetivam investigar um problema educacional com rigor metodológico. Dessa maneira, ela é realizada a partir da literatura já produzida sobre a temática, bem como dos possíveis dados e resultados comprovados cientificamente, que amparam a análise qualificada dos resultados encontrados na nova investigação.

Com efeito, não é nada simples produzir uma pesquisa qualificada que seja amplamente divulgada e utilizada pela sociedade no campo educacional. Usualmente, há de pensar-se um problema de relevo a ser estudado, realizar inúmeras leituras para descobrir as lacunas no conhecimento a partir do que já foi produzido, desenvolver a pesquisa propriamente dita, copilar os resultados, analisá-los à luz da literatura, destacar como o novo conhecimento colabora para ampliar o que já foi produzido e como ele pode ser útil para a sociedade e escrever cientificamente todo esse processo. Como de nada ou muito pouco adianta uma pesquisa que não se torna pública para ser utilizada pela coletividade, começa-se a segunda jornada: buscar um veículo com credibilidade para a sua divulgação ao maior número de pessoas (geralmente periódicos ou livros), o qual exige ajustar os escritos às suas normas, passar por vários dias (meses e até anos) de espera para avaliação (especialmente se a publicação não for em repositórios de *preprints*), realizar adequações sugeridas ao texto e, quando finalmente aprovado para divulgação, aguardar mais outro tanto até a sua publicação.

Todo esse processo mencionado consome horas de trabalho do pesquisador, que, por vezes, sequer é contemplado com financiamento para tal. Destaca-se, ainda que, no Brasil, há um movimento contraditório asseverado no final da segunda década do século XXI: a exigência da publicação científica especialmente para docentes e discentes (incluindo recém-egressos) de programas de pós-graduação *stricto sensu* em detrimento da parca valorização da ciência, do incipiente financiamento e do precário reconhecimento dos governos e da sociedade aos pesquisadores, o que aumenta o desgaste mobilizado para a produção e para a disseminação científica (FIALHO, 2021).

Mesmo diante desse investimento físico, emocional e, muitas vezes, até financeiro dos pesquisadores da Educação (por envolver recursos próprios), o acesso aberto na área da Educação ganhou larga aderência desde a emergência dos periódicos *on-line*, seja porque esse campo do conhecimento majoritariamente não visava ao lucro com suas produções científicas, seja porque os pesquisadores da Educação são menos propensos à comercialização de seus estudos e recursos educacionais, que, de maneira geral, não envolvem patente ou custos financiados por empresas privadas com fins lucrativos. Dessa maneira, o acesso aberto não gerou alterações significativas nos procedimentos dos pesquisadores do campo da Educação no Brasil.

Não obstante a larga escala em publicação de artigos em acesso aberto nos últimos anos, bem como o aumento do número de periódicos brasileiros nessa área, a Educação ainda precisa avançar em outros aspectos que envolvem a Ciência Aberta, tais como: a abertura de dados, a avaliação aberta da ciência e os *preprints*. Entende-se, contudo, que a aderência a esses quesitos está sendo paulatinamente demandada aos pesquisadores da Educação, especialmente em decorrência de os periódicos científicos, principais divulgadores do conhecimento produzido academicamente, estarem ajustando suas políticas editoriais em busca de maior aderência à Ciência Aberta.

Considerando que o movimento da Ciência Aberta é tensionado mundialmente e se amplia a cada dia, compreende-se que se tornou um processo irreversível que caminha para o provimento de uma produção científica mais transparente, ética e democrática (SANTOS; CALÒ, 2020). A vista disso, os pesquisadores da Educação não se eximem de discutir sobre: a necessidade dos *preprints* no campo educacional; como e onde organizar e **publicizar** os dados de pesquisas abertamente, primando pela preservação do anonimato quando necessário; e maneiras viáveis de trabalhar com a avaliação aberta formativa primando pelas profícuas relações entre autores e avaliadores. Como exemplo de espaços que compreendem tais reflexões, pode-se mencionar as reuniões anuais e regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), os Congressos Nacionais de Editores de Periódicos de Educação (CONEPEd) e os eventos formativos da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC Brasil).

A divulgação das pesquisas em Educação em acesso aberto passa necessariamente pelo trabalho editorial desenvolvido no âmbito dos pe-

riódicos científicos; logo, espera-se que esses veículos de disseminação do conhecimento se pautem no princípio do provimento da democracia para a divulgação e para o acesso ao conhecimento (e não do lucro), inclusive, buscando minimizar restrições aos autores e aos leitores de maneira ética.

REVERBERAÇÕES DA CIÊNCIA ABERTA NA GESTÃO ÉTICA DOS PERIÓDICOS EM EDUCAÇÃO

A Ciência Aberta propõe que nem os pesquisadores nem os leitores tenham de enfrentar impedimentos ou dificuldades para publicar e acessar o conhecimento. Não obstante, intui-se, por um lado, uma cultura sólida pautada na integridade ética da pesquisa, na qual, conforme aponta a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (2014, p. 21), “[...] o cientista deve conduzir-se com honestidade intelectual, objetividade e imparcialidade, veracidade, justiça e responsabilidade”. Por outro lado, os editores devem zelar pela disseminação do conhecimento produzido eticamente e adotar licenças mais permissivas, que não exijam transferência de direitos autorais ou que criem barreiras para a utilização livre do conhecimento (CANTO; MURIEL-TORRADO; PINTO, 2020).

No campo da Educação, a necessidade da integridade ética de autores e de editores é relativamente consensuada (ANPED, 2019, 2021); no entanto, nos últimos anos, com a cobrança pela produtividade dos pesquisadores e com o argumento dos editores de sustentabilidade financeira dos periódicos, esse cenário vem sendo modificado. Infelizmente, é possível deparar-se com más condutas científicas dos pesquisadores, a exemplo da fabricação, com o trabalho de dados forjados que não resultaram de procedimentos ou resultados sérios de pesquisa, da falsificação, com a modificação de resultados de pesquisa interferindo na avaliação da relevância científica encontrada, e do plágio, com a utilização de ideias de outros pesquisadores sem inferir o devido crédito (FAPESP, 2014). No tocante ao âmbito editorial, as condutas antiéticas recaem majoritariamente na falta de compromisso editorial com a qualidade e com a veracidade da ciência **publicizada** e na priorização do lucro em detrimento da socialização responsável do conhecimento, reverberando em alicia-

mentos de autores e em cobranças de taxas sem a devida transparência (GRUDNIEWICZ *et al.*, 2019), atitudes que devem ser combatidas.

São múltiplos os esforços dos especialistas que compõem a equipe editorial das revistas científicas, tais como editores, secretários, avaliadores, comissões científica e editorial, dentre outros, que geralmente empreendem uma atividade laboral não remunerada e com pouco reconhecimento social. Somando-se a isso, há custos para tornar público o conhecimento por meio de artigos veiculados em periódicos científicos, sendo estes os procedimentos mais comuns: atribuição de *Digital Object Identifier* (DOI), formatação em *Extensible Markup Language* (XML), diagramação, correção linguística, normalização, tradução, hospedagem, acessibilidade etc.

Produzir ciência demanda variados investimentos, e a aderência à divulgação da Ciência Aberta mobiliza interesses e compreensões distintos, por vezes, conflitantes. Inclusive, há uma nítida tensão existente entre os defensores da socialização do conhecimento de maneira pública e gratuita e os que defendem a sua privatização, neste último caso, geralmente impulsionados por editoras comerciais e grandes *publishers* que lucram com a venda da informação científica (ALBAGLI, 2015).

No que toca aos Governos, é possível ver um embate mundial, por exemplo, com as grandes editoras comerciais, pois, segundo estudo preparado pelo *OpenAIRE*, apenas cinco *publishers* – *Elsevier*, *Spring Nature*, *Wiley*, *Taylor & Francis* e *Sage* – eram responsáveis por mais de 50% de todos os artigos publicados e cobravam altas *Article Processing Charges* (APC) – taxas de processamento que recaem sobre os autores (RAMÍREZ; SAMOILOVICH, 2019).

A decisão por cobrar ou não dos autores e leitores é do periódico; entretanto, o mínimo que se espera de um periódico científico pautado na qualidade é a lisura nesse processo (MAINARDES, 2020), já que não é admissível que o lucro prevaleça em detrimento da séria responsabilidade de democratização do conhecimento. Aos investigadores da Educação interessa, todavia, evitar a opção por periódicos que cobram taxas abusivas ou sem a devida transparência de investimento no processamento dos artigos, recurso, muitas vezes, solicitado sem ética, pela ausência da devida informação do valor a ser cobrado nas normas do periódico no campo APC, como condição indispensável para a publicação e disfarçado com outras nomenclaturas (taxa de tradução, colaboração voluntária, ajuda de custo etc.).

Ainda que, diante dos problemas que dizem respeito ao incipiente financiamento, à parca valorização do conhecimento científico e à ampliação de iniciativas predatórias, a adoção da Ciência Aberta na gestão ética dos periódicos em Educação, em seus múltiplos aspectos, aponta para profícuas implicações na divulgação da pesquisa em Educação: a) a abertura dos dados de pesquisa publicamente, além de permitir uma avaliação mais qualificada, vem paulatinamente possibilitando a outros pesquisadores economizar tempo, partindo de dados já produzidos e ampliando o atendimento aos princípios FAIR: *Findable* (Localizável), *Accessible* (Acessível), *Interoperable* (Interoperável) e *Reusable* (Reutilizável); b) a avaliação aberta tem repercutido em um processo mais transparente, a partir do compartilhamento dos pareceres, da sua **publicização** e da abertura do diálogo entre autor/es e avaliador/es; e c) os *preprints* já conseguem agilizar a circulação do conhecimento.

Sugere-se, porém, ampliar o debate sobre como prover a Ciência Aberta na área da Educação com ética envolvendo instituições, editores, pesquisadores e leitores para fomentar a promoção de uma mudança de cultura consciente e responsável, a fim de viabilizar o conhecimento democraticamente acessível a todos, disponibilizando-o a serviço de uma sociedade mais justa, harmônica e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Ciência aberta em questão. In: ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L.; ABDO, A. H. (org.). **Ciência aberta, questões abertas**. Brasília: Ibict, Rio de Janeiro: Unirio, 2015. p. 9-26. Disponível em: https://livro-aberto.ibict.br/bitstream/1/1060/1/Ciencia%20aberta_questoes%20abertas_PORTUGUES_DIGITAL%20%285%29.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021_1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

BUDAPEST OPEN ACCESS INITIATIVE. Budapest: Open Society Foundations. **BOAI**, 2022. Disponível em: <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/read/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CANTO, F. L.; MURIEL-TORRADO, E.; PINTO, A. L. Direitos de autor e licenças Creative Commons para periódicos científicos de acesso aberto. In: SILVEIRA, L.; SILVA, F. C. C. (org.). **Gestão Editorial de Periódicos Científicos**: tendências e boas práticas. Florianópolis: UFSC, 2020. p. 81-104. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Gest%C3%A3o-Editorial_v06.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Código de boas práticas científicas. São Paulo: Fapesp, 2014. Disponível em: <https://fapesp.br/boaspraticas/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FIALHO, L. M. F. Como o modelo econômico afeta o meu periódico. In: WERLANG, E.; CARLIM, P. E.; RODE, S. M. (org.). **Desafios e perspectivas da editoria científica**: memórias críticas do ABEC Meeting Live 2020. Botucatu: ABEC Brasil, 2021. p. 87-98. Disponível em: https://www.abecbrasil.org.br/arquivos/abec_meeting_live_2020_resenhas_criticas.pdf#cap8. Acesso em: 3 mar. 2023.

FIALHO, L. M. F.; GALLETI, S. Avaliação por pares aberta. In: MORAIS, A.; RODE, S. M.; GALLETI, S. (org.). **Desafios e perspectivas da editoria científica**: memórias críticas do ABEC Meeting Live 2021. Botucatu: ABEC Brasil, 2022. p. 75-88. Disponível em: https://www.abecbrasil.org.br/arquivos/Desafios_e_perspectivas_da_editoria_cientifica_2021.pdf#cap7. Acesso em: 3 mar. 2023.

GRUDNIEWICZ, A. *et al.* Predatory journals: no definition, no defence. **Nature**, London, v. 576, p. 210-212, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03759-y>

MAINARDES, J. Práticas predatórias na publicação. **Boletim Técnico do PPEC**, Campinas, v. 5, e020019, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/boletins/index.php/ppec/article/view/9410>. Acesso em: 3 mar. 2023.

RAMÍREZ, P. A.; SAMOILOVICH, D. **Ciencia abierta**: reporte para tomadores de decisiones. Montevideo: Asociación Columbus, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368788.locale=es>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SANTOS, S. M.; CALÒ, L. N. Gestão editorial: tendências e desafios na transição para a ciência aberta. In: SILVEIRA, L.; SILVA, F. C. C. (org.). **Gestão editorial de periódicos científicos**: tendências e boas práticas. Florianópolis: UFSC, 2020. p. 17-56. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Gest%C3%A3o-Editorial_v06.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

SILVA, F. C. C.; SILVEIRA, L. O ecossistema da Ciência Aberta. **Tran-sinformação**, Campinas, v. 31, e190001, p. 1-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2318-0889201931e190001>

SOUZA, J. R. S. A emergência dos *preprints* para a ciência brasileira: considerações sob a ótica da Enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 53, e03534, p. 1-9, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2019020803534>

STUMPF, I. R. C. Passado e futuro das revistas científicas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 1-6, 1996. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/54073>. Acesso em: 3 mar. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendação da Unesco sobre Ciência Aberta**. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_por. Acesso em: 3 mar. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos**. Paris: Unesco, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263618_spa.locale=en. Acesso em: 3 mar. 2023.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO POR

PARES E ÉTICA NA

PESQUISA: DEBATES

ATUAIS

Mónica de la Fare
Comissão de Ética em Pesquisa – ANPEd

Laura Rovelli
Universidade Nacional de La Plata e Conicet

A avaliação por pares (em inglês: *peer review*), por vezes referida como arbitragem, é uma das atividades da prática científica em que nós, investigadoras e investigadores, estamos frequentemente envolvidos. Contudo, costuma ser um tema mencionado na longa lista de tarefas a serem realizadas e raramente falamos sobre o exercício e as particularidades da atividade de revisão. A pergunta sobre como é avaliada a produção dos pares, em outras palavras, como são elaborados os pareceres de avaliação de projetos, artigos, trabalhos apresentados em eventos, carreiras científicas, entre outros, desencadeia uma série de questões, das quais se destacam, entre outras: Onde e como se aprende? Quais são os modelos e as formas de avaliação utilizados? Como se relaciona com a integridade científica e a formação ética em pesquisa? Embora não se pretenda formular respostas completas, este trabalho busca apresentar algumas indagações iniciais relacionadas a essas interrogações, como forma de contribuir para o avanço dos debates.

Esse é um assunto que, em geral, não faz parte dos conteúdos abordados nas aulas de pós-graduação *stricto sensu* e conjecturamos que se constitua como um dos saberes pouco formalizados que circulam por caminhos escassamente explorados nos espaços acadêmicos. Muitas vezes esse aprendizado é uma construção que está ligada à leitura dos pareceres recebidos. À medida que essas produções de colegas são acessadas, a leitura costuma alternar entre a avaliação positiva de uma referência exemplar ou de um contraexemplo que se prefere não reproduzir, de caráter punitivo, por vezes centrado na perspectiva ou na própria linha de pesquisa de quem avalia, ou descontextualizado da finalidade e das condições de produção de quem produz ou se candidata. Em vista disso, a avaliação por pares parece integrar o espaço dos conhecimentos pouco codificados que circulam, são produzidos ou reproduzidos, se aprendem de modo isolado e, em geral, não são ensinados.

A literatura especializada sobre esse tema nas pesquisas da área de Educação no Brasil é escassa, principalmente a produção de investigações que focalizem o campo da pesquisa educacional. As buscas bibliográficas permitem identificar um tratamento mais difundido nos circuitos de divulgação acadêmica promovidos por coletivos editoriais da região latino-americana, liderados por entidades de associações profissionais, como o Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outros da área de Humanidades e Ciências Sociais ou pelas próprias

universidades. É também uma matéria presente em *blogs* científicos ou em artigos de reflexão e opinião. Parece ser um tema mais presente na agenda de editores de periódicos, pelo trabalho que realizam, e das pessoas ligadas aos indexadores, do que na dos próprios cientistas.

Embora essas iniciativas sejam muito valiosas, elas são insuficientes se não forem enquadradas e acompanhadas de regulamentações mais amplas sobre pesquisas e/ou trabalhos científicos, principalmente porque a revisão por pares é um modo de regulação que define financiamento, legítima ou não perspectivas teórico-metodológicas, estabelece critérios de validação empírica, bem como tende a priorizar temas da agenda científica. Até isso ocorre porque a atuação de pesquisadores e pesquisadoras como editores/as, membros de comissões de avaliação internas ou externas de projetos, em periódicos, eventos e agências científicas, ou desenvolvendo a função de pareceristas *ad hoc*, integra uma parte da produtividade que é analisada para avaliar programas de pós-graduação *stricto sensu* e carreiras acadêmico-científicas.

Nos estudos sobre avaliação da ciência, a questão da ética nos processos de avaliação por pares tem entrado gradativamente como questão problematizada na agenda global, regional e local das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação e nas de Educação Superior (REED *et al.*, 2021; SILVERTSEN; MEIJER, 2020, entre outros). Reconhecem-se mudanças graduais nas concepções de avaliação em geral: de uma ênfase inicial centrada no volume e na produtividade para um foco na qualidade da pesquisa e seus impactos econômicos, éticos, socioambientais, entre outros aspectos. Existe também um interesse crescente em reorientar os métodos de avaliação para processos mais evolutivos e formativos, que permitam gerar uma mudança positiva na cultura acadêmica e de investigação.

Na última década, proliferaram mais de uma dezena de declarações de princípios e iniciativas, nas quais se propõe uma ênfase qualitativa nos processos de avaliação, com diferentes abordagens e distanciando-se do uso exclusivo de métricas baseadas na publicação de periódicos como garantia de qualidade¹. Paralelamente, surge uma agenda mais ampla em torno da noção de avaliação acadêmica e de pesquisa responsável, que, juntamente à priorização de práticas de Ciência Aberta e alinhada às diretrizes de inclusão, diversidade, equidade e perspectiva de gênero, incorpora

¹ *San Francisco Declaration on Research Assessment* – DORA (AMERICAN SOCIETY FOR CELL BIOLOGY, 2012), Manifesto de Leiden (HICKS *et al.*, 2015) e Princípios de Hong Kong para a avaliação de pesquisadores (MOHER *et al.*, 2021), entre outros.

questões éticas e um pluralismo epistêmico, contemplando o conhecimento das comunidades locais, conforme aponta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2022).

Nesse sentido, um programa regional orientado para o estudo e a reforma responsável dos processos de avaliação da pesquisa na região da América Latina e o Caribe, do Fórum Latino-Americano de Avaliação Científica (FOLEC) do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO)², alerta sobre a necessidade de contar com uma ampla gama de metodologias, indicadores e formas de avaliação que abranjam a diversidade de dimensões envolvidas nas formas de produção e circulação do conhecimento na região, ao mesmo tempo em que enfatiza questões de ética e integridade dos processos de pesquisa (ROVELLI; VOMMARO, 2022).

Na história da ciência, os intercâmbios com colegas são uma prática antiga. A criação dos primeiros periódicos científicos foi uma forma de ampliar a comunicação entre os pesquisadores, que antes se limitava à correspondência (RODRIGUES, 2018). No entanto, a incorporação da revisão por pares nas revistas científicas é posterior e se registra nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, quando a publicação de artigos foi ampliada (VARELLA, 2020). Com o tempo, essa prática foi formalizada e institucionalizada como atividade de validação das pesquisas.

Cristofoletti, Spatti e Bin (2022) identificam atualmente o uso frequente de três modelos de avaliação por pares, cada um com seus críticos e defensores: 1) duplo-cego (em inglês: *double-blind peer review*), institucionalizado em revistas científicas, inclui o anonimato de autores e revisores (geralmente especialistas ou profissionais aptos a avaliar o artigo submetido) e a participação dos editores, responsáveis pela seleção dos pareceristas e pela circulação do material; 2) cego ou simples-cego (em inglês: *single-blind peer review*), em que apenas o revisor conhece a identidade dos autores, porque inclui a avaliação do currículo e da trajetória dos pesquisadores e das pesquisadoras. Habitualmente utilizado pelas agências e do qual participam outras instâncias, como comitês de avaliação e gestores/as dessas instituições; e 3) aberto (em inglês: *open peer review*), em que ambas as partes, autores/as e avaliadores/as, conhecem suas identidades. Para as três modalidades, podem existir pares internos e/ou externos à organização avaliadora.

² Informações detalhadas a esse respeito podem ser consultadas em: <https://www.clacso.org/folec/>. Acesso em: 15 maio 2023.

Nos últimos anos, principalmente o modelo duplo-cego tem sido objeto de questionamentos. Algumas das principais organizações científicas mundiais, como a Unesco, o Conselho Internacional da Ciência (ISC) e o Conselho Mundial de Pesquisa (GRC), publicaram documentos que apontam dificuldades da revisão por pares (NEUPANE *et al.*, 2022). Uma série de problemas relacionados à sobrecarga do sistema, vieses de avaliação e necessidade de maior transparência, entre outros aspectos, são reconhecidos (WALTMAN *et al.*, 2022). Embora tenha se tornado uma forma tradicional de avaliação em periódicos científicos e continue prevalecendo no Brasil e em outros países, o duplo anonimato, como premissa de uma espécie de escudo protetor para a avaliação, pensado inicialmente como garantia de qualidade, recebe diversas críticas: o viés antiético que pode promover a liberdade do anonimato e a geração de um processo lento, caro e conservador, que, por vezes, sufoca a inovação e os resultados controversos (VARELLA, 2020). Além disso, o estudo de Aguado-López e Becerril-García (2021), focado no período de recepção e publicação dos artigos, questiona se esse modelo de avaliação se constitui em obstáculo para a divulgação e a circulação das pesquisas. E em relação ao viés do *status* dos pesquisadores nos processos de revisão por pares, algumas análises recomendam o duplo anonimato como requisito mínimo para um processo de revisão imparcial. O estudo recente de Huber *et al.* (2022) convidou mais de 3.300 pesquisadores para revisar um artigo escrito em conjunto por um autor proeminente – um ganhador do Nobel – e por um autor relativamente desconhecido – um pesquisador associado no início de sua carreira –, variando se os revisores viam o nome do autor destacado, uma versão anônima do artigo, ou o nome do autor menos conhecido. Os resultados obtidos revelaram que, enquanto apenas 23% recomendaram rejeitar o artigo quando o pesquisador destacado era o único autor visível, 48% o fizeram quando o trabalho era anônimo e 65% quando o único autor era o menos conhecido (HUBER *et al.*, 2022).

Uma revisão de estudos especializados reconhece sua contribuição para o desenvolvimento da ciência e, por sua vez, identifica no modelo duplo-cego um conjunto de vieses de diferentes tipos: i) inconsistências, relacionadas a frequentes diferenças de opinião sobre uma mesma produção avaliada; ii) associados às características de autoria, principalmente desigualdades de gênero, nacionalidade, afiliação, idioma e prestígio; iii) vinculados ao perfil dos avaliadores, como diferenças culturais, rigor, especialização no assunto; iv) relacionadas à produção, como a tendência

para uma avaliação mais positiva de estudos que confirmem as hipóteses iniciais, a rejeição de pesquisas interdisciplinares ou de projetos mais ousados, que se distanciam da ortodoxia científica ou das tradições dominantes; e v) relacionados às decisões de gestão, por exemplo, agências de fomento, que podem ou não seguir as recomendações de especialistas (CRISTOFOLETTI; SPATTI; BIN, 2022). Os autores também apontam críticas frequentes ao trabalho do parecerista, por ser uma atividade não remunerada e, muitas vezes, sem treinamento ou orientação adequada.

A Ciência Aberta, tema abordado em outro verbete deste livro, é um dos movimentos que busca alternativas que aprimorem os processos de pesquisa individual e colaborativa, sua comunicação e reprodutibilidade, de forma a acelerar a produção e o uso de novos conhecimentos na sociedade (BABINI; ROVELLI, 2020). Integra, na produção, avaliação e circulação do conhecimento, práticas de reprodutibilidade, transparência, troca e colaboração resultantes da maior abertura de conteúdos, ferramentas e processos científicos. Paralelamente, está intimamente ligada à noção de direito humano à ciência, que busca a participação cidadã na atividade científica e o acesso aos benefícios da ciência para o bem-estar básico dos indivíduos e das sociedades (MANCISIDOR, 2017). Dessa forma, os três grandes princípios da Ciência Aberta – abertura, colaboração e participação – apresentam diversos desafios éticos e de avaliação, cujos debates ainda estão em andamento.

A abertura refere-se ao acesso aberto a publicações científicas, dados de pesquisa, metadados, recursos educacionais abertos, *software*, códigos-fonte e recursos de informática, disponíveis em domínio público ou protegidos por direitos autorais e sujeitos a uma licença aberta que permite o acesso a eles. Além disso, a sua reutilização, adaptação e distribuição em condições específicas, e que tenham sido fornecidas a todos os agentes de imediato ou com a maior brevidade possível – independentemente da sua localização, nacionalidade, raça, idade, gênero, nível de rendimentos, circunstâncias socioeconômicas, etapa profissional, disciplina, idioma, religião, deficiência, etnia ou situação migratória ou por qualquer outro motivo – e gratuitamente (UNESCO, 2022).

Em termos de acesso aberto, na América Latina e no Caribe, existem 12 nós nacionais (na Argentina, no Brasil, no Chile, na Colômbia, em Costa Rica, no Equador, em El Salvador, na Espanha, no México, no Panamá, no Peru e no Uruguai) que reúnem diversos repositórios, principalmente de universidades federadas na Rede de Repositórios de Acesso

Aberto à Ciência denominada “LA Referencia”³. De acordo com um estudo recente, 25% dos 29.000 periódicos diamante (aqueles que não exigem pagamento pela leitura ou publicação) que circulam no mundo pertencem à América Latina, e 60% dos periódicos diamante pertencem às Ciências Humanas e Sociais (BOSMAN *et al.*, 2021). No entanto, essa longa e robusta tradição de acesso aberto é menos reconhecida nos sistemas de avaliação da região.

A busca pela abertura dos dados e do próprio processo de pesquisa bem como a participação da sociedade e a interação com o ambiente têm promovido maior reflexão sobre seu tratamento ético em Comitês de Ética em Pesquisa e Integridade Científica já existentes ou promovido sua criação, bem como têm estimulado a formalização de vários protocolos de ética em pesquisa, por diferentes agências de fomento e pelas universidades. Por sua vez, várias investigações sustentam a necessidade de revisar e/ou adequar as regulamentações de propriedade intelectual em diferentes países a esse princípio e considerar a abertura de bens comuns e intangíveis, como o conhecimento, de forma tão aberta quanto possível e tão fechada quanto necessário, de acordo com os chamados Princípios FAIR, conforme mostra o artigo da *Scientific Electronic Library Online – SciELO* (2016)⁴, a fim de proteger a soberania cognitiva dos desenvolvimentos científicos das nações. Muitas dessas propostas de avaliação aberta são inspiradas em experiências de ciência cidadã. Segundo Albagli (2017, p. 659), “[...] a ciência aberta mantém assim importantes interfaces com os campos da educação e do trabalho”, ao mesmo tempo em que contribui com a formação da cidadania para a coprodução de conhecimento técnico e científico e um posicionamento ético nas sociedades.

Diferentes alternativas emergentes, como a abertura da identidade de avaliadores e avaliadoras e/ou do próprio processo de avaliação por meio da circulação de produções nas plataformas de artigos pré-impresos (em língua inglesa: *preprints*), ou nos Repositórios de Nova Geração (RNG), visam tornar transparentes os processos e as práticas de avaliação. Uma maior abertura mediada pelo uso de ferramentas computacionais abertas pode implicar uma maior responsabilidade dos agentes envolvidos, que, aliada à sensibilidade a possíveis conflitos de interesses, à

³ Informação disponível em <https://www.lareferencia.info/pt/>. Acesso em: 15 maio 2023.

⁴ FAIR: conjunto de princípios orientadores para tornar os dados de pesquisa fáceis de encontrar, acessíveis, interoperáveis e reutilizáveis (SCIELO, 2016; UNESCO, 2022). Para uma contextualização desses princípios, ver Henning *et al.* (2019).

vigilância sobre impactos sociais e ecológicos não intencionais, à integridade intelectual e ao respeito aos princípios éticos e às implicações da pesquisa, alimenta os fundamentos da ciência aberta (UNESCO, 2022).

Em se tratando de avaliação, o objetivo é fortalecer a disponibilidade de conjuntos de dados abertos e resultados provisórios de pesquisa em plataformas abertas e por meio dos princípios FAIR. A tendência incipiente, mas crescente na região, de gerar repositórios específicos para esses dados, estimula a necessidade de formação ética para seu adequado tratamento. Na última década, foram criados mais de 40 servidores de *preprints*, abrangendo desde disciplinas específicas até comunidades geográficas, como é o caso da SciELO na América Latina, o que pode favorecer a visibilidade de pesquisas em diferentes idiomas e sobre temas locais (DRURY, 2022). No entanto, a permanência dessas plataformas requer um financiamento sustentável, que possa garantir sua continuidade ao longo do tempo.

No Brasil, ainda é incipiente a adoção do princípio da avaliação aberta por periódicos científicos, pois ainda poucas revistas utilizam esse sistema (VARELLA, 2020). Como já indicado, o contexto atual exige avançar em debates e discussões que reconheçam as tradições, mas que, ao mesmo tempo, permitam pensar a necessária renovação desses processos de validação, assim como a incorporação desse tema na formação em pesquisa, principalmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

SUGESTÕES DE LEITURA

CRISTOFOLETTI, E. C.; SPATTI, A. C.; BIN, A. Peer review: benefícios, vieses e alternativas. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 14 out. 2022. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/peer-review-beneficios-vieses-e-alternativas>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ROVELLI, L.; VOMMARO, P. Un punto de inflexión en la evaluación de la investigación. Orígenes y desafíos de la iniciativa del FOLEC de CLACSO. In: OREIGIONI, S. *et al.* (ed.). **Derribando estructuras, construyendo puentes, tejiendo futuro**: aportes para pensar la internacionalización universitaria desde una perspectiva situada en el sur. Buenos Aires: Ediciones Z, 2022. p. 155-162.

VARELLA, F. F. Anonimato e transparência: qual o futuro da avaliação cega por pares? *Esboços*, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 5-9, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2020.e70909>

REFERÊNCIAS

AGUADO-LÓPEZ, E.; BECERRIL-GARCÍA, A. El tiempo de la revisión por pares: ¿obstáculo a la comunicación científica? *Interciencia*, [s. l.], v. 46, n. 2, p. 56-64, jan./fev. 2021.

ALBAGLI, S. Ciência aberta como instrumento de democratização del saber. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 659-664, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00093>

AMERICAN SOCIETY FOR CELL BIOLOGY. *Declaration on Research Assessment*. San Francisco: DORA, 2012. Disponível em: <https://sfdora.org/read/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BABINI, D.; ROVELLI, L. *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia y acceso abierto en Iberoamérica*. Buenos Aires: CLACSO Fundación Carolina, 2020. Disponível em: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/Ciencia-Abierta-1.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2022.

BOSMAN, J. *et al.* A Diamond Journals Study. Part 1: Findings. *Zenodo*, Genebra, 9 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4558704>

CRISTOFOLETTI, E. C.; SPATTI, A. C.; BIN, A. Peer review: benefícios, vieses e alternativas. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 14 out. 2022. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/peer-review-beneficios-vieses-e-alternativas>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DRURY, L. The normalization of preprints. *International Science Council*, Paris, 9 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24948/2022.02>

HENNING, P. C. *et al.* Go FAIR e os princípios FAIR: o que representam para a expansão dos dados de pesquisa no âmbito da ciência aberta. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 389-412, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.19132/1808-5245252.389-412>

HICKS, D. *et al.* The Leiden Manifesto for research metrics. **Nature**, [s. l.], v. 520, p. 429-431, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1038/520429a>

HUBER, J. *et al.* **Nobel and novice: author prominence affects peer review**. Graz: University of Graz, 2022. Disponível em: https://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi/Working_Paper/2022-01_Huber_et_al.pdf. Acesso em: 8 fev. 2023.

MANCISIDOR, M. El derecho humano a la ciencia: un viejo derecho con un gran futuro. **Anuario de Derechos Humanos**, Santiago de Chile, n. 13, p. 211-221, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2017.46887>

MOHER, D. *et al.* Princípios de Hong Kong para a avaliação de pesquisadores: promovendo a integridade na pesquisa. **ABEC Brasil**, Botucatu, v. 1, p. 1-20, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21452/abec.2021.abec.001>

NEUPANE, B. *et al.* **Consulta regional sobre la revisión por pares y la evaluación de la investigación en un contexto de ciencia abierta: el caso de América Latina y el Caribe**. Paris: FOLEC/CLACSO, 2022. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/170062/1/Consulta-revision-de-pares.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

REED, M. S. *et al.* Evaluating impact from research: a methodological framework. **Research Policy**, [s. l.], v. 50, n. 4, p. 104-147, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104147>

RODRIGUES, E. Do repositório aos repositórios de nova geração. In: CARVALHO, M. (org.). **Da visão à ação: contextos, cenários e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. p. 135-151.

ROVELLI, L.; VOMMARO, P. Un punto de inflexión en la evaluación de la investigación. Orígenes y desafíos de la iniciativa del FOLEC de CLACSO. In: OREIGIONI, S. *et al.* (ed.). **Derribando estructuras, construyendo puentes, tejiendo futuro: aportes para pensar la internacionalización universitaria desde una perspectiva situada en el sur**. Buenos Aires: Ediciones Z, 2022. p. 155-162.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. Princípios reitores FAIR publicados em periódico do Nature Publishing Group. **SciELO em Perspectiva**, São Paulo, 16 mar. 2016. Disponível em: https://blog.scielo.org/blog/2016/03/16/principios-orientadores-fair-publicados-em-periodico-do-nature-publishing-group/#.ZAkW1y_5RN0. Acesso em: 4 dez. 2022.

SIVERTSEN, G.; MEIJER, I. Normal versus extraordinary societal impact: how to understand, evaluate, and improve research activities in their relations to society? **Research Evaluation**, Oxford, v. 29, n. 1, p. 66-70, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvz032>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendação da UNESCO sobre ciência aberta**. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_por. Acesso em: 13 jan. 2023.

VARELLA, F. F. Anonimato e transparência: qual o futuro da avaliação cega por pares? **Esboços**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 5-9, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2020.e70909>

WALTMAN, L. *et al.* How to improve scientific peer review: four schools of thought. **SocArXiv**, [s. l.], p. 1-26, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.31235/osf.io/v8ghj>

CAPÍTULO 5

AUTORIA E

PROPRIEDADE

INTELECTUAL

Luis Paulo Leopoldo Mercado
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

Ana Paula Monteiro Rêgo
Universidade Estadual de Alagoas (Uneal)
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal)

DEFINIÇÃO DE AUTORIA E PRODUÇÃO INTELECTUAL

No contexto da pesquisa, a integridade do autor favorece que artigos e textos possam ser difundidos em instrumentos bem qualificados e validados. “A integridade da pesquisa científica e a autoria estão entrelaçadas, afinal, ambas dependem da boa conduta, da ética e do respeito” (LIMA; FARIAS, 2020, p. 118).

A constituição da autoria é fundamentada e apresentada nos estudos de Foucault (1992) e Orlandi (2004) e envolve questões de direitos autorais e propriedade intelectual destacadas por Fernandes, Fernandes e Goldim (2008), pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp (2012), por Chartier (2012), Santos (2014), Silva (2014), Krokosz (2015), Schneider (2016) e Alves (2021).

Autor é quem assina publicamente, como responsável por artigos, projetos e relatórios de pesquisa, textos, apresentações públicas e trabalhos acadêmicos. Em textos científicos, a identificação do(s) autor(es) deve constar de forma clara. A necessidade dessa clara identificação do(s) autor(es), os critérios de autoria em trabalhos científicos, as consequências, os conflitos éticos e as recomendações envolvendo autoria são questões amplamente abordadas em vários estudos: Christofletti (2006), Corrêa Jr. *et al.* (2017), Desrochers *et al.* (2018), Domingues (2013), Fernandes, Fernandes e Goldim (2008), Hilário, Grácio e Guimarães (2018), Kellner (2021), Lima e Farias (2020), Monteiro *et al.* (2004), Paul-Hus *et al.* (2017), Petroianu (2010), Philippi, Likis e Tilden (2018), Ruíz-Perez, Marcos-Cartagena e López-Cozár (2014), Targino (2010), Waltman (2012).

Há implicações acerca dessas questões quando a etapa de divulgação da pesquisa também é desenvolvida de forma colaborativa, determinando que sejam definidas questões tais como: Quem é autor e coautor? Quem pode ser designado como primeiro autor ou qualquer outra posição? Quais aspectos éticos relacionados ao estabelecimento da autoria e da coautoria em publicações? Esses questionamentos são discutíveis e não são respondidos a partir de um consenso ou regras aceitas por todas as áreas do conhecimento e instituições de pesquisa, mas, neste texto, destacamos pontos de convergência acerca da autoria e da coautoria, presentes na maior parte dos atuais documentos regulatórios de pesquisa e publicação.

Instituições de pesquisas nacionais e internacionais, como o *Council Science Editors* (CSE) [Conselho de Editores Científicos], a *European Federation of National Academies of Sciences and Humanities* (ALLEA) [Federação Europeia das Academias das Ciências e Humanidades], o *International Committee of Medical Journal Editors* (ICMJE) [Comitê Internacional de Editores de Revistas Médicas], a *European Research Foundation* [Fundação Europeia de Pesquisa], a *National Academies of Sciences* (NAS-US) [Academia de Ciências dos Estados Unidos], o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) definem a identidade do(s) autor(es) pelos seus papéis ou suas atribuições na produção científica (BIZERRA; SÁ, 2022).

O autor é definido como: pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica – Lei do Direito Autoral – Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998) –; indivíduo identificado pelo grupo de pesquisa como tendo contribuído suficientemente para o seu desenvolvimento e a sua disseminação e que se identifica como responsável por suas contribuições (CSE, 2021); pessoa responsável primária pelos dados e pelos conceitos e pelas análises e interpretações de um trabalho publicado ou a ser publicado. Não é apenas quem escreve o texto, mas inclui todos os que tiveram contribuição substancial ao estudo (Código de ética nas publicações da *American Psychological Association* – APA, 2020); pessoa que contribuiu de forma significativa com o projeto ou conceitualização de um estudo, condução da pesquisa, análise ou interpretação de dados, ou na elaboração ou revisão do conteúdo intelectual (ICMJE, 2022); “[...] somente as pessoas que emprestaram contribuição significativa ao trabalho merecem autoria em um manuscrito. Por contribuição significativa, entende-se: realização de experimentos, participação na elaboração do planejamento experimental, análise de resultados ou elaboração do corpo do manuscrito [...]” (CNPQ, 2011, p. 4); pessoa que ofereceu contribuições importantes na concepção ou no desenho do texto; participou da aquisição, análise ou interpretação dos dados da pesquisa ou redação e revisão do texto, que manifestou aprovação final da versão a ser publicada e concordou em assumir responsabilidades por todos os aspectos do trabalho (ICMJE, 2022).

A comunicação científica ocorre cada vez mais de forma cíclica e colaborativa, configurando autoria colaborativa (BIZERRA; SÁ, 2022).

Para Albarracín, Castro e Chaparro (2020), definir a autoria de artigos e documentos científicos produzidos em colaboração é um processo essencial e complexo, que envolve subjetividade e depende de acordos quase sempre informais, o que pode causar conflitos entre pesquisadores. A questão da identificação da autoria exige que o grupo de pesquisadores defina quem foram as pessoas que, de fato, ofereceram efetiva contribuição científica e intelectual na conceitualização e no planejamento da pesquisa, na coleta dos dados, na interpretação dos resultados, na redação e na disseminação do texto final.

Não constituem motivos para atribuição de autoria ou coautoria: supervisão geral de grupo de pesquisa, fornecimento de materiais de pesquisa, obtenção de financiamento, contribuições substanciais para redação e edição. Todos os que contribuíram para a pesquisa ou produção do manuscrito sem preencher os critérios necessários para declaração de autoria devem ser listados na seção agradecimentos (CSE, 2021). Entre esses casos, também estão incluídas aquelas pessoas que deram assistência exclusivamente técnica para o tratamento de dados ou para a escrita, como revisores ortográficos ou tradutores. A colaboração de outros pesquisadores ou mesmo de orientandos de iniciação científica poderão ser feitos em nota de rodapé. Aqueles que fizeram contribuições marginais, por exemplo colegas ou supervisores que revisaram os rascunhos do trabalho, devem ser nomeados em um parágrafo de reconhecimentos após as conclusões.

A Lei do Direito Autoral, Lei Nº 9.610/1998, caracteriza as coautorias como “[...] um produto da colaboração substancial entre pesquisadores, pressupondo interações em atividades científicas por meio de uma ação coletiva” (BRASIL, 1998, n.p.). O coautor pode atuar favorecendo o trabalho de validação do texto quando colabora com o conteúdo científico, indica leituras e participa de discussões sobre o tema. E pode também contribuir com a prática científica orientando acerca da estrutura do trabalho, abordagem da obra, técnicas e métodos de análise (HILÁRIO; GRÁCIO; GUIMARÃES, 2018).

No caso de pesquisas colaborativas desenvolvidas por representantes de diferentes instituições, o grupo de pesquisadores deve identificar quem foram os colaboradores da pesquisa que assumiram responsabilidades diretas pelo manuscrito desde a etapa do planejamento e que mantiveram a conduta colaborativa até a sua conclusão. Tanto os autores como

as instituições apresentadas na publicação, artigo, vínculos corporativos ou instituições de financiamento, assumem responsabilidades relativas à realização da pesquisa e também recebem créditos pela publicação.

Tanto o autor principal como os coautores são responsáveis pelo conteúdo publicado, assim como pelos direitos autorais de imagens, vídeos e quaisquer elementos textuais ou complementares à publicação. Ademais, são publicamente responsáveis pela veracidade e confiabilidade dos resultados relatados, por apresentar garantias de que a pesquisa foi realizada de acordo com leis e regulações relevantes, por interagir com editores durante a publicação e por defender o trabalho após a publicação (ALBARRACÍN; CASTRO; CHAPARRO, 2020; PAUL-HUS *et al.*, 2017; PHILIPPI; LIKIS; TILDEN, 2018).

A autoria determina quem recebe crédito pela publicação e fixa a responsabilidade se, ou quando, problemas ou erros são descobertos. Pesquisadores(as) envolvidos(as) em um trabalho científico devem concordar sobre quais pessoas contribuíram com a sua produção, e em que medida essa contribuição ocorreu, a fim de que não advenham conflitos na identificação de quem é(são) o(s) autor(es). A pessoa identificada pelo grupo de pesquisadores como autor principal, concordando em ocupar esse nível de autoria no manuscrito, deve estar alinhado aos colaboradores da pesquisa, assumir ter participado suficientemente do trabalho e ter condições de responder publicamente por todo o seu conteúdo (ALLEA, 2022; CSE, 2021; ICMJE, 2022).

Outra questão geradora de questionamentos em trabalhos de autoria colaborativa é a ordem em que os colaboradores da pesquisa são apresentados no texto. Não existe consenso acerca da ordem dos autores em publicações. A maneira mais tradicional de citação do nome dos autores em artigos é a que apresenta os coautores em ordem decrescente de contribuição, mas é possível encontrar revistas e agências financiadoras que orientem a apresentação do autor em ordem alfabética do sobrenome dos autores e alguns programas de pós-graduação que indiquem o nome do orientando como primeiro autor no intuito de promover o jovem pesquisador no meio acadêmico (ICMJE, 2022). Os pesquisadores podem optar por essa forma mais tradicional de apresentação dos responsáveis pelo artigo, desde que esse tenha sido o formato acordado no início da pesquisa, cabendo ao autor principal/primeiro autor garantir que todos os coautores estejam incluídos na publicação do artigo (LIMA; FARIAS, 2020; PAUL-HUS *et al.*, 2017).

Em produções colaborativas deve ser previamente definida também a pessoa do autor de correspondência. Esse participante do grupo de trabalho tem como tarefa a comunicação e a interação com o comitê editorial da revista selecionada pelo grupo para submissão do trabalho final, o que não impede que qualquer outro participante do grupo possa assessorá-lo nessa tarefa de caráter essencialmente burocrático (ALBARACÍN; CASTRO; CHAPARRO, 2020; PAUL-HUS *et al.*, 2017; PHILIPPI; LIKIS; TILDEN, 2018). Todo(s) o(os) autor(es) precisa(m) ler e aprovar a versão final do manuscrito e concordar com a submissão para publicação.

Destacamos que há uma diferenciação entre a autoria colaborativa e a autoria coletiva. A autoria é considerada coletiva quando é fruto da produção intelectual de uma grande equipe de pesquisadores. Nesse caso, a autoria é apresentada por meio da denominação específica e peculiar do grupo de pesquisa e não pela identificação individual dos pesquisadores. No final das publicações de autoria coletiva, deve constar uma lista com a identificação dos pesquisadores envolvidos (ICMJE, 2022; PHILIPPI; LIKIS; TILDEN, 2018).

A autoria de não humanos a partir de inteligência artificial, que diz respeito à propriedade de produtos (imagens, vídeos, sons, textos etc.) criados a partir de recursos virtuais, vem sendo debatida em função da tendência ao crescimento dessa modalidade de criação diante do expressivo desenvolvimento tecnológico do século XXI. Amaral (2020) cita como exemplos desse tipo de autoria: um romance escrito por um programa de computador em 2016 que ganhou o segundo lugar em um campeonato literário no Japão; rascunhos de notícias feitos a partir de ferramenta virtual publicados pela Revista *Forbes*; e o jornal *Washington Post*, que se utiliza de um robô como repórter assistente. No Brasil, a Lei de Direitos Autorais privilegia “[...] a figura da pessoa humana como autora [...]” (CORDEIRO, 2021, p. 42), inviabilizando, no momento, o registro legal da autoria de textos produzidos por não humanos e lançando questões que exigem tempo e reflexões que possam resultar em normativas acerca do registro de autoria em textos produzidos a partir de recursos artificiais.

Pimentel, Azevedo e Carvalho (2023), comentando acerca do uso de sistemas computacionais baseados em Inteligência Artificial Criativa, especificamente o *Chat Generative Pre-Trained Transformer (ChatGPT)*, caracteriza-os como “[...] úteis para apoiar as nossas próprias produções

autorais, servindo como um meio para a recuperação e síntese de informações que apoiam a nossa reflexão e construção de conhecimentos relacionados à nova obra que estamos produzindo [...]”. Textos de autoria híbrida (humanos/inteligência artificial) exigem mais responsabilidade do autor: deve estar explícita de que maneira o *ChatGPT* foi utilizado como ferramenta de construção do texto e quais dados gerados por sistemas computacionais foram utilizados pelo autor. Reinaldo Filho (2023) destaca que as políticas editoriais ainda não contemplam essa autoria híbrida, mas acredita que o atual debate entre políticos e cientistas em busca de regulamentações envolvendo esse tipo de autoria, em breve, resultará em orientações e regulações.

A Lei do Direito Autoral – Lei N° 9.610/1998 – identifica como autoria falecida ou incapacitada a situação em que um dos autores por falecimento ou impedimento de ordem superior não mais permanece no grupo de autores até a etapa de publicação ou apresentação do trabalho final. Nesse caso, a família é considerada detentora desse direito e, no momento da publicação, os autores deverão apresentar autorização ou procuração da família do autor falecido ou do autor incapacitado autorizando a identificação de autoria no texto (BRASIL, 1998).

A Propriedade Intelectual, de acordo com Santos (2014) e Schneider (2016), engloba o campo dos direitos autorais (direito do autor, direitos conexos e programas de computador) que decorrem basicamente da autoria no campo científico. Envolve marca, patente, desenho industrial, indicação geográfica, dentre outros. Divide-se em três grandes grupos: direito autoral, propriedade industrial e proteção *sui generis*. O direito autoral compreende: direitos de autor que, por sua vez, abrange: obras literárias, artísticas e científicas; programas de computador; descobertas científicas; direitos conexos, que abrangem as interpretações dos artistas intérpretes e as execuções dos artistas executantes, os fonogramas e as emissões de radiodifusão. A propriedade industrial abrange: patentes que protegem as invenções em todos os domínios da atividade humana; marcas, nomes e designações empresariais; desenhos e modelos industriais; indicações geográficas; segredo industrial e repressão à concorrência desleal. A proteção *sui generis* abrange: topografias de circuitos integrados; cultivares; conhecimentos tradicionais.

IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Questões éticas relacionadas ao estabelecimento da autoria e coautoria, ordem de autores, conflitos que possam existir em publicações foram trabalhados em vários documentos e artigos, como pela APA (2020), pelo *Committee on Publication Ethics* – COPE (2011, 2014, 2019), por Desrochers *et al.* (2018), pela Fapesp (2014), pelo ICMJE (2022), por Kellner (2021), Krokosz (2015), McNutt *et al.* (2018), Monteiro *et al.* (2004) e pelo *Office Research of Integrity* – ORI (2019),

Desrochers *et al.* (2018), Kellner (2021) e McNutt *et al.* (2018) apontam que problemas com autoria são comuns e ameaçam a ética e a integridade da pesquisa científica e do pesquisador. Algumas impropriedades éticas na autoria são:

- autoria de conveniência: definida como uma ação recíproca entre pesquisadores, visando aumento no número de publicações. São casos em que pesquisadores são registrados como coautores em pesquisas que não contribuíram efetivamente. Esses coautores, por conveniência, também incluem quem os referiu como coautor nas futuras publicações inflando o número de publicações entre eles (KELLNER, 2021);
- autoria honorífica ou prática de inclusão de autoria honorária ou presenteada: meramente baseada na afiliação, vinculada à posição ocupada pelo indivíduo no contexto de desenvolvimento da pesquisa. Essas pessoas são incluídas como autores no intuito de ampliar as chances de publicação do material;
- autoria fantasma ou omissão do autor: para esconder, por exemplo, conflito de interesse. O(a) autor(a) participa efetivamente da pesquisa, mas é esquecido(a) na assinatura final. Configurando-se como apropriação indevida de conteúdo;
- autoria obscura com coautores diferentes em artigos iguais, submetidos a periódicos e publicações diferentes. Há uma

atribuição imprópria de crédito e deturpação do texto original quando este é apresentado em mais de uma publicação;

- autoria forjada: inclusão de pessoas que não fizeram uma contribuição definitiva ao trabalho publicado como autores ou submissão de publicações com vários autores sem a concordância de todos os autores;
- autoria órfã: autores que contribuíram materialmente para o trabalho, mas que não são identificados como autores na redação final da pesquisa.

Diante dessas e de outras práticas não éticas relativas à autoria, editores exigem que os autores atendam as medidas preestabelecidas (referentes à autoria, à integridade e às questões éticas da pesquisa) pela política editorial dos periódicos para que os trabalhos possam ser publicados (MCNUTT *et al.*, 2018).

Entre as medidas que podem ser tomadas por periódicos, no sentido de prevenir possíveis conflitos de autoria, podemos citar:

- no ato da submissão de artigos devem estar disponíveis para os autores as normas disciplinares sobre autoria; o(a) autor(a) principal ou o correspondente deve confirmar que todos os que merecem autoria estão listados no artigo apresentado;
- deve ser assinado um termo de ausência de conflito de interesses no ato de submissão ao periódico; deve também ser confirmada a ciência das exigências éticas; as atribuições de cada autor na produção escrita e durante a pesquisa devem estar descritas no artigo, e o periódico deve contactar todos os apresentados como coautores a fim de que eles confirmem as informações dadas pelo autor correspondente (MCNUTT *et al.*, 2018);
- os autores devem ser consultados sobre quaisquer alterações subsequentes à autoria (por exemplo, a lista de autores) durante o processo de publicação, e deve ser esclarecido no periódico que deram seu consentimento. Adicionar e/ou excluir autores e/ou alterar a ordem dos autores na fase de revisão

pode ser justificada. Uma carta deve acompanhar o manuscrito revisado para explicar o motivo de qualquer mudança e o papel de contribuição dos autores adicionados e/ou excluídos. Geralmente, as mudanças de autoria ou modificações na ordem dos autores não são permitidas após a aceitação de um manuscrito (COPE, 2019; CSE, 2021).

Apresentar autoria em publicações científicas exige postura ética e integridade dos pesquisadores. Os pesquisadores também necessitam dialogar acerca da integridade e do comportamento ético do pesquisador na qualidade de autor. Os documentos relativos à autoria devem balizar reflexões entre pesquisadores autores e nortear padrões de condutas pessoais e institucionais. Ao(s) pesquisador(es) autor(es) é exigida conduta ética na difusão de pesquisas, estando a assinatura em uma publicação associada a ciência do(s) autor(es) pesquisador(es) acerca das penalidades legais a que está/estão sujeito(s) em caso de condutas não éticas. O trabalho colaborativo/coletivo de pesquisador(es) autor(es) imprime responsabilidades por textos publicados a todos os envolvidos. Os periódicos podem favorecer em caráter educativo a difusão da temática da autoria e da ética do pesquisador.

SUGESTÕES DE LEITURA

ALVES, M. A. **Uma genealogia do autor**: a emergência do funcionamento da autoria moderna. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2021.

SILVA, R. R. G. (org.). **Direito autoral, propriedade intelectual e plágio**. Salvador: EDUFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15656>. Acesso em: 13 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. **Manual de propriedade intelectual**. Coordenação Patrícia Peck Pinheiro. São Paulo: Unesp/NEAD, 2012. Disponível em: https://www.foar.unesp.br/Home/Biblioteca/unesp_nead_manual_propriedade_intelectual.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

REFERÊNCIAS

- ALBARRACÍN, M. L. G.; CASTRO, C. M.; CHAPARRO, P. E. Importância, definição e conflitos da autoria em publicações científicas. *Revista de Bioética*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 10-16, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-80422020281361>
- ALLEA. All European Academies. **ALLEA statement on Open Access publication under “Big Deals” and the new copyright rules**. Berlim: ALLEA, dez. 2022. Disponível em: <https://allea.org/wp-content/uploads/2022/12/ALLEA-Statement-Big-Deals-and-the-New-Copyright-Rules.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2023.
- ALVES, M. A. **Uma genealogia do autor**: a emergência do funcionamento da autoria moderna. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2021.
- AMARAL, A. C. S. G. do. A inteligência artificial e o direito do autor: uma análise da possibilidade de tutela jurídica para criações intelectuais produzidas com sistemas de inteligência artificial. *Res Severa Verum Gaudium*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 179-198, 2020.
- APA. American Psychological Association. **Publication manual of the American Psychological Association**: the official guide to APA style. 7. ed. [S. l.]: APA, 2020.
- BIZERRA, A. F.; SÁ, L. P. Vamos conversar sobre autoria? *Ensino Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 24, e39592, p. 1-5, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240112>
- BRASIL. **Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1998]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.
- CHARTIER, R. **Autoria e história cultural da ciência**. Rio de Janeiro: Azougue, 2012.
- CHRISTOFOLETTI, R. Ética e autoria: notas preocupadas sobre a pesquisa científica contemporânea. *Vozes e diálogos*, Itajaí, v. 8, n. 8, p. 57-65, 2006.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Ética e integridade na prática científica**: relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq. Brasília: CNPq, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comissao-de-integridade>. Acesso em: 3 mar. 2023.

COPE. Committee on Publication Ethics. **Code of conduct and best practice guidelines for journal editors**. Eastleigh: COPE, 2011. Disponível em: https://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_Mar11.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

COPE. Committee on Publication Ethics. **What constitutes authorship?** Eastleigh: COPE, 2014. Disponível em: https://publicationethics.org/files/Authorship_DiscussionDocument.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

COPE. Committee on Publication Ethics. **Changes in authorship**: removal of author - before publication. Eastleigh: COPE, 2019. Disponível em: <https://publicationethics.org/authorship>. Acesso em: 3 fev. 2023.

CORDEIRO, D. R. G. Direitos autorais e inteligência artificial: reflexões acerca da autoria de obras intelectuais por agentes não humanos. In: CONGRESSO DE DIREITO DE AUTOR E INTERESSE PÚBLICO, 14., 2021, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: GEDAI, 2021, p. 39-59. Disponível em: https://www.gedai.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Anais-do-XIV-CODAIPE_eletronico.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

CORRÊA JR., E. A. *et al.* Patterns of authors contribution in scientific manuscripts. **Journal of Informetrics**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 498-510, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.03.003>

CSE. Council Science Editors. **CSE's White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications**. New York: Editorial Policy Committee, CSE, 2021. Disponível em: <https://www.councilscienceeditors.org/recommendations-for-promoting-integrity-in-scientific-journal-publications>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DESROCHERS, N. *et al.* Authorship, citations, acknowledgments and visibility in social media: symbolic capital in the multifaceted reward system of Science. **Social Science Information**, [s. l.], ano 57, n. 2, p. 223-248, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1177/0539018417752089>

DOMINGUES, E. Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 195-198, jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722013000200001>

FAPESP. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. **Código de boas práticas científicas**. São Paulo: Fapesp, 2014. Disponível em: https://fapesp.br/boaspraticas/2014/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

FERNANDES, M. S.; FERNANDES, C., F.; GOLDIM, J. R. Autoria, direitos autorais e produção científica: aspectos éticos e legais. *Revista do Hospital das Clínicas de Porto Alegre*, v. 28, n. 1, p. 26-32, 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/autoria.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Veja, 1992.

HILÁRIO, C. M.; GRÁCIO, M. C. C.; GUIMARÃES, J. A. C. Aspectos éticos da coautoria em publicações científicas. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 12-36, 2018. DOI: <https://doi.org/10.19132/1808-5245242.12-36>

ICMJE. International Committee of Medical Journal Editors. Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journals. *ICMJE*, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

KELLNER, A. W. A. Comments on convenience authorship. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, Rio de Janeiro, v. 93, n. 1, p. 1-4, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0001-37652021933>

KROKOSCZ, M. **Outras palavras sobre autoria e plágio**. São Paulo: Atlas, 2015.

LIMA, J. S.; FARIAS, M. G. Autoria em produções científicas: conceitos, critérios, integridade na pesquisa e responsabilidade na colaboração. *Investigación Bibliotecológica*, Cidade do México, v. 34, n. 82, p. 103-139, jan./mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/ii-bi.24488321xe.2020.82.58068>

MCNUTT, M. K. *et al.* Transparency in authors' contributions and responsibilities to promote integrity in scientific publication. **PNAS**, [s. l.], v. 115, n. 11, p. 2557-2560, mar., 2018. DOI: <https://doi.org/10.31219/osf.io/asywp>

MONTEIRO, R. *et al.* Critérios de autoria em trabalhos científicos: um assunto polêmico e delicado. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, São José do Rio Preto, v. 19, n. 4, p. 3-8, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-76382004000400002>

ORI. Office Research of Integrity. Authorship. **ORI**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://ori.hhs.gov/Chapter-9-Authorship-and-Publication-authorship>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

PAUL-HUS, A. *et al.* The sum of it all: revealing collaboration patterns by combining authorship and acknowledgments. **Journal of Informetrics**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 80-87, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.11.005>

PETROIANU, A. Critérios de autoria e avaliação de uma publicação científica. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 1-5, jan. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000100001>

PHILIPPI, J. C.; LIKIS, F. E.; TILDEN, E. L. Authorship grids: practical tools to facilitate collaboration and ethical publication. **Research in Nursing & Health**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 195-208, mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/nur.21856>

PIMENTEL, M.; AZEVEDO, V.; CARVALHO, F. ChatGPT: a era da autoria híbrida humana/o-IA. **SBC Horizontes**, 21 mar. 2023. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/03/chatgpt-a-era-da-autoria-hibrida/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

REINALDO FILHO, D. O fenômeno do ChatGPT desperta a necessidade de regulamentação da inteligência artificial. **Revista Consultor Jurídico**, [s. l.], 18 mar. 2023. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-mar-19/democrito-filho-necessidade-regulamentacao-ia>. Acesso em: 4 maio 2023.

RUÍZ-PÉREZ, R.; MARCOS-CARTAGENA, D.; LÓPEZ-COZÁR, E. La autoría científica em las áreas de Ciencia y Tecnología: políticas internacionales y prácticas editoriales em las revistas científicas españolas. **Revista Española de Documentación Científica**, Granada, v. 37, n. 2, p. 1-11, out./nov. 2014. DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2014.2.1113>

SANTOS, F. L. Propriedade intelectual e inovação nas instituições científicas e tecnológicas do Brasil. In: SILVA, R. R. G. da (org.). **Direito autoral, propriedade intelectual e plágio**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 139-166.

SCHNEIDER, N. **Guia prático de propriedade intelectual**: para universidade, empresas e inventores. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016.

SILVA, R. R. G. (org.). **Direito autoral, propriedade intelectual e plágio**. Salvador: EDUFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15656>. Acesso em: 13 mar. 2023.

TARGINO, M. das G. Orientador ou tutor é autor? **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 145-156, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2010v15nespp145>

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. **Manual de propriedade intelectual**. Coordenação Patrícia Peck Pinheiro. São Paulo: Unesp/NEAD, 2012. Disponível em: https://www.foar.unesp.br/Home/Biblioteca/unesp_nead_manual_propriedade_intelectual.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

WALTMAN, L. Na empirical analysis of the use of alphabetical authorship in scientific publishing. **Journal of Informetrics**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 700-711, out. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2012.07.008>

CAPÍTULO 6

CIBERPLÁGIO

Carlos Lopes
Universidade de Brasília (UnB)

Antes de apresentar o aspecto conceitual e de discussão sobre o ciberplágio, é importante situar aquele relacionado ao plágio. Em dicionários, o conceito de plágio ou plagiar cumpre, entre outras funções, apresentar o significado de um termo e seus sinônimos. Já no campo dos estudos e das pesquisas acadêmicas, o termo “plágio” é problematizado e, às vezes, uma nova formulação conceitual se coloca no centro de disputas de sentido, contribuindo para ampliar a visão do conceito ou de superá-lo, gerando, consequentemente, o acúmulo do conhecimento em determinado campo. O dicionário Koogan e Houaiss (1999, p. 1265) diz que o plágio é “[...] cópia, mais ou menos disfarçada, de obra alheia”; e Ferreira (1986, p. 1343) frisa que plagiar é: 1. “Assinar ou apresentar como seu (obra artística ou científica de outrem); 2. Imitar trabalho alheio”. O campo acadêmico problematiza essas definições. Rinck (2019) enfatiza que uma primeira recepção da noção de copiar e colar vem associada ao plágio e que, entre essas duas noções, é comum o aspecto da cópia. Todavia, o plágio expressa não a cópia, mas a ocultação da autoria (WEISSBERG, 2002 *apud* RINCK, 2019) e o que resulta disso é enganar o leitor (RINCK, 2019).

Outra problematização é em relação ao autoplágio ser compreendido como um tipo de plágio. O autoplágio é entendido aqui como a exposição integral ou parcial de trabalhos já publicizados, oriundos do mesmo autor, mas com a ocultação das referências anteriores, conforme o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (2011). Diniz e Terra (2014, p. 63) questionam que, “[...] se plágio é uma apropriação indevida e não autorizada do texto de outro autor, como caracterizá-lo quando é o próprio autor que decide se copiar?”. Há questões éticas no autoplágio, mas é impreciso imputar tal prática como plágio (DINIZ; TERRA, 2011, 2014), já que a autorrepetição envolve nuances distintas, diferentes maneiras de se comunicar, daquelas provocadas pelo plágio (DINIZ; TERRA, 2014). Mercado (2019) enfatiza – no contexto da sua reflexão do autoplágio como variação do plágio – que a forma de apresentação dos materiais é o que configura o autoplágio, considerando a falsidade ideológica em relação a algo exposto como inédito e original; e nisso também se inclui a publicação do mesmo artigo em idiomas diferentes.

No documento da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd (2019), sob o título *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios*, é possível estudar e explorar a reflexão sobre o plágio, contemplando,

entre outros elementos, o conceito, os documentos no âmbito nacional e internacional, a caracterização de tal prática como fraude acadêmica, os tipos de plágio, as implicações na pesquisa em Educação e os cuidados necessários que pesquisadores devem ter (MERCADO, 2019). A dimensão conceitual do plágio é muito marcada na literatura pela ideia da infração ética em face dos direitos autorais e intelectuais de quem criou o trabalho e à regra que confere a autoria na produção do conhecimento (MERCADO, 2019). No documento da ANPEd (2019), não se encontra referência ao termo “ciberplágio” ou a ele associado de forma direta, mas é dito que, entre os fatores que ocasionam as práticas do plágio como fraude, está a facilidade provocada pela Internet do copiar/colar (MERCADO, 2019). Em reflexão que situa o ciberplágio em contexto, é possível encontrar a ideia do quanto a Internet provocou uma revolução nos âmbitos da informação e do conhecimento e que, diferentemente do trabalho com material analógico, é que os estudantes, professores e demais agentes da comunidade escolar deveriam ter a consciência e o cuidado diante dos episódios de plágio que surgem perante o alcance dos recursos tecnológicos (MEIRINHOS; VALADAR, 2016).

A realidade não é estática e, do ponto de vista histórico e cultural, nela se apresenta o fenômeno e os respectivos conceitos que, quando chegam a algum nível de classificação ou tipificação, podem ganhar novos contornos. É o caso do conceito de ciberplágio. Antes da criação, desenvolvimento e a grande ampliação do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC), a fraude acadêmica praticada com a compra e venda de trabalhos constituía, predominantemente, etapa de característica artesanal; e, com a penetração da Internet na década de 1990, houve configuração de fase quase industrial devido à existência de portais na *web* (fábricas de trabalhos acadêmicos) que promoviam – e ainda praticam – o intercâmbio de tais produções com acesso “gratuito” ou pago em que o indivíduo tem a opção de copiar e colar o conteúdo apropriado ou reelaborar a escrita; e outra etapa constituída foi a de oportunizar a aquisição de trabalhos via *web* de acordo com a demanda do fraudador (SUREDA NEGRE; COMAS; MUT-AMENGUAL, 2007). Essas etapas não são estanques a tal ponto de implicar o desaparecimento de outra, mas são cumulativas nas práticas do plágio (SUREDA NEGRE; COMAS; MUT-AMENGUAL, 2007).

Há variações entre os autores ao assumir o ciberplágio como direção do pensamento ou de se utilizar desse termo como correlato a um

outro em sua comunicação científica. Por exemplo, o termo “ciberplágio” é utilizado por Anderson (1999), Comas Forgas, Sureda Negre e Urbina Ramirez (2006) e Meirinhos e Valadar (2016). Ciberplágio é assumido como o mesmo que plágio cibernético por Díaz Arce (2017) e Medina Díaz e Verdejo-Carrión (2012). Gallent Torres e Tello Fons (2017) dizem que o ciberplágio na literatura é também conhecido como plágio digital ou plágio cibernético, mas as autoras dão centralidade em seu estudo ao primeiro termo. Plágio digital é o termo utilizado por Park (2003) e ciberpseudoepigrafia é assumido por Page (2004), e Sureda Negre, Comas e Mut-Amengual (2007) concordam com o critério desse autor em separar a compra de trabalho da noção de plágio ou ciberplágio. Ainda é possível encontrar na literatura outras correlações terminológicas ao ciberplágio: plágio eletrônico, e-fraude, ciberfraude, plágio *online*.

Seguem algumas definições do conceito de ciberplágio e de outros termos relacionados, com certas diferenças, a exemplo do plágio eletrônico e a ciberpseudoepigrafia. Comas e Sureda Negre (2007) entendem o ciberplágio como

[...] o uso das TIC (principalmente a Internet e os seus recursos associados – especialmente a WWW) para o plágio (total ou parcial) do trabalho acadêmico dos estudantes. Isto é, a localização, adoção e apresentação de ideias, teorias, hipóteses, resultados, textos, etc. de outros como próprios em qualquer trabalho acadêmico. (COMAS; SUREDA NEGRE, 2007, p. 1, tradução nossa).

Gallent Torres e Tello Fons (2017) frisam:

Quando meios eletrônicos são utilizados para apropriar-se do pensamento alheio, essa ação é chamada de ciberplágio. Em essência, seu significado é o mesmo de plágio, com a diferença de incluir um elemento adicional em sua definição: o aspecto tecnológico; ou seja, a alusão aos meios utilizados para acessar e utilizar ideias de um terceiro de forma desonesta. (GALLEN TORRES; TELLO FONTS, 2017, p. 2, tradução nossa).

Já um conceito de plágio eletrônico expressa a seguinte ideia: “O plágio eletrônico é uma nova forma de plágio que consiste na utilização dos vários meios que colocam as NTIC [Novas Tecnologias da Comunicação e Informação] à disposição dos estudantes” (ZACK, 1998 *apud*

DUQUET; BOUCHER, 2005, p. 3, tradução nossa). Em alguns conceitos, a variação terminológica tem caráter nominativo, isto é, há analogia semântica entre os termos para representar a mesma ideia; outras vezes, não. Como no caso da divergência de Page (2004) sobre a relação entre ciberplágio e pseudoepigrafia, que tem conexão com os critérios de exame dessas práticas. Tanto ao se tratar de plágio acadêmico quanto do ciberplágio é possível aplicar em ambos o critério de análise com base na intencionalidade ou não do agente da ação (COMAS; SUREDA NEGRE, 2007; COMAS FORGAS; SUREDA NEGRE; URBINA RAMIREZ, 2006) ou realizar o exame nas particularidades de cada termo em situações específicas.

São exemplos de tipos de ciberplágio que podem ser examinados sob o critério da intenção deliberada ou acidental para tal prática: a) comprar ou baixar algum trabalho da Internet ou, ainda, intercambiar trabalhos acadêmicos de páginas da *web* com esse tipo de serviço; b) copiar integralmente algum texto da Internet, omitindo o autor original do trabalho e o apresentando como próprio; c) copiar de forma parcial ou de parágrafos de diferentes fontes (colagem), disfarçando ao apresentar como se fosse o autor; d) traduzir e apresentar trabalho parcial ou total que estava em outro idioma sem a devida citação da fonte; e) paráfrases elaboradas de forma incorreta e mal elaboração dos recursos e das fontes bibliográficas (COMAS; SUREDA NEGRE, 2007¹; COMAS FORGAS; SUREDA NEGRE; URBINA RAMIREZ, 2006).

Embora com algumas tipificações convergentes às anteriormente apresentadas em relação ao ciberplágio, às expostas a seguir, ancoradas no conceito de plágio eletrônico, apresentam nuance diferente, ao incluir, por exemplo, o autoplágio e o furto de um trabalho do computador ou *e-mail* de outro estudante:

O plágio eletrônico pode assumir muitas formas: copiar ou parafrasear, no todo ou em parte, o conteúdo de um website sem citar a fonte e se passar como o seu autor; baixar documentos da Internet e afirmar ser o autor; roubar informação do computador ou e-mail de outro estudante para assumir e afirmar ser o autor; submeter várias cópias do mesmo trabalho a vários professores (autoplágio). (ZACK, 1998 *apud* DUQUET; BOUCHER, 2005, p. 3-4, tradução nossa).

¹ O artigo de Comas e Sureda Negre (2007) retoma e amplia as tipificações presentes na publicação de Comas Forgas, Sureda Negre e Urbina Ramirez (2006).

Para evitar imprecisões ou apenas o uso genérico do termo “ciberplágio” em estudos e pesquisas em Educação, é necessário que se clarifique as situações práticas para examinar as circunstâncias de uso da Internet e dos recursos e das linguagens tecnológicas associadas na intenção da fraude ou não em algum tipo de trabalho intelectual em etapa específica da escolarização, por exemplo. Nessa direção, a pesquisa em Educação pode até problematizar e ampliar o conceito de ciberplágio. Nesse sentido, Page (2004) defende a ideia de separar a inclusão da compra de trabalhos pela Internet como prática de plágio ou ciberplágio, incluindo tal perspectiva em ciberpseudoepigrafia. Enquanto no plágio ou ciberplágio pode ter ocorrido que a pessoa tenha se apropriado de modo inconsciente do conteúdo das ideias de um autor, sem citá-lo no trabalho acadêmico apresentado, no conceito de ciberpseudoepigrafia não há dúvida da ação deliberada para a fraude (PAGE, 2004). Assim, quando um agente faz a busca de serviços anunciados na Internet para que um outro escreva um trabalho acadêmico sem que a verdadeira autoria seja identificada no escrito é ciberpseudoepigrafia, se constituindo fraude e, além do mais, de difícil determinação se foi de fato escrito pela pessoa ou encomendado (PAGE, 2004).

Para a compreensão das práticas do ciberplágio, há a opção do enfoque do estudo e da pesquisa não ocorrer apenas em função da potência da Internet e das TIC associadas, como algo inevitavelmente ligado às forças externas ao agente (influência do mercado de tecnologia da informação com o discurso de ganhar tempo; pressão por publicar; ter boas notas em componentes curriculares para concorrer a bolsas de pesquisa). Contudo, há a opção de levar em conta a combinação entre as perspectivas subjetivas e objetivas do agente diante da escrita, a relação que ele mantém com os recursos e as linguagens tecnológicas e considerar para análise os condicionantes sócio-históricos em que a escrita necessita passar por alguma creditação de outros agentes ou mesmo de programas que verificam a similaridade entre textos. Todavia, como frisado, essa é apenas uma das várias opções de pesquisa. Nessas perspectivas, imagine-mos alguns discursos² de ciberplagiadores ou quem sabe de incautos da

² Algumas das frases elaboradas por mim foram constituídas a partir de relatos e reflexões sobre o tema em sala de aula, em grupo de estudo e pesquisa, mas, em momento algum, reflete a narrativa do ciberplagiador na cena real de tais declarações, expondo-as neste texto.

escrita acadêmica³: a) “O que há de novo e original para ser dito, se tudo o que penso já foi escrito por alguém. Está tudo na Internet”; b) “Escrever é algo doloroso, solitário, e tempo é dinheiro”; c) “Tenho confiança que a inteligência artificial (IA) que gera o texto vai colocar tudo certinho na escrita e eu não vou precisar me preocupar com nada”; d) “Fiquei com vergonha quando o professor falou que o meu texto tinha plágio e eu não sabia e nem reconhecia como tal. Não faço mais isso”; e) “O professor nem vai ler o que está no texto, pois ele tem muitos alunos e trabalhos para avaliar e só vai bater o olho e dar a nota”; f) “Eu sei como fazer para que o texto não seja reconhecido como copiado da Internet ou gerado por uma IA que compõe a escrita. Os professores nem tem acesso a um *software* para ‘farejar’ plágio na escrita e muito menos, se tivessem, usariam com regularidade. Eles têm muita coisa pra fazer, orientar”; g) “Meu programa de pós-graduação não tá nem aí com isso de plágio, ciberplágio, pois os professores e orientadores dão a entender que os riscos e as consequências são dos pós-graduandos. O máximo que a universidade faz é alertar sobre o plágio e o ciberplágio e não passa disso”.

Nesses discursos, o analista fará escolhas para inseri-las em contexto para afirmar aquelas situações que julgar como ciberplágio ou ciberpseudoepigrafia, por exemplo. O ciberplágio é um antigo inimigo que confronta a universidade com uma nova face (ANDERSON, 1999), e as complexidades da escrita acadêmica não estão por si só no acesso à Internet e aos seus recursos e linguagens, mas também se associam às trajetórias individuais, à discussão sobre a autoria, a originalidade e ao papel e à função específica dos agentes em determinado campo de socialização ou produção do conhecimento. A autoria e a originalidade são conceitos que geralmente estruturam as concepções de plágio (SUTHERLAND-SMITH, 2016) e, conseqüentemente, também se conectam ao ciberplágio. O mundo digital desafia constantemente as noções de propriedade em relação ao texto pelo fato de que a Internet rearticulou o papel e o significado de autoria e, nesse processo, a ideia tradicional de textualidade é confrontada (SUTHERLAND-SMITH, 2016).

³ Acredito que seja muito raro, em pesquisa, um ciberplagiador se declarar como tal em entrevista, sendo necessário a habilidade do pesquisador em identificar sinais que possam, quem sabe, traduzir as mentalidades ou perspectivas objetivas do agente que o levam a praticar o ciberplágio.

O uso que a pessoa ou grupo social faz de um recurso e linguagem de inteligência artificial que escreve textos completos⁴ a partir dos comandos dados pelo usuário para, por exemplo, a escrita de artigo para disciplina, evento científico, periódico, capítulo de livro ou ainda para a redação de projeto de pesquisa, parte de tese de Doutorado e dissertação de Mestrado, desafia as instituições a reafirmar ou atualizar a direção das práticas e dos significados de autoria e originalidade atribuídos no processo e produto da escrita acadêmica e às implicações nas dimensões do indivíduo, da instituição, na natureza do conhecimento científico produzido e para a sociedade de maneira geral. O ciberplágio tipificado como infração ética e moral na geração da escrita por inteligência artificial, desvelado em sua materialização no texto acadêmico, pode se concretizar de forma associada no campo acadêmico pela omissão tanto dos indivíduos, dos grupos de estudo e de pesquisa quanto das instituições de educação, agências de fomento à pesquisa, periódicos e organizadores de eventos acadêmicos.

Por um lado, os indivíduos e as instituições, ao se manterem na sua zona de conforto pela via de respostas à questão sobre o uso de algoritmos na produção da comunicação científica escrita pela simples proibição e punição, contribuem para a intransparência do fenômeno do ciberplágio, intencional ou não. Por outro lado, a admissibilidade de uso da IA no processamento e na geração da escrita acadêmica em artigos, projetos de pesquisa, tese de Doutorado e dissertação de Mestrado, exigirá senso crítico para a definição e a orientação dos espaços do possível nas práticas da escrita para dar a devida transparência em tal processo e produto, avaliar e reconhecer a legitimidade do conhecimento construído e, estruturalmente, identificar o autor, a autoria, a originalidade e as contribuições às sociedades. Evidentemente que, nesse contexto, estão implicadas as próprias empresas de tecnologia da informação que buscam monetizar seus recursos e linguagens de IA para a escrita acadêmica, já

⁴ *Generative Pre-Trained Transformer (GPT)* é o modelo de linguagem tecnológica com base em inteligência artificial, desenvolvido pela empresa *OpenAI*, que tem evoluído em versões pré-treinadas para, a partir dos comandos do usuário, produzir textos com base nos dados e nas informações disponíveis na Internet, como se fosse elaborado por humano. Essa ferramenta tanto pode gerar benefícios (escrita assistida por IA) quanto ser utilizada para fins maliciosos (gerar conteúdo abusivo ou falso) (RADFORD *et al.*, 2019).

que não há, como se diz no jargão popular, “almoço grátis” para acessar e realizar o uso dessas ferramentas. Os próprios *softwares* que buscam a similaridade entre um texto e a base de informações existentes na Internet, gerando relatórios para subsidiar a verificação de indícios do plágio, *fake news*, desinformação, entram nesse jogo pela monetização da assistência a indivíduos e instituições na guerra entre robôs.

Cabe às práticas educativas, de estudo e de pesquisa responderem às complexidades do ciberplágio a partir de pontos de referência, não como reativas a um fato isolado ocorrido em unidade curricular, em ocorrência analisada em programa de pós-graduação, em projeto de pesquisa, tese ou dissertação, comunicação científica apresentada a evento, periódico, livro, mas como ação sistemática na direção da integridade acadêmica e a integridade ética na pesquisa. A temática da autoria na era digital implica a releitura constante do que sustenta as políticas institucionais de integridade acadêmica e os respectivos processos que passam por compreender a intertextualidade e a incorporação das formas textuais emergentes na aprendizagem, exigindo forte abordagem pedagógica (SUTHERLAND-SMITH, 2016). A composição textual com “doses” de ciberplágio na hibridização do texto entre o gerado por recursos e linguagens da IA e do que é propriamente criado pelo autor da escrita expandem a compreensão genérica do plágio para além do copiar e colar ou imitar, ao examinar situações concretas. A responsabilidade e a responsabilização pelo processo de pesquisa e do produto da comunicação científica será do agente humano e/ou da instituição que o ampara, e não do modelo de linguagem tecnológica de IA de assistência à escrita, como se esse último fosse uma pessoa, um coautor.

SUGESTÕES DE LEITURA

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

DINIZ, D.; TERRA, A. **Plágio**: palavras escondidas. Brasília: Letras Livres; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.

SUTHERLAND-SMITH, W. Authorship, ownership, and plagiarism in the digital age. In: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Singapore: Spring, 2016. p. 575-589. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8>

REFERÊNCIAS

ANDERSON, G. L. “Cyberplagiarism”. **College & Research Librarians News**, [s. l.], v. 60, n. 5, p. 371-374, 1999.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq**. Brasília: CNPq, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comissao-de-integridade/relatorio-comissao-integridade-do-cnpq.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

COMAS, R.; SUREDA NEGRE, J. Ciber-plágio académico: una aproximación al estado de los conocimientos. **Revista Textos de la Cibersociedade**, [s. l.], n. 10, p. 1-6, 2007.

COMAS FORGAS, R.; SUREDA NEGRE, J.; URBINA RAMIREZ, S. The “copy and paste” generation plagiarism amongst students, a review of existing literature. **The International Journal of Learning Annual Review**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 161-168, jan. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v12i02/47005>

DÍAZ ARCE, D. Evaluación del desempeño de tres herramientas anti-plágio gratuitas en la detección de diferentes formas de copy-paste procedentes de internet. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, Palma, n. 59, p. 1-16, mar. 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.21556/edutec.2017.59.812>

DINIZ, D.; TERRA, A. Cópia e pastiche: plágio na comunicação científica. *Argumentum*, Vitória, v. 3, n. 3, p. 11-28, 2011. DOI: <https://doi.org/10.18315/argumentum.v3i1.1430>

DINIZ, D.; TERRA, A. **Plágio: palavras escondidas**. Brasília: Letras Livres; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.

DUQUET, D.; BOUCHER, D. **Le plagiat électronique dans les travaux scolaires: pour une réflexion éthique**. Québec: Commission de l'éthique de la science et de la technologie, 2005. Disponível em: https://www.ethique.gouv.qc.ca/media/lg3fwn3s/plagiat_document_synthese_fr.pdf
Acesso em: 1 fev. 2023.

FERREIRA, A. B. de. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GALLEN TORRES, C.; TELLO FONS, I. Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico. *Revista Digital Investigación en Docencia Universitaria*, Lima, v. 11, n. 2, p. 90-117, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.563>

KOOGAN, A.; HOUAISS, A. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Seifer, 1999.

[MEDINA-DÍAZ, M. del R.](#); [VERDEJO-CARRIÓN, A. L.](#) Plagio cibernético: situación y detección. **Cuaderno de investigación en la educación**, San Juan, n. 27, p. 23-42, 2012.

MEIRINHOS, M.; VALADAR, A. O ciberplágio como fenómeno emergente no ensino secundário. **REID: Revista Eletrônica de Investigación y Docencia**, Jaén, n. 15, p. 7-22, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17561/reid.v0i15.2792>

MERCADO, L. P. L. Plágio e autoplágio. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 99-105. *E-book*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

PAGE, J. S. Cyber-pseudepigraphy: a new challenge for higher education policy and management. **Journal of Higher Education Policy and Management**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 429-433, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080042000290267>

PARK, C. In other (people's) words: plagiarism by university students: literature and lessons. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [s. l.], v. 28, n. 5, p. 471-488, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930301677>

RADFORD, A. *et al.* **Language models are unsupervised multitask learners**. [S. l.]: OpenAI, 14 fev. 2019. Disponível em: https://cdn.openai.com/better-language-models/language_models_are_unsupervised_multitask_learners.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

RINCK, F. Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littératies universitaires. **CORELA** - cognition, représentation, langage, Portiers, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4000/corela.7746>

SUREDA NEGRE, J.; COMAS, R.; MUT-AMENGUAL, B. Las “fábricas” de trabajos académicos: una incitación al fraude en las aulas. **Informes de Investigación del Grupo “Educación y Ciudadanía”**, Palma, p. 1-36, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/216508231_Las_fabricas_de_trabajos_academicos_una_incitacion_al_fraude_en_las_aulas. Acesso em: 1 fev. 2023.

SUTHERLAND-SMITH, W. Authorship, ownership, and plagiarism in the digital age. In: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Singapore: Spring, 2016. p. 575-589.

CAPÍTULO 7

DIREITOS AUTORAIS E LICENÇAS *CREATIVE COMMONS*: ALTERNATIVAS LEGAIS PARA EDITORES E PESQUISADORES¹

Nelson De Luca Pretto
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Daniel de Queiroz Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

¹ Colaborou na edição deste texto a acadêmica de Direito Gabriela Nunes, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e a jornalista e doutoranda Lilian Bartira. Agradecimento à Susane Barros pelas preciosas contribuições ao texto.

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista tecnológico, estamos vivendo grandes transformações no campo da produção de conhecimento. Boa parte dessas transformações está fortemente associada à presença do digital, a partir do acelerado desenvolvimento da computação desde a segunda metade do século XX, que se intensificou após o primeiro quarto de século por conta da chamada Inteligência Artificial (IA). Especialmente para o campo da Educação, esse desenvolvimento vem trazendo profundos desafios, não só para os professores e as professoras, mas para todo o sistema de educação e cultura e para a ciência de uma maneira geral.

A produção de conteúdos científicos, culturais e educacionais vem se transformando por conta da, cada vez maior, apropriação dos artefatos tecnológicos disponíveis, favorecido pela digitalização das informações, pela miniaturização e pelo barateamento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, como mencionado, com destaque nos dias de hoje para os sistemas baseados em IA e na automatização dos indexadores da produção acadêmica publicada em periódicos.

Essa realidade atualiza a demanda de políticas públicas que compreendam e catalisem as ações dos intelectuais, em especial dos pesquisadores, professores e dos editores, com vistas à articulação de redes de comunicação e aprendizagem que considerem a presença das tecnologias inteligentes na sociedade.

Um dos aspectos centrais desse processo diz respeito à busca por maior autonomia dessas redes de produção de conhecimento em relação à Propriedade Intelectual (PI) e, conseqüentemente, aos direitos autorais relativos às produções realizadas por esses autores. Faremos aqui um breve percurso histórico sobre a evolução desses conceitos, para, então, apresentarmos as Licenças *Creative Commons* (CC) como um dos muitos caminhos para essa autonomia.

DO COMMONS À PROPRIEDADE INTELECTUAL

Compreender a evolução do conceito da Propriedade Intelectual é importante, pois, de acordo com Gabriel Cunha Salum,

[...] o conhecimento adequado do significado do instituto propriedade não pode ser alcançado pelo simples estudo de definições pretensamente exaustivas alicerçadas em esforços intelectuais que, mesmo quando bem intencionados, terminam por olvidar a dimensão histórica do tema, ou seja, em outras palavras, explicações que ignoram, na configuração da propriedade, a influência direta de interesses materiais, relações sociais, e valores histórico-concretos de forças sociais historicamente determinadas. (SALUM, 2009, p. 49).

O debate sobre os conceitos de *commons* e do *procomun* ou o bem comum², expressões não exatamente sinônimas, precisa ser considerado como ponto de partida para qualquer reflexão sobre os direitos autorais na contemporaneidade. Adotaremos, aqui, a expressão *procomun* como representante desses conceitos, uma vez que, segundo Antonio Lafuente (2022, p. 113, tradução nossa), a expressão *procomun* é melhor que “bem comum” porque “[...] não evoca uma coisa bem delimitada, se não um processo em andamento”.

Para definir *procomun*, trazemos David Bollier em seu *Pensar desde los comunes*:

Os *commons* definitivamente incluem recursos físicos e intangíveis de todos os tipos, mas podemos defini-los mais precisamente como paradigmas que combinam uma determinada comunidade com um conjunto de práticas sociais, valores e normas usadas para gerenciar esses recursos. Em outras palavras, o *procomun* é um recurso + uma comu-

² Imre Simon e Miguel Said Vieira propõem o uso do termo *rossio*, que existe na língua portuguesa. Baseado no dicionário Houaiss, afirmam: “[...] chamava-se Rossio uma grande e importante praça (hoje conhecida como Praça de D. Pedro IV), centro comercial e ponto de encontro da cidade desde seus primórdios. Nos Estados Unidos, as praças e os locais públicos como o Rossio lisboeta, utilizados para encontros e deliberação política, eram chamados de town Commons (HESS; OSTROM, 2007, p. 13). Um exemplo significativo é o Boston Common, criado em 1634 como uma área de pasto, e que hoje em dia é um parque público” (SIMON; VIEIRA, 2008, p. 15).

nidade + um conjunto de protocolos sociais. Os três elementos conformam um todo integrado e interdependente. (BOLLIER, 2016, p. 24, tradução nossa, grifos nossos).

A ideia do *procomum* (*commons*) é antiga e tem sua origem nos campos ingleses, mas ganhou o mundo a partir de uma grande polêmica trazida pelo ecologista americano Garret Hardin ao publicar um artigo na revista *Science*, em 1968, com o título *A Tragédia dos Comuns*. Para ele, seria impossível a gestão coletiva de um pasto por agricultores porque, à medida que cada indivíduo passasse, por exemplo, a querer colocar uma res a mais no pasto coletivo, os demais também passariam a querer e, ao fim, destruiriam o recurso natural – o pasto (o *commons*).

A tese defendida por Hardin (1968) terminou se configurando como um reforço aos princípios que fundamentam a ideologia econômica neoliberal, pois consolidam “[...] a importância do “livre mercado”, justifica os direitos patrimoniais da classe endinheirada e impõe a promessa dos direitos individuais e a propriedade privada como pedra angular da política e doutrina econômicas” (BOLLIER, 2016, p. 30, tradução nossa).

Elinor Ostrom, primeira mulher a receber o prêmio Nobel de Economia, em 2009, desenvolveu um intenso trabalho de pesquisa de campo com o objetivo de contestar a “Tragédia do Commons”. Seu trabalho concluiu que, em todos os casos estudados, “[...] havia algo que compartilham todos esses recursos: oito regras simples que formam um padrão comum”³ (LAFUENTE, 2022, p. 84, tradução nossa). Desse modo, “[...] os bens comuns somente são consequência de uma maneira particular de gestão” (LAFUENTE, 2022, p. 85, tradução nossa).

Se pensarmos a produção do conhecimento a partir dessa mesma perspectiva, podemos afirmar que a propriedade intelectual é produto de uma maneira particular de gestão que considera o conhecimento como um bem e, portanto, passível de ser tratado por regras semelhantes às que regulam os bens de consumo e o mercado. De modo semelhante ao que aconteceu com a produção literária, cujas obras, autores e editores se associaram a um sistema que passou a orientar as escritas e a autenticar as autorias (CHARTIER, 2014), pesquisadores, editoras e periódicos científicos se associaram a um modo de publicar e distribuir o conhecimento

³ Os oito princípios podem ser encontrados na *web* do movimento “On the Commons” (WALLJASPER, 2011).

que pende para a lógica do capitalismo cognitivo.⁴ Dentre os diversos aspectos que derivam dessa discussão, destacamos para o presente verbete a questão do direito autoral.

Apesar de o direito autoral ser inalienável, diversos editores exigem dos autores a cessão desses direitos para a distribuição e a comercialização dos textos produzidos. No sistema de distribuição de impressos, os custos de editoração e distribuição, de certa forma, se justificam. A mesma lógica persiste sob a justificativa de manutenção dos custos da digitalização e distribuição *on-line*. Contudo, o elevado custo de acesso a alguns periódicos – sejam impressos ou digitais – evidencia um sistema de gestão do conhecimento que está diretamente relacionado à valoração com vista à obtenção de lucro. Pesquisadores que contam com recursos públicos para desenvolverem seus estudos, ao publicar nesses periódicos, são impedidos de distribuir seus textos, que ficam acessíveis apenas aos assinantes. A autoria do texto permanece sendo do autor/pesquisador, no entanto, a sua distribuição ou alteração fica sujeita à concordância expressa dos editores.

Ora, o argumento da valoração – ou da sobretaxação – da produção do conhecimento não se sustenta na mesma perspectiva da “escassez do pasto” que justificou a controversa crítica de Hardin aos *commons*. As práticas científicas e culturais de produção de conhecimento têm se nutrido fundamentalmente da lógica do compartilhamento, da recombinação e da remixagem intelectual e cultural. Os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, desde o advento da imprensa, circularam livremente e puderam ser apropriados por gerações seguintes que, assim, e a partir deles, passaram a construir novos conhecimentos. É, portanto, um sistema “[...] virtuoso de produção de conhecimentos e cultura” (PRETTO, 2017, p. 58). Como já dissemos em outro texto,

[...] a apropriação da produção, circulação e consumo dos conteúdos culturais, nos dias de hoje, se dá de forma majoritária, privativamente, pelas corporações transnacionais, em uma sociedade em que o conhecimento e as produções intelectualmente elaboradas tornaram-se a principal estru-

⁴ O conceito de capitalismo cognitivo vem sendo apresentado como um “[...] sistema de acumulação no qual o valor produtivo do trabalho intelectual e imaterial se torna dominante e onde o eixo central da valorização do capital porta diretamente sua expropriação ‘através da renda’ do comum e a transformação do conhecimento em mercadoria” (VERCELLONE; NEGRI, 2007, p. 2, tradução nossa).

tura do capital globalizado. (PRETTO; CORDEIRO; OLIVEIRA, 2013, p. 23).

Em função desses processos de “cercamento”, um bem que é abundante e acessível, o conhecimento, passa a ter acesso restrito, gerando intensa disputa entre os produtores de conteúdo, notadamente os acadêmicos, e as grandes empresas.

Na apresentação do importante livro *Ciência Aberta, questões abertas*, a pesquisadora Sarita Albagli sublinha que essa escassez artificial é imposta a algo que não se esgota,

[...] ao contrário, fertiliza-se e reproduz-se na livre troca e nas interações, em um regime de acumulação baseado na produção de conhecimento por meio de conhecimento. A dualidade entre abundância/circulação ampliada/apropriação social versus escassez/concentração/apropriação privada da informação e do conhecimento pode assim estar desafiando os modos de regulação vigentes. (ALBAGLI, 2015, p. 13).

Não vamos nos alongar nesse debate, mas é importante registrarmos que esse poder concentrado das editoras têm gerado ao longo do tempo inúmeras reações, sendo destaque a ocorrida em 2012, liderada pelo matemático Timothy Gowers, que, a partir de uma postagem em seu *blog* protestando sobre os altos custos das publicações da editora Elsevier, lançou o movimento “O custo do conhecimento”⁵, que obteve rapidamente mais de 20 mil signatários espalhados pelo mundo, propondo um boicote à referida editora.

Todos esses movimentos estão levando ao aprofundamento do debate em torno da ciência aberta, especialmente sobre suas dimensões dados abertos e acesso aberto às publicações científicas, e à necessária reformulação das legislações relativas aos direitos autorais, intensificado em função das possibilidades trazidas pelo digital.

Em todo o mundo, a legislação sobre o direito autoral busca articular os interesses individuais dos criadores, sejam eles acadêmicos, escritores, músicos, artistas plásticos e outros, com os interesses coletivos da sociedade. Cada país possui a sua própria legislação e existem acordos e

⁵ Disponível em: <https://gowers.wordpress.com/2012/01/21/elsevier-my-part-in-its-downfall>. Acesso em: 2 mar. 2023.

tratados internacionais que abordam o tema para garantir que as legislações nacionais tenham equivalência no plano internacional.⁶

A legislação brasileira sobre direito autoral é de 1998 – Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro (BRASIL, 1998) –, portanto promulgada quando a Internet começava a ser implantada no país, já que a sua abertura comercial só veio a ocorrer em 1985. No segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011), o Ministério da Cultura, sob o comando de Gilberto Gil e Juca Ferreira, promoveu uma série de debates com vista a atualizar a referida legislação. Foi constituído o chamado “Fórum de Direitos Autorais” (2007-2009), seguido de uma consulta pública que, segundo Allan Santos, recebeu aproximadamente 8.500 contribuições (SOUZA; SCHIRRU, 2016). O fato concreto é que, ao longo desse tempo, não se conseguiu avançar na atualização do marco legal associado ao direito autoral no Brasil, desconsiderando, portanto, a “evaporação do suporte físico” (SOUZA; SCHIRRU, 2016, p. 41) que transformou radicalmente a circulação do conhecimento.

Historicamente, a ideia de autoria se confundiu com a da certificação da autoria. Em um tempo em que o impresso era reproduzido e distribuído em larga escala, assim como se ampliava também o universo autoral, as credenciais das editoras é que atestavam a legitimidade das obras bem como garantiam a sua distribuição. No entanto, com o crescente processo de digitalização das produções acadêmicas e com as tecnologias avançadas que apoiam o processo editorial, a certificação da autoria passou a ser considerada elemento chave, uma vez que as métricas estabelecidas pelos sistemas de avaliação da pesquisa e da pós-graduação dependem dessas informações. A fim de garantir uma identificação única dos pesquisadores, existem algumas iniciativas que oferecem tecnologias avançadas para apoiar o processo editorial de forma participativa, com representação de diversas organizações, como é o caso da *Open Researcher and Contributor ID* (ORCID)⁷. Esse sistema de certificação da autoria, associado aos sistemas de indexação das publicações, tem possibilitado relativa autonomia dos autores/pesquisadores no que se refere à divulgação e à distribuição de suas produções. Ao mesmo tempo, tem agilizado e

⁶ Alguns desses acordos e tratados ratificados pelo Brasil são a TRIPS (*Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights*): Convenção de Berna (1888-1971); Convenção de Roma (1961); Tratado de Marraqueche (2018), entre outros.

⁷ Sobre o ORCID ver: <https://info.orcid.org/what-is-orcid/>. Acesso em: 2 mar. 2023.

facilitado o trabalho das editoras por meio da automatização dos sistemas de informação relacionados à pesquisa acadêmica.

Em função da importância da democratização e da socialização da produção acadêmica e, associado a isso, das possibilidades trazidas para os processos formativos inseridos na “sociedade em rede” (CASTELLS, 2013), várias iniciativas vêm sendo experimentadas em diversos campos. Conforme o escopo deste verbete, não detalharemos as iniciativas de acesso aberto às publicações científicas, aos processos em torno da educação aberta, o movimento em torno do *software* e do *hardware* livre, entre outros.

O fundamental a ser destacado, em paralelo à fundamental revisão dos marcos legais relativos ao direito autoral, é a necessidade de entendermos que a atual legislação possui um conjunto de exceções que, se bem compreendidas, possibilitam uma ampla utilização do que vem sendo produzido pela humanidade sem infringir a legislação. Relevante trabalho realizado por um grupo de especialistas no tema, reunidos pela Comissão Brasileira de Direitos de Autor e Acesso Aberto da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (CBDA/Febrab), a partir do webinar “Direitos do autor, ensino *online* e bibliotecas na pandemia”⁸, realizado em agosto de 2020, gerou o *Guia para bibliotecas: direitos autorais e acesso ao conhecimento, informação e cultura* (COUTO *et al.*, 2022), importante fonte para pesquisadores, professores, estudantes e bibliotecários.

Dessa forma, licenciar adequadamente uma produção acadêmica ou cultural é um importante passo para o enfrentamento legal da questão. Isso demanda compreender tanto a necessidade quanto as possibilidades de licenciamento de todo e qualquer produto intelectual já que a não definição exata de um licenciamento para uma obra implica, automaticamente, que ela estará protegida com base na legislação vigente. Nesse mesmo sentido, é importante que tanto autores quanto editores acompanhem os diversos movimentos em torno dos tipos e das modalidades de licenciamentos disponíveis no mundo.

⁸ O webinar encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VEeTD-FHK8uQ>. Acesso em: 25 fev. 2023.

LICENÇAS *CREATIVE COMMONS*

Ao buscar-se proteger a sociedade contra o abuso exercido pelas grandes corporações ao restringirem o acesso ao conhecimento, inúmeras iniciativas foram tomadas em todo o mundo, em diversos campos. O mais emblemático exemplo está relacionado à produção do *software* que, ao transformar em *commodity* os programas de computadores, impulsionou um movimento em torno do que ficou conhecido como Movimento do *Software Livre*, que tem em Richard Stallman seu maior representante. Ao perceber a dificuldade de aplicação das legislações existentes para a proteção do acesso livre às criações coletivas, Stallman estabeleceu um contraponto ao chamado *Copyright* (o direito que regula quem pode copiar e distribuir determinada obra desde a sua criação por um tempo determinado) por meio da expressão *Copyleft*⁹. Indo além, criou a *Free Software Foundation* (FSF) e, em ato contínuo, elaborou uma licença específica para *softwares*, a *General Public License* (GPL)¹⁰. Essa licença, apesar de lançada em 1983, efetivamente agrega os elementos associados ao movimento pela cultura livre (LESSIG, 2005) que surgiu em meados dos anos 2000.

Entretanto, a GPL não era adequada para a utilização em obras acadêmicas e culturais, ficando restrita ao campo da informática e à produção de *hardware* e *software*. Os debates sobre o tema ocorriam em diversos países, incluindo o Brasil, e, nesse ínterim, em 2002, foi criado, pelo advogado americano Lawrence Lessig, um sistema de licenciamento que ele denominou de *Creative Commons* (CC). O termo CC faz alusão aos *commons*, influenciado pelas discussões anteriores sobre cultura livre que compreendiam a necessidade de garantir aos próprios autores a decisão sobre o destino de suas produções, em vez de se submeterem à lei geral e genérica de *Copyright* e ao dispositivo “*All rights reserved*”. Lessig é professor da Escola de Direito da Universidade Stanford, nos Estados Unidos, onde fundou o *Stanford Center for Internet and Society*, tendo criado a organização sem fins lucrativos *Creative Commons*, hoje responsável pelas diversas versões das Licenças CC.

⁹ O *copyleft* é uma licença que requer que a pessoa que recebe uma obra ou produto adote os mesmos termos em qualquer obra derivada (LESSIG, 2005). O *copyleft* surgiu a partir de um trocadilho em inglês para contrapor o *copyright*, já que *right* em inglês concentra o duplo sentido de “direito” e de “direita”. Ao contrário, na expressão *copyleft*, o *left* agrega o duplo sentido de “deixar/permitir” (*left it*) e de “esquerda”.

¹⁰ Ver <https://www.gnu.org/licenses/licenses.html.en> e também https://pt.wikipedia.org/wiki/GNU_General_Public_License. Acesso em: 24 fev. 2023.

Sem dúvida, mesmo com as críticas pontuais que o sistema oferece, podemos afirmar que o sistema de licenciamento CC vem sendo amplamente utilizado em todo o mundo. Dentre as críticas mais contundentes, destacamos a que foi apresentada por Florian Cramer (2012),¹¹ trazida por Mateo Pasquinelli¹² no capítulo “A ideologia da Cultura Livre e a gramática da sabotagem” (PASQUINELLI, 2012) do livro *Copyfight, pirataria e cultura livre* (BELISÁRIO; TARIN, 2012). Os autores apontam que essas licenças mais servem à conservação dos direitos autorais aos proprietários (empresas e pessoas) do que efetivamente garantem que estarão disponíveis para a sociedade, associando o CC a uma cumplicidade com o capitalismo global. O fato concreto, no entanto, é que o sistema CC passou a ser utilizado como uma forma de licenciamento que tem ampliado as possibilidades de acesso ao conhecimento à medida que autores e editores se apropriam da discussão.

Desde sua criação em 2002, o licenciamento *Creative Commons*, elaborado a partir da própria legislação do direito autoral, vem sofrendo alterações, e já está na versão 4.0, lançada em novembro de 2013. O CC oferece alternativas de licenciamento que vão desde o tradicional “todos os direitos reservados” até a licença “cultura livre”. A ideia central que dá sustentação às licenças sob o manto do CC está centrada em quatro liberdades: copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato; remixar e transformar a partir do material para qualquer fim desejado, oferecendo opção ao seu criador de escolher qual o limite da “liberdade de acesso” que pretende dar à sua obra.¹³

O que se buscou, então, foi construir um sistema legal que contemplesse um meio termo entre o “todos os direitos reservados” e o “nenhum direito reservado”. Nas palavras de Lessig (2004):

O que é necessário é uma maneira de dizer algo que esteja no meio – nem “todos os direitos reservados” nem “nenhum direito reservado”, mas “alguns direitos reservados” – e, portanto, uma forma de respeitar os direitos autorais, no qual os criadores possam liberar conteúdo como bem entenderem. Em outras palavras, precisamos de uma maneira de restaurar um conjunto de liberdades que poderíamos tomar como garantidas antes. (LESSIG, 2004, p. 300, tradução nossa).

¹¹ Sobre Florian Cramer ver: <http://floriancramer.nl>. Acesso em: 25 fev. 2023.

¹² Sobre Mateo Pasquinelli ver: <http://matteopasquinelli.com>. Acesso em: 25 fev. 2023.

¹³ Sobre as licenças ver: <https://br.creativecommons.net/licencas>. Acesso em: 2 mar. 2023.

Dessa forma, as Licenças CC foram construídas a partir de uma triplíce estrutura, pois possuem uma licença em formato legal, uma licença que possa ser lida facilmente pelos humanos e, por fim, uma estrutura que possa ser lida por máquina. Assim, conforme a política de acesso de determinado periódico ou editora, ou do suporte digital oferecido (*blog*, mídias sociais, portais institucionais etc.), ao registrar uma obra impressa ou digital, ou até mesmo todo o conteúdo de um *website* ou periódico *online*, os editores e/ou autores podem definir e escolher como as obras depositadas poderão ser distribuídas. O CC oferece seis possibilidades de licenças, a saber:



“A licença *Attribution* ou “CC BY” permite que as pessoas usem e adaptem a obra para qualquer finalidade (mesmo comercialmente) desde que deem crédito ao criador.



A licença *Attribution-ShareAlike* ou “BY-SA” permite que as pessoas usem e adaptem o trabalho para qualquer finalidade (mesmo comercialmente), desde que deem crédito ao criador e disponibilizem quaisquer adaptações que compartilhem com outras pessoas sob ele ou uma licença compatível. Essa é a versão da CC de uma licença *copyleft*.



A licença *Attribution-NonCommercial* ou “BY-NC” permite que as pessoas usem o trabalho, ou adaptações do trabalho, apenas para fins não comerciais e somente desde que atribuam crédito ao criador.



A licença *Attribution-NoDerivatives* ou “BY-ND” permite que as pessoas usem o trabalho não adaptado para qualquer finalidade (mesmo comercialmente), desde que deem crédito ao criador. Eles também podem adaptar o trabalho para uso pessoal, mas não podem compartilhar nenhuma adaptação publicamente.



A licença *Attribution-NonCommercial-NoDerivatives* ou “BY-NC-ND” é a licença mais restritiva oferecida pela CC. Ele permite que as pessoas usem o trabalho não adaptado apenas para fins não comerciais e desde que deem crédito ao criador. Eles também podem adaptar o trabalho para uso pessoal, mas não podem compartilhar nenhuma adaptação publicamente.¹⁴

¹⁴ Tipos de licença traduzidos de: https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR. Acesso em: 24 fev. 2023.

Observamos que a última licença é exatamente o que hoje está previsto na legislação do direito autoral, enquanto a primeira pode ser considerada uma licença da “cultura livre”¹⁵. Importante salientar que, desde 2015, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) passou a adotar a licença “CC BY”¹⁶ como padrão para suas publicações. Trata-se de uma decisão relacionada à política de acesso aberto da referida organização, que vai ao encontro do que consta nos documentos da “Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação”¹⁷, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2003 e 2005, conforme o Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.BR (2014).

Há ainda um último tipo de licença em que os autores podem abrir mão totalmente dos direitos sobre a obra, é o “CC0 - cc zero”, que utiliza a abordagem “sem direitos reservados” e coloca a obra como de domínio público.

O processo de atribuição de uma licença utilizando o CC é bastante simples e pode ser produzido por meio de um “passo a passo” disponibilizado pela própria organização¹⁸, em que autores e editores escolhem o tipo e inserem essa informação (ícone, descrição e *link*) na obra publicada, seja em meio impresso ou digital.

Em síntese, é possível perceber que o debate envolvendo o direito autoral se confunde com o da propriedade intelectual. No caso da produção do conhecimento, a garantia do direito autoral, na perspectiva que considera o *procomun*, passa pela necessidade de garantir aos autores autonomia sobre os modos de distribuição de suas obras para que não se perpetue a lógica da expropriação dos saberes praticada pelo acesso privado ou sobretaxado. Trata-se, portanto, de se considerar a produção do conhecimento como um modo de gestão particular de um bem comum, derivado de uma rede complexa de associações entre diversos

¹⁵ Cabe-nos destacar aqui a maneira bem-humorada e criativa dos brasileiros envolvidos nesses movimentos em torno da cultura livre, pois, para eles, a tradução para o português de *Creative Commons* é “Criei, tive como”.

¹⁶ Sobre isso ver: https://blog.scielo.org/blog/2015/06/19/scielo-adota-cc-by-como-a-tribuiacao-principal-de-acesso-aberto/#.Y_uWeOvMIUo. Acesso em: 24 fev. 2023.

¹⁷ Destacamos desse documento o que diz respeito ao acesso aberto ao conhecimento científico: “i) Incentivar iniciativas para facilitar o acesso, incluindo acesso livre e a preços razoáveis aos periódicos e livros de acesso livre e a arquivos em formatos abertos que contêm informação científica” (CGI.BR, 2014, p. 45).

¹⁸ Escolha a sua licença CC: <https://creativecommons.org/choose/>.

autores e instituições. Ao utilizar as Licenças CC, tanto autores quanto editores precisam ter em mente que se trata de um tipo de gestão do conhecimento que se fundamenta na ideia de *commons* descrita por Bollier (2012, p. 21, tradução nossa): “[...] um bem comum surge sempre que uma determinada comunidade decide que deseja administrar um recurso de maneira coletiva, com atenção especial para acesso, uso e sustentabilidade equitativos”.

SUGESTÕES DE LEITURA

BRANCO, S. **O domínio público no direito autoral brasileiro**: uma obra em domínio público. Rio de Janeiro: Lumen Juris editora, 2011.

COUTO, W. E. do *et al.* **Guia para bibliotecas**: direitos autorais e acesso ao conhecimento, informação e cultura. São Paulo: Febab/CBDA, 2022.

LAFUENTE, A. **Itinerarios comunes**: laboratorios ciudadanos y cultura experimental. [S. l.]: Ned Ediciones, 2022.

LEAL, O. F.; SOUZA, R. H. V. de. **Do regime de propriedade intelectual**: estudos antropológicos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.

LESSIG, L. **Cultura livre**: como a grande mídia usa a tecnologia e a lei para bloquear a cultura e controlar a criatividade. São Paulo: Editora Trama, 2005.

SOUZA, A. R. de. **Direitos autorais no Brasil**. Rio de Janeiro: Azougue, 2012.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Ciência aberta em questão. In: ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L.; ABDO, A. H. (org.). **Ciência abertas, questões abertas**. Brasília: IBICT; Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015. p. 9-25.

BELISÁRIO, A.; TARIN, B. (org.). **Copyfight**: pirataria e cultura livre. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

BOLLIER, D. A brief overview of the commons. **Green European Journal**, 2012. Disponível em: <https://www.greeneuropeanjournal.eu/a-brief-overview-of-the-commons/> Acesso em: 12 mar. 2023.

BOLLIER, D. **Pensar desde los comunes una breve introducción**. Tradução Guerrilla Translation. [S. l.]: Traficantes de Sonhos, 2016.

BRASIL. Lei Nº 9.610, de 10 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais. **Diários Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 36, p. 3-9, 20 fev. 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Documentos da cúpula mundial sobre a sociedade da informação**: Genebra 2003 e Túnis 2005. Tradução Marcelo Amorim Guimarães. São Paulo: CGI.BR, 2014. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/CADERNOSCGIbr_DocumentosCMSI.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

COUTO, W. E. do *et al.* **Guia para bibliotecas**: direitos autorais e acesso ao conhecimento, informação e cultura. São Paulo: Febab/CBDA, 2022.

CRAMER, F. O mal-entendido do Creative Commons. In: BELISÁRIO, A.; TARIN, B. (org.). **Copyfight**: pirataria e cultura livre. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012. p. 51-68.

HARDIN, G. The tragedy of the commons: The population problem has no technical solution; it requires a fundamental extension in morality. **Science**, [s. l.]. v. 162, n. 3859, p. 1243-1248, 13 dez. 1968. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>

LAFUENTE, A. **Itinerarios comunes**: laboratorios ciudadanos y cultura experimental. [S. l.]: Ned Ediciones, 2022.

LESSIG, L. **Free culture** - how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity. Londres: Penguin Books, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220693351_Free_Culture_The_Nature_and_Future_of_Creativity. Acesso em: 20 fev. 2023.

LESSIG, L. **Cultura livre**: como a grande mídia usa a tecnologia e a lei para bloquear a cultura e controlar a criatividade. São Paulo: Editora Trama, 2005.

PASQUINELLI, M. A ideologia da cultura livre e a gramática da sabotagem. In: BELISÁRIO, A.; TARIN, B. (org.). **Copyfight**: pirataria e cultura livre. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012. p. 51-68.

PRETTO, N. D. L. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRETTO, N. D. L.; CORDEIRO, N.; OLIVEIRA, W. dos S. Produção cultural e compartilhamento de saberes em rede: entraves e possibilidades para a cultura e a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 17-40, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300002>

SALUM, G. C. **A propriedade intelectual no mundo contemporâneo no contexto geral das relações de propriedade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SIMON, I.; VIEIRA, M. S. O rossio não-rival. In: SILVEIRA, S. A.; PRETTO, N. D. L. (ed.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 15-30.

SOUZA, A. R. de; SCHIRRU, L. Os direitos autorais no marco civil da internet. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 40-56, 31 maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v12i1.891>

VERCELLONE, C.; NEGRI, A. Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo. **Posse**: Política, Filosofia, Moltitudini, p. 46-56, nov. 2007. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-00264147/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

WALLJASPER, J. Elinor Ostrom's 8 principles for managing a commons. **On the Commons**, [s. l.], 2 out. 2011. Disponível em: <https://www.onthecommons.org/magazine/elinor-ostroms-8-principles-managing-commons>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CAPÍTULO 8 **PRÁTICAS DE** **PUBLICAÇÃO** **ANTIÉTICAS – O QUE** **OS PESQUISADORES** **DEVEM SABER ANTES** **DE SUBMETER SEU** **MANUSCRITO¹**

Cenyu Shen

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Leena Shah

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

¹ Tradução de Janete Bridon. Revisão técnica de Jefferson Mainardes.

DEFINIÇÃO DE PUBLICAÇÃO ANTIÉTICA

O termo publicação “predatória” foi introduzido inicialmente em 2010 pelo bibliotecário americano Jeffrey Beall, que criou e manteve uma lista gratuita de possíveis ou prováveis editores e periódicos predatórios (BEALL, 2012, n.p.). Essa lista foi amplamente utilizada e discutida entre as comunidades de pesquisa, embora tenha recebido críticas por seus critérios de avaliação subjetiva e os danos causados à reputação de publicações de Acesso Aberto (*Open Access* – OA). As pessoas, há muito tempo, têm sido levadas a acreditar que a publicação “predatória” é exclusiva dos periódicos de OA, enquanto comportamentos antiéticos também podem ser vistos entre os editores comerciais tradicionais (MARCO-CUENCA; SALVADOR-OLIVÁN; ARQUERO-AVILÉS, 2021). Os periódicos “predatórios” também são conhecidos como periódicos duvidosos, enganosos, falsos ou antiéticos. Neste verbete, esses periódicos serão descritos como periódicos antiéticos.

Nos últimos anos, os esforços para definir o que constitui periódicos e editores antiéticos continuam em trabalhos acadêmicos e discussões públicas, mas ainda existe uma falta de acordo geral sobre essas definições pelas principais partes interessadas. Neste verbete, usa-se uma definição internacional de consenso na revista *Nature* (GRUDNIEWICZ *et al.*, 2019) que ajuda a cobrir essa lacuna. Periódicos e editores “predatórios” ou antiéticos são definidos como

[...] entidades que priorizam o interesse próprio às custas de conhecimentos e habilidades e são caracterizadas por informações falsas ou enganosas, desvio das melhores práticas editoriais e de publicação, falta de transparência e/ou uso de práticas de solicitação agressivas e indiscriminadas. (GRUDNIEWICZ *et al.*, 2019, p. 211).

Reconhece-se que a natureza dinâmica dos comportamentos antiéticos tornou um desafio distinguir um periódico antiético de um com poucos recursos. Os custos relativamente baixos da criação de periódicos eletrônicos possibilitados pelas tecnologias digitais também aumentaram o número de periódicos *online*, embora em muitos deles falte rigor editorial. Alguns periódicos julgados suspeitos podem não cumprir as boas práticas editoriais e de publicação devido ao orçamento e aos recursos limitados e não têm necessariamente a intenção de enganar autores.

O IMPACTO DA PUBLICAÇÃO ANTIÉTICA

A publicação antiética é uma ameaça global com todos os países vivenciando-a em diferentes níveis. Um estudo sobre a extensão das publicações antiéticas no Brasil mostrou que os periódicos antiéticos “[...] são uma parte pequena, mas exponencialmente em aumento de todas as publicações” (PERLIN; IMASATO; BORENSTEIN, 2018, p. 19). Já, na Índia, a publicação antiética tem sido generalizada, e a *University Grants Commission – Consortium for Academic and Research Ethics* (UGC CARE), uma iniciativa de âmbito nacional, foi lançada em 2018 para combater essa ameaça (UGC, 2023). Presume-se que pesquisadores em início de carreira de países em desenvolvimento sejam os maiores contribuintes de periódicos antiéticos (NWAGWU, 2016; XIA *et al.*, 2014); no entanto, evidências empíricas recentes revelaram que os artigos em tais periódicos são de autoria de pesquisadores de todos os níveis de experiência acadêmica, não se limitando aos pesquisadores em início de carreira (MERTKAN; ALIUSTA; SUPHI, 2021).

Essas práticas de publicação antiéticas corrompem a produção acadêmica, representando uma ameaça à credibilidade e à integridade da pesquisa científica. Elas também mancham a autoridade dos pesquisadores que podem ter publicações em tais periódicos e ingenuamente permanecem inconscientes de práticas de má-reputação. Todavia, autores podem publicar voluntariamente nesses periódicos ilegítimos, especialmente em regiões onde a avaliação da pesquisa se baseia na quantidade e não na qualidade (YEO-TEH; TANG, 2021). Retratações de tais periódicos são difíceis, com autores e suas instituições permanentemente ligadas a editores antiéticos, prejudicando suas futuras perspectivas de carreira (DINIS-OLIVEIRA, 2021). Também cria uma fissura em recursos de financiamento de pesquisa e dinheiro sendo desperdiçado em resultados de pesquisa que não têm valor para a ciência ou a sociedade. De acordo com um estudo, 60% dos artigos publicados em revistas antiéticas não recebem citações durante o período de cinco anos após a publicação (BJÖRK; KANTO-KARVONEN; HARVIAINEN, 2019). Pelo contrário, a “má-ciência”² pode ser citada por outros estudos, gerando informações enganosas e prejudiciais em alguns casos. Avidan e Shapiro (2023) en-

² O termo *junk science* pode ser traduzido como ciência-lixo, ciência de má qualidade ou má-ciência.

contraram artigos publicados em revistas médicas que citam estudos, incluindo dados de pesquisa fabricados. As implicações dessa “má-ciência” representam uma verdade assustadora.

Equipamentos antiéticos foram rápidos em se reinventar para evitar a detecção. Uma consequência sombria é o recente surgimento de fraude em larga escala com técnicas sofisticadas para manipular o conteúdo do artigo. Em reação ao erro e ao comercialismo na atual revisão da pré-publicação editorial, *PubPeer* (<https://pubpeer.com>), uma plataforma para revisão por pares de pós-publicação, cresceu, cujo objetivo é facilitar uma discussão aberta (PUBPEER, [201-?]).

UMA LISTA DE PRÁTICAS ANTIÉTICAS PREDOMINANTES NA PUBLICAÇÃO ACADÊMICA

No passado, periódicos antiéticos podiam ser identificados por meio de pistas óbvias, como linguagem ruim, *sites* mal projetados, reivindicações altas de seu *status* de indexação e alta exibição de suas “métricas de citação” fabricadas ou apresentadas com a intenção de enganar os autores. Uma estratégia popular é retratar um periódico como um título internacional e/ou com um escopo multidisciplinar, prometendo uma revisão e publicação rápida na esperança de atrair autores sob pressão para publicar em uma revista internacional. Obviamente, são necessárias mais evidências sobre a qualidade do artigo, a legitimidade do conselho editorial, a reputação e a transparência do processo do editor e da revisão antes de apontar um editor como antiético.

Para evitar confundir um periódico antiético com um legítimo, os pesquisadores devem estar cientes dessas práticas antiéticas e praticar a diligência antes de submeter suas pesquisas para publicação. Algumas dessas práticas de publicação antiética conhecidas estão listadas a seguir:

- **Retconning** – Reconhecidos editores antiéticos se reposicionam e oferecem os mesmos títulos com um nome diferente. Por exemplo, OMICS, um editor predatório e organizador de conferências, possui outras marcas de publicação como *Hilaris*, *ImedPub* e *Longdom* (SILER *et al.*, 2021).

- Publicação de artigos contrabandeados [*Publishing bootlegged articles*] – Esses editores republicam ou plágiam artigos de periódicos legítimos e os passam como um trabalho original. Isso também inclui fabricar arquivos ao copiar artigos e alterar as datas para fazê-los parecer que foram publicados anteriormente (SILER *et al.*, 2021).
- Revistas sequestradas [*Hijacked journals*] – São sites duplicados ou “clones” ilegais de uma revista legítima, incluindo periódicos impressos, com o objetivo de fazer com que os autores acreditem que são revistas autênticas e fazer cobranças do autor (VARUN, 2021).
- Conferências questionáveis [*Questionable conferences*] – Muitos periódicos, especialmente aqueles que ocultam seus modelos de negócios, realizam conferências falsas. Os autores são atraídos para apresentar em conferências realizadas em destinos internacionais e taxas de conferência são coletadas com promessa de publicação de sua apresentação. Os organizadores da conferência e os membros do comitê podem ser encontrados no conselho editorial do periódico, implicando pouca ou nenhuma revisão por pares devido ao conflito de interesses (<https://thinkcheckattend.org/>).
- Fábrica de trabalhos [*Paper Mills*] – São uma adição recente às práticas antiéticas que corrompem a produção acadêmica. Essas organizações cobram dos autores para publicar artigos fraudulentos em periódicos acadêmicos (BISHOP, 2023). Os artigos das *paper mills* são especialmente observados em edições especiais que geralmente são administradas por editores convidados de fora do Conselho Editorial do periódico e não conseguem fazer a supervisão adequada do processo de revisão por pares.
- Venda de autoria [*Selling authorship*] – Esses editores não apenas vendem artigos que já podem ter sido aceitos, mas também oferecem coautoria a esses artigos. Aos autores é prometida a publicação em periódicos legítimos citados em índices cobiçados (ELSE, 2023).

- Artigos gerados por meio de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) [**Articles generated using Artificial Intelligence (AI) tools**] – Atualmente os autores têm acesso a artigos escritos por *chatbots* [robôs de bate papo] como o *ChatGPT*, uma ferramenta de processamento em língua natural e aprendizado de máquina. Esses artigos podem fornecer informações não científicas, incompletas e incorretas. Recomendações emitidas por iniciativas como o *Committee on Publication Ethics (COPE)*³ e a *World Association of Medical Editors (WAME)*⁴ deixam claro que *Large Language models*⁵, como o *ChatGPT*, não satisfazem os critérios para a autoria (COPE, 2023a).

COMO OS PESQUISADORES PODEM EVITAR ESPAÇOS DE PUBLICAÇÃO ANTIÉTICA?

Quando se trata de detectar publicação antiética, a primeira resposta dos pesquisadores pode ser escolher uma lista de observações onde eles possam encontrar respostas rápidas e fáceis. O objetivo de projetar uma lista de observações ou similar é registrar editores e periódicos enganosos e duvidosos; no entanto, isso é uma atividade controversa que continua a receber algumas críticas, como falta de confiabilidade e transparência nos critérios científicos comuns usados para determinar periódicos antiéticos, bem como vulnerabilidade dessa lista em relação a um viés pessoal (DONY *et al.*, 2020; NEYLON, 2017). De fato, não existe uma lista de observação única que possa garantir identificar todos os periódicos existentes.

Devido a essas limitações, é de importância crítica para os pesquisadores irem além da verificação das listas de observações e desenvolverem habilidades para autodetectar práticas antiéticas em longo prazo (TCS,

³ Comissão de Ética na Publicação.

⁴ Associação Mundial de Editores de Revistas Médicas.

⁵ *Large Language Models (LLMs)* são algoritmos de inteligência artificial que reconhecem, resumem e geram linguagem humana a partir de grandes conjuntos de dados baseados em texto. Diversos pesquisadores consideram que, sem regulamentação apropriada, os LLMs podem ameaçar o profissionalismo científico e intensificar a desconfiança pública na ciência. (N.R).

2023). Os pesquisadores são incentivados a se familiarizar com recursos confiáveis, como o *Directory of Open Access Journals (DOAJ)* (<https://www.doaj.org/>), um índice global de periódicos acadêmicos da OA em todas as disciplinas e idiomas que são gratuitamente acessíveis a todos. Ele recebe e revisa uma média de 800 solicitações de periódicos de OA todos os meses e, em 2022, apenas 26% dos periódicos aplicados foram aceitos no índice. O DOAJ está comprometido em combater práticas de publicação antiética e envolve uma equipe especialista de revisores para manter o índice livre de editores antiéticos, ajudando a proteger os pesquisadores de ficarem presos a tais editores (DOAJ, 2020). Esses padrões rigorosos fizeram do DOAJ uma fonte de periódicos da OA confiável e realmente de qualidade não apenas para a comunidade científica, mas para quem deseja acessar informações críveis. De fato, listar periódicos no DOAJ os torna em conformidade com iniciativas de financiadores, como o *Plan S* na Europa (*cOAlition S, Technical Guidance and Requirements*⁶ [Orientação e requisitos técnicos]) e a coleção de periódicos eletrônicos na América Latina, a *Scientific Electronic Library Online* do Chile – SciELO-Chile (*Postulación SciELO-Chile*⁷).

Até agora, muitas estruturas estão disponíveis para detectar periódicos antiéticos. Uma revisão sistemática de Cukier *et al.* (2020) identificou um grande número de listas de verificação publicadas nos últimos oito anos, mas enfatizou que poucos se baseiam em evidências empíricas. Portanto, a utilidade de algumas listas provavelmente está comprometida e não pode fornecer uma resposta definitiva.

O Quadro 1 apresenta algumas recomendações práticas derivadas da experiência profissional dos autores na avaliação de periódicos e editores da OA que podem servir como um ponto de referência para os pesquisadores quando escolhem um periódico para enviar o manuscrito. Para impedir que os editores antiéticos usem essas recomendações para fugir da detecção, os autores se abstiveram de uma discussão completa.

⁶ Disponível em: https://www.coalition-s.org/technical-guidance_and_requirements/. Acesso em: 14 mar. 2023.

⁷ Disponível em: https://www.scielo.cl/sr_scielocl/postulacion/PostulacionSciELO-Chile.html. Acesso em: 14 mar. 2023.

Quadro 1 – Recomendações

Recomendações	Avisos que alertam comportamentos antiéticos
1. Ler o foco e o escopo do periódico para confirmar se seus artigos publicados correspondem ao escopo declarado.	Reivindicar um amplo escopo com artigos aceitos sobre qualquer tópico.
	Publicidade de escopo internacional, mas com artigos publicados principalmente por autores locais e sobre assuntos locais.
	Referências citadas não estão relacionadas ao escopo do artigo publicado.
2. Olhar atentamente para o periódico e seu editor para garantir que eles tenham boas credenciais entre as comunidades de pesquisa.	Informações enganosas: Fatores de impacto exibidos de serviços desconhecidos ou fora do padrão.
	Falsas reivindicações de serem afiliadas ou listadas em organizações legítimas da indústria como <i>DOAJ</i> , <i>COPE</i> , <i>Declaration on Research Assessment (DORA)</i> etc. /Sociedades/universidades com problemas de verificação.
	Exibição de um endereço “ocidental” ambíguo ou fabricado para fingir ser editor internacional.
	Localização geográfica do editor é diferente do conselho editorial.
	Falta de transparência nas informações do editor sobre os modelos de propriedade e de negócios.
3. Investigar os conselhos editoriais do periódico ou outros órgãos consultivos para verificar se são especialistas nas áreas em questão declaradas nos objetivos e no escopo da revista.	A experiência dos conselhos editoriais não combina com o escopo do periódico.
	Os membros do conselho editorial listados não podem ser verificados com as credenciais fornecidas.
	Os membros do conselho editorial estão listados sem o seu conhecimento.
	Escopo multidisciplinar, mas com um conselho editorial que não é suficiente para revisar todas as áreas.
	Reivindica ter um foco internacional sem membros do conselho editorial internacional.
4. Avaliar a qualidade do <i>site</i> do periódico. Deve ser claro, fácil de navegar e conter as informações necessárias acessíveis a partir da página inicial (<i>homepage</i>).	Falta de informações ou de clareza no <i>site</i> do periódico sobre o processo editorial, cobranças do autor, detalhes de contato, ética em publicação etc.
	Publicidade intrusiva: não relacionado ao foco do periódico.
5. Ler as diretrizes do autor com especial atenção à política de revisão por pares do periódico e verificar o conteúdo que a revista publica para ter qualidade e relevância em seu campo de pesquisa.	Alega ter um processo rápido para revisar artigos.
	Publicação de artigos de qualidades suspeitas, como fora do escopo e conteúdo plagiado.
6. Verificar os outros serviços que o editor disponibiliza aos autores.	Organização de conferências com publicação prometida em seus próprios periódicos.
	Oferta de serviços de revisão de artigo para os autores com publicações garantidas em seus próprios periódicos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Algumas organizações do setor tomaram iniciativas individuais ou intersetoriais para combater a publicação antiética. Um desenvolvimento recente é o *STM Integrity Hub*, fundado pela *The International Association of Scientific, Technical and Medical Publishers* [Associação Internacional de Editores Científicos, Técnicos e de Revistas Médicas] com outras editoras. Esse é um espaço colaborativo para compartilhar dados e experiências de editores na identificação de questões de integridade da pesquisa e fornecer ferramentas do estado da arte que podem ajudar os editores a detectar a má-conduta da pesquisa nos artigos submetidos (STM, 2023).

OUTROS RECURSOS DISPONÍVEIS PARA OS PESQUISADORES

Esta seção resumirá uma lista adicional de recursos disponíveis para ajudar ainda mais os pesquisadores a tomar a melhor decisão para sua pesquisa.

DIRETRIZES ESPECÍFICAS OU LISTAS DE VERIFICAÇÃO DA UNIVERSIDADE OU DO INSTITUTO DE PESQUISA

Muitas bibliotecas e bibliotecários universitários oferecem suas diretrizes ou lista de verificação de seus pesquisadores para ajudá-los a entender e identificar editores antiéticos, para citar alguns: *Be iNFORMEd checklist* da Biblioteca do Centro Médico da Duke University (2023) para avaliar a qualidade de um periódico e a lista do *Open Access Journal Quality Indicators* [indicadores de qualidade do periódico de acesso aberto] desenvolvidos por dois bibliotecários das bibliotecas da *Grand Valley State University* (GVSU) (2023) para avaliar publicações de acesso aberto.

FERRAMENTAS DE OUTRAS ORGANIZAÇÕES DO SETOR

- O *DOAJ* (2023) mantém uma lista de periódicos que afirmam falsamente estar no *DOAJ*.

- O *Retraction Watch* (2023) fornece uma ferramenta verificadora para periódicos sequestrados e mantém a lista atualizada adicionando novos periódicos quando seu *status* de sequestrado for detectado.
- *Think. Check. Submit* (TCS, 2023) é uma ferramenta para os pesquisadores identificarem publicações presumidas legítimas.
- *Think.Check.Attend* (<https://thinkcheckattend.org/>) é uma ferramenta que orienta os pesquisadores a escolher se uma conferência acadêmica pode ser confiável para participar e enviar seus resumos.
- *Latindex* (PEÑA *et al.*, 2022), um banco de dados de indexação regional na América Latina, cria diretrizes para os pesquisadores locais evitarem publicações em periódicos antiéticos.
- *B!SON* (<https://service.tib.eu/bison/>) é uma ferramenta de recomendação de periódicos que usa metadados do DOAJ para dar aos pesquisadores uma lista de periódicos de OA adequados para sua publicação com base na relevância temática.

OUTROS MATERIAIS PARA LEITURA:

- A versão 2022 de *Principles of Transparency and Best Practices in Scholarly Publishing* [Princípios de transparência e melhores práticas na publicação acadêmica] que elaborou os melhores padrões de publicação e de edição para editores acadêmicos e redatores se adaptarem (COPE *et al.*, 2022).
- O relatório mais recente da *Interacademy Partnership* (IAP) sobre combate a periódicos acadêmicos e conferências predatórios disponível em sete idiomas (IAP, 2022)
- Um e-book intitulado *Predator Effect: Understanding the Past, Present and Future of Deceptive Academic Journals* [Efeito Predador: Compreendendo o passado, o presente e o futuro de periódicos acadêmicos enganosos] de autoria de Simon Linacre (2022)

- Os fluxogramas do COPE (2023b) para entender como os periódicos devem lidar com a má-conduta de pesquisa e de publicação.

REFERÊNCIAS

AVIDAN, A.; SHAPIRO, J. Citation of studies by research fraudsters in medical journals. **British Journal of Anaesthesia**, [s. l.], v. 130, n. 3, e418-e419, mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bja.2022.11.022>

BEALL, J. Predatory publishers are corrupting open access. **Nature News**, [s. l.], v. 179, set. 2012. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/489179a>. Acesso em: 9 dez. 2022.

BISHOP, D. V. M. Red flags for paper mills need to go beyond the level of individual articles: a case study of Hindawi special issues. **PsyArXiv Preprints**, [s. l.], fev. 2023. Disponível em: <https://psyarxiv.com/6mb-gv/>. Acesso em: 9 dez. 2022.

BJÖRK, B. C.; KANTO-KARVONEN, S.; HARVIAINEN, J. T. How frequently are articles in predatory open access journals cited. **ArXiv**, [s. l.], 21 dez. 2019. Disponível em: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1912/1912.10228.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2022.

COPE. Committee on Publication Ethics. Authorship and AI tools: COPE position statement. **COPE**, [s. l.], fev. 2023a. Disponível em: <https://publicationethics.org/cope-position-statements/ai-author?s=03>. Acesso em: 28 fev. 2023.

COPE. Committee on Publication Ethics. Flowcharts. **COPE**, [s. l.], fev. 2023b. Disponível em: <https://publicationethics.org/guidance/Flowcharts>. Acesso em: 28 fev. 2023.

COPE *et al.* Committee on Publication Ethics. Directory of Open Access Journals. Open Access Scholarly Publishing Association. World Association of Medical Editors. Principles of transparency and best practice in scholarly publishing – English. **COPE**, [s. l.], set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24318/cope.2019.1.12>

CUKIER, S. *et al.* Checklists to detect potential predatory biomedical journals: a systematic review. **BMC Medicine**, [s. l.], v. 18, n. 1, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01566-1>

DINIS-OLIVEIRA, R. J. Predatory journals and meetings in Forensic Sciences: what every expert needs to know about this “parasitic” publishing model. **Forensic Sciences Research**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 303-309, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/20961790.2021.1989548>

DOAJ. Directory of Open Access Journals. Here is why you should apply for your open access journal to be indexed in DOAJ. **DOAJ News Service**, [s. l.], ago. 2020. Disponível em: <https://blog.doaj.org/2020/08/03/here-is-why-you-should-apply-for-your-open-access-journal-to-be-indexed-in-doaj/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

DOAJ. Journals and publishers that falsely claim they are indexed in DOAJ. **DOAJ**, [s. l.], jan. 2023. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Y_Sza4rPDkf-NNX9kwiErGrKeNTM75md9B63AgVpaQ/edit#gid=0. Acesso em: 4 fev. 2023.

DONY, C. *et al.* How reliable and useful is Cabell’s blacklist? a data-driven analysis. **Liber Quarterly**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 1-38, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18352/lq.10339>

DUKE UNIVERSITY. Medical Center Library. Be iNFORMEd! **Duke University**, Durham, 2023. Disponível em: https://kansascity.libguides.com/ld.php?content_id=55623651. Acesso em: 4 fev. 2023.

ELSE, H. Multimillion-dollar trade in paper authorships alarms publishers. **Nature News**, [s. l.], jan. 2023. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00062-9>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GRUDNIEWICZ, A. *et al.* Predatory journals: no definition, no defence. **Nature**, [s. l.], v. 576, p. 210-212, 2019. Disponível em: <https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-019-03759-y/d41586-019-03759-y.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

GRAND VALLEY STATE UNIVERSITY. Open Access Journal Quality Indicators. **GVSU Libraries**, Allendale, 2023. Disponível em: <https://www.gvsu.edu/library/sc/open-access-journal-quality-indicators-5.htm>. Acesso em: 4 fev. 2023.

IAP. Interacademy Partnership. Combatting predatory academic journals and conferences. **IAP**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.interacademies.org/project/predatorypublishing>. Acesso em: 13 mar. 2023.

LINACRE, S. **The predator effect**: understanding the past, present and future of deceptive academic journals. Michigan: Against the Grain (Media), LLC, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.12739277>

MARCO-CUENCA, G.; SALVADOR-OLIVÁN, J. A.; ARQUERO-AVILÉS, R. Fraud in scientific publications in the European Union: an analysis through their retractions. **Scientometrics**, [s. l.], v. 126, n. 6, p. 5143-5164, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03977-0>

MERTKAN, S.; ALIUSTA, G. O.; SUPHI, N. Profile of authors publishing in ‘predatory’ journals and causal factors behind their decision: a systematic review. **Research Evaluation**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 470-483, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab032>

NEYLON, C. Blacklists are technically infeasible, practically unreliable and unethical. **LSE Impact Blog**, [s. l.], mar. 2017. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2017/02/21/blacklists-are-technically-infeasible-practically-unreliable-and-unethical-period/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

NWAGWU, W. E. Open Access in the developing regions: situating the altercations about predatory publishing. **Canadian Journal of Information and Library Science**, [s. l.], v. 40, p. 58-80, 2016.

PEÑA, T. A. *et al.* Identificación y tratamiento de revistas espurias en Latindex - guía para editores. **Latindex**, [s. l.], dec. 2022. Disponível em: https://www.latindex.org/lat/documentos/Revistas_espurias-Guia_para_editores_definitiva.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

PERLIN, M. S.; IMASATO, T.; BORENSTEIN, D. Is predatory publishing a real threat? Evidence from a large database study. **Scientometrics**, [s. l.], v. 116, p. 255-273, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2750-6>

PUBPEER. Frequently asked questions. Why doesn't PubPeer review comments scientifically? **Pubpeer – The online Journal Club**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://pubpeer.com/static/faq#2>. Acesso em: 14 mar. 2023.

RETRACTION WATCH. The retraction watch hijacked journal checker. **Retraction Watch**, [s. l.], fev. 2023. Disponível em: <https://retractionwatch.com/the-retraction-watch-hijacked-journal-checker/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILER, K. *et al.* Predatory publishers' latest scam: bootlegged and rebranded papers. **Nature News**, [s. l.], out. 2021. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-021-02906-8#annotations:7sR2uG-qEe-2QHScXsIp4Ow>. Acesso em: 27 fev. 2023.

STM. Introducing the STM integrity hub. **The International Association of Scientific, Technical and Medical Publishers**, [s. l.], fev. 2023. Disponível em: <https://www.stm-assoc.org/stm-integrity-hub/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

TCS. Think. Check. Submit. About Think. Check. Submit. **TCS**, [s. l.], 2023. <https://thinkchecksubmit.org/about/>. Acesso em: 31 maio 2023.

UNIVERSITY GRANTS COMMISSION. Consortium for academic and research ethics (UGC-CARE). **UGC**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://ugccare.unipune.ac.in/apps1/home/index>. Acesso em: 27 fev. 2023.

VARUN, G. M. Hijacked journals: what they are and how to avoid them. **Clarivate**, [s. l.], jul. 2021. Disponível em: <https://clarivate.com/blog/hijacked-journals-what-they-are-and-how-to-avoid-them/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

XIA, J. *et al.* Who publishes in “predatory” journals? **Journal of the Association for Information Science and Technology**, [s. l.], v. 66, n. 7, p. 1406-1417, nov. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/asi.23265>

YEO-TEH, N. S. L.; TANG, B. L. Wilfully submitting to and publishing in predatory journals - a covert form of research misconduct? **Biochemia Medica**, [s. l.], v. 31, n. 3, 030201, p. 1-8, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11613/BM.2021.030201>

CAPÍTULO 9
DIRETRIZES ÉTICAS
NO PROCESSO
FORMATIVO NA PÓS-
GRADUAÇÃO

Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Diretrizes éticas são orientações consubstanciadas de valores que normatizam e orientam procedimentos humanos. Na sua inter-relação com processos formativos na pós-graduação, diretrizes éticas direcionam instruções e/ou regulamentos de condutas capazes de orientar práticas de diversos segmentos (coordenação de Programa; coordenação de Linhas, Núcleos e/ou Grupos de Pesquisa; Secretaria; Comitê de Pesquisa; Colegiado e Comissões, dentre outros) e sujeitos envolvidos (coordenadores/as; secretários/as, membros de colegiado; estudantes; orientadores/as, tutores/as e/ou supervisores/as) na pós-graduação. Isso significa reconhecer a necessidade do estabelecimento de um conjunto de instruções, submetidas ao conhecimento da comunidade acadêmica, que conduzam eticamente a formação de mestres/as e doutores/as nos programas e/ou cursos de pós-graduação. Entenda-se ética conforme esclarece Hermann (2019, p. 18): “[...] 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”.

Em se tratando de cursos de pós-graduação, portanto atingindo como público-alvo profissionais graduados/as, com diploma universitário, tais valores devem se fundamentar em princípios éticos a serem compactuados no sentido de prover práticas que conduzam responsabilidades, expectativas e requisitos para a formação de mestres/as e doutores/as comprometidos/as com o respeito humano, a dignidade e a honestidade. Nessa direção, códigos e protocolos de conduta que reprimam assédios contra os múltiplos sujeitos envolvidos na formação, assim como estabeleçam regulamentos de como bem proceder, orientadores/as e estudantes devem fazer parte de diretrizes capazes de assegurar direitos e deveres previstos nos regimentos e nos estatutos das instituições que ofertam a pós-graduação.

No caso específico do *Institute of Education* da *University of London*, as diretrizes éticas que conduzem códigos de práticas na pós-graduação se encontram estabelecidas em documento próprio – *Code of Practice for Research Degrees 2001/2002* –, que indica os manuais de ordenamento das condutas a serem cumpridas na formação, como manuais para alunos de Mestrado e Doutorado, e Programa de Treinamento em Pesquisa. No dito Código, são apresentadas as seguintes informações: 1) As etapas do Programa de Doutorado; 2) As responsabilidades do/a orientador/a de pesquisa; 3) O papel do Comitê de Pesquisa; 4) As responsabilidades do/a orientador/a e do/a estudante; 4) As responsabilidades do curso de

Doutorado; 5) Troca de orientador/a; 6) Procedimentos para lidar com reclamações e queixas; 7) Recursos contra resultados do exame final de tese (UNIVERSITY OF LONDON, 2001).

Nesse documento, o Instituto de Educação da Universidade de Londres não só trata de informações estruturantes dos cursos de Mestrado e Doutorado, como prazos e responsabilidades de orientadores/as e estudantes, mas também amplia as regras de conduta para o campo da qualidade da interação humana entre ambos ao tratar de acordos no relacionamento, de aspectos qualitativos da convivência e definir linhas de comunicação que possam sanar situações conflituosas.

A *University of Salford*, em Manchester, Reino Unido, também constituiu, em 2021, um *Code of Practice for the Conduct of Postgraduate Research Degree Programmes 2021/22*, com o objetivo de oferecer excelência em instalações de pesquisa, supervisão de pesquisa e oportunidade intelectual, preparando, assim, o/a pós-graduado/a para usar a imaginação e a razão em um mundo em mudança (UNIVERSITY OF SALFORD, 2021). Destina-se, conforme o documento, a facilitar a qualidade ao longo da duração do grau de pesquisa e, nessa direção, fornecer “[...] pormenores dos procedimentos e requisitos da Universidade no que diz respeito aos graus de pesquisa em Pós-Graduação para candidatos à pesquisa de Pós-Graduações, seus supervisores, examinadores e outro pessoal associado”¹ (UNIVERSITY OF SALFORD, 2021, p. 5, tradução nossa).

Composto de 21 itens, o documento trata da inscrição e da admissão para candidatura até a apelação acadêmica e reclamações de estudantes, passando por: nomeação de orientadores/as; avaliações; deveres e responsabilidades de orientadores/as e de estudantes e relatórios de examinadores/as de banca. De fato, o Código de Práticas dá direcionamento a todas as etapas de formação e descreve procedimentos a serem aplicados por orientadores/as e estudantes, inclusive sobre acordos de aprendizagem com cronograma a ser cumprido.

No caso do Brasil, as diretrizes éticas são, em geral, estabelecidas nos regimentos dos programas, construídas a partir dos regimentos de pós-graduação das instituições, elaborados, estes últimos, por sua vez, com base nos estatutos e nos regimentos gerais. Nem sempre claramente destacados, os princípios éticos correspondentes às diretrizes, as condu-

¹ “[...] detail of the procedures and requirements of the University in respect of postgraduate research degrees for postgraduate research candidates, their supervisors, examiners and other associated staff” (UNIVERSITY OF SALFORD, 2021, p. 5).

tas de sujeitos envolvidos nos processos formativos da pós-graduação resultam em situações que não correspondem ao resultado esperado, qual seja: a titulação qualificada de mestres/as e doutores/as. Quando, por exemplo, na formação são negligenciadas normas e procedimentos éticos na construção de dissertações e teses, porque não se prevê diretrizes específicas que orientem condutas a serem cumpridas por orientadores/as e estudantes no transcurso da construção das pesquisas, ou mesmo quando se descuida da submissão de projetos aos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) ocorrer em Programas de Pós-Graduação em Educação, como constatou Nunes (2016), os resultados podem ser desastrosos.

Em texto que trata da relação orientador-orientando nos programas de pós-graduação no país, tomando como referência a experiência particular em um programa de pós-graduação, Nóbrega (2018), por exemplo, defende que o esclarecimento das regras nessa relação é pouco explicitado, o que acaba por resultar em dificuldades que comprometem a formação. De um modo geral, diz a autora, que os programas divulgam informações sobre questões administrativas, tratam de prazos, de modelos de requerimentos, mas “[...] as atividades de orientação em si, as funções de orientandos e orientadores, os direitos e deveres são fragilmente anunciados, quando não ignorados por completo” (NÓBREGA, 2018, p. 1058). Nóbrega (2018) destaca que a relação orientador-orientando é tratada como se estivesse desprovida de um relacionamento interpessoal direto e intenso, do qual depende a finalização dos cursos e o processo de formação. Ao fim e ao cabo, pode-se depreender que a autora indica o quão necessário é definir diretrizes na formação pós-graduada que ultrapassem a mera comunicação de aspectos legais de documento, principalmente quando se trata de alunos estrangeiros, provindos de acordos de intercâmbio.

Mobilizadas por preocupações similares às da autora do estudo anteriormente citado, Freitas e Souza (2018) tratam da formação em pesquisa nos programas de pós-graduação a partir do processo de orientação. As autoras defendem, ao analisarem relações entre condições objetivas e subjetivas de produção do conhecimento e trabalho docente em articulação com o processo de orientação, que tão importante quanto se discutir a qualidade das pesquisas produzidas nos programas é debaterem-se, também, as condições de produção do conhecimento. No contexto da discussão sobre situações que interferem diretamente na qualidade das pesquisas defendidas, Freitas e Souza (2018) destacam: a) definição de

parâmetros capazes de dimensionar a qualidade da pesquisa e seus produtos; b) aspectos que influenciam e avalizam a abrangência de resultados; c) caráter inovador e impacto social; d) qualidade técnica e aprofundamento teórico. Os problemas evidenciados em decorrência de tais situações demonstram a necessidade da definição de diretrizes éticas no processo formativo, capazes de superar e/ou minimizar problemas que podem estar definidos em códigos e protocolos de prática e conduta, como os instituídos pelo Universidade de Londres e da Universidade de Salford.

Não são reduzidos os impasses decorrentes de problemáticas provocadas pela falta (ou pelo não cumprimento) de diretrizes éticas na condução dos sujeitos envolvidos na pós-graduação de modo que sua finalidade seja alcançada. Responsabilidades e condutas claramente postas, com destaque para a relação orientador/a-orientando/a, são fundamentais na produção do conhecimento científico. Como asseveram De La Fare, Carvalho e Pereira (2017, p. 196), “[...] a ciência se desenvolve principalmente em espaços nos quais as relações éticas necessitam ser pensadas na indissociabilidade do binômio pesquisa/educação”. Isso significa reconhecer que o/a pesquisador/a se forma em pesquisa, em outras palavras, em processo de elaboração do conhecimento, o que exige, por suposto, que regras de condutas e práticas sejam estabelecidas no “fazer-se pesquisador/a pesquisando”. Como destacam De La Fare, Carvalho e Pereira (2017, p. 200), “[...] a formação de um pesquisador na pós-graduação *stricto sensu* é resultado da convergência de um amplo conjunto de relações e espaços formais” e, quanto mais esclarecidas as diretrizes dessas relações, tanto mais será possível garantir os resultados exitosos esperados.

Na tentativa de evitar a má conduta no processo formativo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2015, elaborou um documento aprovado em 2021 intitulado *Diretrizes sobre Integridade Acadêmica*, composto de cinco itens que podem servir de referência para a construção de diretrizes éticas na pós-graduação. Nos preâmbulos, a instituição declara que “[...] **compartilha o pressuposto de que a integridade acadêmica está atrelada à honestidade intelectual em todas as etapas e atividades da vida universitária**” (UFRJ, 2015, p. 2, grifo do autor).

Documentos sobre códigos e protocolos de práticas e de condutas, além de diretrizes sobre integridade acadêmica, assim como reflexões de autores que debatem procedimentos no processo formativo na pós-graduação, principalmente na construção da pesquisa, portanto dando

destaque a posturas de orientadores/as e de estudantes, reforçam a importância da definição de diretrizes éticas na pós-graduação, nas quais responsabilidades e ações sejam cumpridas pela coordenação do programa, pelo/a orientador/a, por estudantes e demais sujeitos envolvidos nos programas de pós-graduação. Também respaldam procedimentos em relação a determinadas situações não raras de objeto de reflexão da academia, como: mudança de orientador/a; manifestação de estudantes e de egressos/as sobre o processo formativo; comunicação entre coordenação, colegiado, docentes e estudantes; reclamações e recursos; resultados de exames.

Grosso modo, diretrizes éticas no processo formativo de mestres/as e doutores/as, materializadas em códigos, regimentos e resoluções, dentre outros, pautam-se na qualidade das interações humanas e abrangem: a produção de conhecimento respaldada em protocolos éticos de pesquisa; a progressão satisfatória na formação; o respeito mútuo; o diálogo permanente; a divulgação ampla de regras, normas, obrigações, direitos e deveres; a ambientação propícia à pesquisa de qualidade; a participação. Nessa direção, delinham responsabilidades que contemplam: administrativamente, coordenações (do Programa; de Linhas, de Grupos e/ou de Núcleos) e Colegiado; academicamente, Comissão de Ética, orientadores/as e estudantes; no plano dos direitos e das reivindicações, canais de comunicação e escuta, de modo que a intercomunicação ocorra entre vários segmentos: estudantes, docentes, egressos/as, coordenadores/as e funcionários/as. Tais responsabilidades podem ser sintetizadas nos setes pontos que seguem.

Responsabilidades da Coordenação e do Colegiado: incluem as competências dessas instâncias, discriminando suas obrigações em relação ao bom funcionamento da Secretaria ao conduzir processos de matrícula, trancamento e desistência, desligamento e reingresso; criar e socializar regulamentos e procedimentos junto a docentes e estudantes; encaminhar e arquivar documentos; aprovar e divulgar bancas e exames; fazer o acompanhamento da integração curricular dos/as estudantes; nomear comissões para a criação e a aprovação de portarias e planos; acompanhar e homologar processos seletivos; apreciar e propor convênios; credenciar docentes; designar orientadores/as, caso o programa aprove mudanças de orientador/a; deliberar sobre resultados de exames; avaliar e aprovar recursos.

Responsabilidades da Comissão de Ética: contemplam apreciar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas de modo a salvaguardar a dignidade da pessoa humana, os direitos, a segurança e o bem-estar dos sujeitos das pesquisas realizadas no programa. Cabe-lhe ainda realizar treinamento em pesquisa, promover debates sobre a ética na produção científica e analisar casos de transgressões de condutas éticas, incentivando os/as estudantes a exercitarem seus papéis de autores/as e contribuir intelectualmente para a elevação acadêmica. Dependendo da estrutura do programa, ao Comitê poderá ser delegada a responsabilidade por nomear orientadores/as, acompanhar orientações, aprovar e nomear examinadores/as para as bancas de qualificação e defesa e acompanhar o desempenho acadêmica dos/as estudantes.

Responsabilidades do/a orientador/a: abrangem a supervisão do trabalho de pesquisa de mestrandos/as e doutorandos/as, devendo aprovar e acompanhar o plano pessoal acadêmico do orientando/a, fluxo curricular e programação de atividades. Nesse contexto, deve-se indicar estudos de aprofundamento, levantar problemas teóricos e metodológicos, incentivar postura crítica e estimular o/a orientando/a a desenvolver seu texto escrito de tese com base em reflexões construtivas explanadas. Para tanto, deverá manter relações de empatia, cultivando a boa convivência. Nas orientações, cumprir o calendário de reuniões, registrar os avanços e dificuldades para que o/a estudante tenha clareza das ações a serem tomadas.

Responsabilidades dos/as orientandos/as: compreendem o cumprimento das atividades previstas pelo programa segundo o desenho curricular, com particular atenção para o trabalho de pesquisa de dissertação e tese, de modo a satisfazer os requisitos para a obtenção do grau submetido. Deverá programar seu plano de estudo, com a previsão de cronograma de reuniões sob a supervisão do/a orientador/a e se responsabilizar pela inovação e originalidade da pesquisa, assumindo responsabilidade autoral. Em relação às orientações, encaminhar para o/a orientador/a, com antecedência, o material produzido; registrar e debater as observações do/a orientador/a acerca de sua produção textual, com o compromisso de tomar medidas para qualificá-lo/a; manter o/a supervisor/a informado/a sobre outros indivíduos com os quais o trabalho de pesquisa está sendo discutido. Conservar relações de empatia e de cordialidade com professores/as, coordenadores/as, funcionários/as e colegas.

Relacionamento/Interação entre orientadores/as e estudantes: alcança a dimensão interpessoal, que deve ocorrer de forma dialógica no transcurso da formação e após, quando egressos/as e docentes alimentam a convivência acadêmica nos Grupos de Pesquisa. Isso pressupõe o estabelecimento de relações honestas e troca respeitosa de ideias. Nesses termos, meios de contato direto devem ser frequentes, em que chamadas e tentativas de conversas tenham respostas em tempo razoável. *Feedbacks* aos trabalhos escritos precisam ser cumpridos segundo o calendário acordado de orientações, de modo que o texto de dissertação ou tese avance, considerando-se os prazos para os cursos. Agendas de reunião devem obedecer o princípio da pontualidade e a condução dos encontros devidamente registrada.

Mudança de Orientador/a: é uma possibilidade a ser prevista, já que mudanças de foco, de perspectivas teóricas e metodológicas são perfeitamente possíveis em um processo de formação dinâmico. Isso, no entanto, precisa acontecer obedecendo-se aos procedimentos administrativos determinados em regulamentos, respeitando-se, *a priori*, a discussão entre orientador/a-orientando/a sobre o melhor caminho a seguir. Nesse processo, a cordialidade, o respeito ao sigilo e o diálogo sobre trâmites e documentos precisam ocorrer. Ao/À orientador/a cabe providenciar o registro e o processo de mudança formal.

Canais de comunicação entre coordenação, docentes e estudantes, além de escuta de egressos/as sobre o processo formativo: incentivam relações abertas e francas entre os segmentos do programa. A comunicação, viabilizada por estruturas com papéis definidos sob a responsabilidade de lideranças democráticas, permite que problemas sejam solucionados com sensatez, espírito colaborativo e tranquilidade de modo que mal-entendidos sejam resolvidos rapidamente. Mediações em casos específicos de desacordos e conflitos precisam estar especificados em regimento, resoluções e comissões, de modo que os vários sujeitos envolvidos no programa possam recorrer com vistas à resolução de problemas nas instâncias apropriadas. Divergências de opinião devem ser resolvidas em ambiente institucional amigável, por meio do diálogo, sem deixar de reconhecer os graus de gravidade dos problemas a serem enfrentados.

SUGESTÕES DE LEITURA

UNIVERSITY OF LONDON. Institute of Education. **Code of Practice for Research Degree (2001-2002)**. London: University of London, 2001.

UNIVERSITY OF SALFORD. **Code of Practice for the Conduct of Postgraduate Research Degree Programmes 2021/22**. Version Number 6.1. Manchester: University of Salford, 2021. Disponível em: https://www.salford.ac.uk/sites/default/files/2022-02/CoPConductPGR_2021_22.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Câmara Técnica de Ética em Pesquisa (CTEP)/Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação. **Diretrizes sobre Integridade Acadêmica: compromisso com a ética**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Disponível em: <https://www.if.ufrj.br/~pef/regulamentos/DiretrizesIntegridadeAcademica-UFRJ-2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

REFERÊNCIAS

DE LA FARE, M.; CARVALHO, I. C. de M.; PEREIRA, M. V. Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-102, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.27603>

FREITAS, M. Q. de; SOUZA, J. Formação em pesquisa na Pós-Graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 125-141, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62650>

HERMANN, N. Ética. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 17-23. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 31 maio 2023.

NÓBREGA, M. H. da. Orientandos e orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, jul./set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674407>

NUNES, J. B. C. Formação de pesquisadores em educação para a ética em pesquisa. In: CARVALHO, M. V. C. de; CARVALHÊDO, J. L. P.; ARAUJO, F. A. M. **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica.** Teresina: EDUFPI, 2016. p. 59-71.

UNIVERSITY OF LONDON. Institute of Education. **Code of Practice for Research Degree (2001-2002).** London: University of London, 2001.

UNIVERSITY OF SALFORD. **Code of Practice for the Conduct of Postgraduate Research Degree Programmes 2021/22.** Version Number 6.1. Manchester: University of Salford, 2021. Disponível em: https://www.salford.ac.uk/sites/default/files/2022-02/CoPConductPGR_2021_22.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Câmara Técnica de Ética em Pesquisa (CTEP)/Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação. **Diretrizes sobre Integridade Acadêmica: compromisso com a ética.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Disponível em: <https://www.if.ufrj.br/~pef/regulamentos/DiretrizesIntegridadeAcademica-UFRJ-2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

CAPÍTULO 10 **ÉTICA NO USO** **DE IMAGENS**

Fabiana de Amorim Marcello
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Luís Henrique Sacchi dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Até pelo menos meados do século XX, aquilo que se constituía em uma forma de registro visual praticamente rara (uma situação importante, registrada em fotografia, como um batizado, um casamento ou mesmo a morte de alguém), usualmente produzida por um profissional, revelada em papel fotográfico e colada em um álbum de fotografias mostrado em ocasiões especiais, assistiu a um crescimento vertiginoso e a algumas mudanças significativas nos séculos XX e XXI. Hoje, são bilhões¹ de potenciais fotógrafos/as ou filmadores/as, efeito da introdução de celulares com câmeras que fotografam, filmam (com áudio e diferentes efeitos), permitem edição e inserção em diferentes plataformas em apenas poucos minutos. É claro que isso tem a ver com a história da ciência e da técnica (e, para dizer o mínimo, com os processos de miniaturização, com os *microchips*, com a tela de interface táctil-visual, com a comunicação via satélite, com a Internet etc.) e, com efeito, tem a ver também com as formas pelas quais vamos constituindo nossas complexas relações com as imagens.

Assim, considerando essas dimensões particulares nos termos de como cotidianamente produzimos, recebemos, consumimos imagens, interessa-nos discutir neste verbete como pesquisadores/as de diferentes campos do conhecimento, particularmente aqueles/as vinculados/as à educação, podem, hoje, fazer uso delas em suas investigações – como registro de situações de pesquisa, formas de registro/produção de dados, de “evidências”, objetos/materiais de análise, ilustração etc. Mais do que isso e considerando, especialmente, as profundas alterações provocadas com o aumento expressivo de pesquisas realizadas em modo virtual e *online* dos últimos anos – decorrentes das limitações impostas pela pandemia da covid-19 quanto às necessidades de distanciamento social –, assumimos esta discussão no contexto em que, aos/às pesquisadores/as, foi exigido repensar muitas de suas estratégias investigativas, de modo que, para muitos/as, o próprio campo de pesquisa foi basicamente transformado em imagens: entrevistas pela Internet, grupos focais, observações, pesquisas documentais em ambientes virtuais e tantas outras.

¹ Dados da *Global System for Mobile Communications* (GSMA), associação que reúne dados das operadoras móveis do mundo todo, informa, em seu relatório de 2022, que mais de 4,3 bilhões de pessoas em todo o mundo fazem uso de algum aparelho celular com dados móveis, um aumento de cerca de 300 milhões de pessoas se compararmos com dados de 2020 (DELAPORTE; BAHIA, 2022).

Se iniciamos este texto discutindo o dispositivo eletrônico celular isso se deve, talvez muito mais, como uma espécie também de metáfora para pensarmos nos gestos já tão triviais de registrar e de capturar imagens (como se, sem elas, os “fatos” se tornassem vacilantes, quiçá menos críveis). Da mesma forma, tratar disso nos leva a pensar nas tantas imagens digitais que, de diferentes formas (e formatos), vêm compondo nossos universos investigativos, direta ou indiretamente. São, pois, esses dois elementos (facilidade de captura de imagens e sua presença expressiva em nossas pesquisas) que tomamos como mote para discutirmos, a um só tempo, o *status* que as imagens assumem em nossas investigações e as dimensões éticas que envolvem não apenas seu registro, sua produção, mas também sua divulgação/publicação.

Assim, de imediato, perguntamos: Qual é o lugar da imagem na pesquisa – registro, ilustração, exemplificação, evidência etc.? Para que registrar imagens no percurso da pesquisa? Por que apresentá-las em publicações? Quais são os trâmites necessários em relação aos direitos de imagem e à ética em pesquisa? O que se espera e quais são os possíveis efeitos ao se apresentar imagens em publicações? Como lidar, ao mesmo tempo, com dimensões irrevogáveis como a garantia de proteção aos sujeitos participantes, o direito à intimidade e o reconhecimento de sua participação na pesquisa, considerando as imagens e a exposição que elas podem sugerir? Menos do que responder literalmente a esse conjunto de questões, interessa-nos fazer delas mobilizadores de tensionamentos mais amplos que, a nosso ver, merecem ser feitos em relação ao tema.

Em outras palavras, e tal como Fischman (2001, p. 31), estamos mais preocupados em levantar algumas questões acerca da forma como, no exercício da pesquisa, nos inserimos nas “demandas do (dar a) ver”, também por meio dessa possibilidade de transformar tudo o que vemos em imagens (ou, por vezes, de se render a uma aparente e quase insuspeita clareza da evidência): desenhos infantis; vídeos, fotografias; fotografias de fotografias; fotografias dos espaços, de pessoas, sejam de adultos ou de crianças; filmagens com áudio etc. com um celular na mão e com a tela de nossos computadores (e *tablets*).

Desse modo, considerarmos as relações que sustentam a ética no uso das imagens implica não apenas (o que não é pouco) analisar tudo o que é visual, mas nos perguntarmos, antes, sobre a possibilidade de transformar tudo em visual por meio de um celular, de um computador ou de um *tablet*. E isso tendo como horizonte que, nas pesquisas, um

dos pilares éticos preconizados pelas resoluções de ética vigentes no país – a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013), e a Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – é o de sempre proteger os participantes, bem como os contextos e as situações em que possam ser reconhecidos e, de alguma forma, no presente ou no futuro, representar algum tipo de risco para eles/as. Não menos importante é a própria proteção ao/à pesquisador/a, ao/à pesquisador/a-responsável pela pesquisa (frequentemente, o/a orientador/a ou o/a coordenador/a da pesquisa), que poderá sofrer tanto sanções administrativas (como o arquivamento e consequente suspensão da pesquisa por parte do Comitê de Ética) ou mesmo judiciais (em termos de direitos de imagem ou de exposição indevida – falta de preservação da imagem de menor², por exemplo), bem como a proteção à própria instituição que abriga a pesquisa e que também responde institucional e juridicamente pelos projetos quando aprovados pelo seu Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Assim, considerando o incremento de particularidades relacionadas ao uso de imagens que uma pesquisa pode trazer (para além daquelas já mais usualmente conhecidas, como anonimização dos nomes e das instituições, por exemplo), deve-se, mais uma vez, perguntar qual é o *status* da imagem tanto para a sua consecução³ (registro das pessoas, situações ou espaços de pesquisa por meio de fotografias, vídeos ou filmagens) quanto para sua publicação. Em outras palavras, cabe a pergunta: Vale a pena o esforço? Por quê? Nesse sentido, e já respondendo, de algum modo, a essas questões, seguimos Fischman (2001, p. 32) no entendimento de que “vale a pena” se o uso da imagem (especialmente em teses, dissertações e artigos) não se reduzir à “[...] repetição das mesmas perguntas e abordagens que ostentam ilustrações chamativas cujo único objetivo é ajudar na divulgação (comercialização) de um projeto de pesquisa”. Trazer imagens à pesquisa “valeria a pena”, então, e segundo esse mesmo autor, se a sua apresentação trouxesse novas possibilidades, novas formas de ver uma mesma situação (não apenas mera ilustração ou exemplificação), novos problemas e novos métodos de coleta, bem como “[...] interpretação e rerepresentação de dados relacionados a imagens e

² Vide, por exemplo, *A preservação e utilização da imagem de criança e adolescente em processo judicial* (CARVALHO, 2020).

³ Aqui sugerimos a consulta ao capítulo *Making photographs as part of research project: photo-documentation, photo-elicitation and photo-essays*, em Rose (2012).

visualidade, incluindo novas questões e novos atores, a revisão de antigos argumentos e a imaginação de projetos abrangentes e socialmente relevantes [...]” (FISCHMAN, 2001, p. 32).

No que se segue, tentaremos explorar o argumento de que, embora não haja uma ética universal a ser seguida em todos os casos⁴, “[...] cada projeto de pesquisa deve considerar [a partir das diretrizes éticas vigentes, como as resoluções da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), e dos inúmeros trabalhos publicados na última década] as circunstâncias particulares que a pesquisa encontrará e criará, e, assim, decidir o que é ético em tais circunstâncias” (ROSE, 2012, p. 328). Ao dizermos isso, e como vem sendo defendido largamente pela área, pactuamos com a compreensão de que a ética na pesquisa envolve não apenas a organização de etapas procedimentais a serem cumpridas, mas, muito antes, todo o arranjo investigativo do qual elas não são mais do que seu efeito. Dizendo de outro modo, e particularmente no caso deste verbete, assumimos que as dinâmicas de ordem ética no uso das imagens exigem compromisso e responsabilidade para com os/as participantes desde a concepção mesma da pesquisa e da necessidade efetiva de sua utilização no trabalho, seja para a produção dos dados, seja para e em sua divulgação.

Dito isso, organizamos nossa discussão tomando como base algumas questões que, como professores, orientadores, avaliadores de trabalhos acadêmicos, bem como com a experiência de editores de periódicos, temos recebido justamente sobre o uso das imagens na pesquisa.

COMO OBTER AUTORIZAÇÃO PARA O USO DAS IMAGENS?

Para além do debate sobre o lugar da imagem na pesquisa (especialmente os termos de sua necessidade, como vimos anteriormente), consideramos que toda e qualquer pesquisa só está assegurada, em termos institucionais, se aprovada por um CEP (seja na forma de um projeto individual, seja abrigada por um projeto guarda-chuva, com protocolo de uso comum e, na melhor das hipóteses, com os projetos derivados apresentados na forma de adendos ao projeto guarda-chuva) e, por conse-

⁴ Sobre esse tema, o qual envolve a crítica ao principalismo e ao universalismo, ver Santos (2017) e Petersen (2011).

quência, por sua inscrição na Plataforma Brasil⁵. Nesse próprio projeto, que deverá ser avaliado pelo CEP antes do início da pesquisa, deverão estar incluídos os modelos de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com a descrição de todos os passos da pesquisa de forma clara e destinada à compreensão dos pais ou dos responsáveis e, também, dos/as participantes, além da autorização, por escrito, por parte da instituição (ou das instituições) onde a pesquisa será desenvolvida (frequente e preferencialmente já apresentada como anexo na submissão do projeto ao CEP)⁶. Somente após a tramitação no CEP, com a devida autorização das instituições, é que os TCLE e os TALE deverão ser apresentados aos pais ou aos responsáveis e aos/às participantes da pesquisa. Neles, devem constar as informações relativas ao uso das imagens/dos áudios, tanto quanto a seu *status* na pesquisa (ou seja, a justificativa de sua importância⁷), como, ainda, em relação a seu armazenamento, sua divulgação e período de uso e guarda. Salientamos que, tal como prevê a elaboração dos TCLE e dos TALE, ao/à participante é garantida a possibilidade de abandonar a pesquisa em qualquer tempo – e, nesse caso, cabe ao/à pesquisador/a considerar o conjunto das imagens/dos vídeos produzidos com a presença (agora ausência) daquele/a participante.

Além disso, é preciso ainda prever que alguns/algumas participantes possam não autorizar o uso das imagens, enquanto outros/as autorizam sem problemas, de modo que o/a pesquisador/a deverá igualmente lidar com tal situação, criando estratégias adequadas para enfrentá-la sem prejuízo dos aspectos éticos assumidos. Soma-se a isso algumas particularidades do campo educacional: por exemplo, se a pesquisa é realizada na sala de aula de um/a professor/a específico/a ou se a pesquisa é desen-

⁵ Discussões específicas sobre os Comitês de Ética e também sobre a inscrição de trabalhos na Plataforma Brasil podem ser encontradas nos volumes 1 e 2 dos livros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre o tema (ANPEd, 2019, 2021).

⁶ Quanto às noções de Assentimento e Consentimento (bem como, com efeito, quanto aos TALE e TCLE), consultar verbete “Assentimento e Consentimento”, elaborado por Ângela Scalabrin Coutinho (2019).

⁷ Quanto a essa justificativa, é importante que os Termos indiquem, inclusive, quando se trata de uma captura apenas para fins de registro e posterior observação por parte do/a pesquisador/a, ou seja, quando se trata de uma captura restrita à ação de revisar as imagens para fins de análise.

volvida em uma sala de aula que conte com vários/as professores/as, é preciso que haja um TCLE específico também para ele/a(s).

Outra alternativa para a garantia da autorização do uso das imagens é a elaboração de documento específico, no caso, do Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Voz. Nesse termo, da mesma forma, há de especificarem-se elementos centrais quanto às imagens em relação à sua captura (fotografia, filmagem etc.), às formas de armazenamento dos dados e das informações e aos usos previstos (relatórios de pesquisa, materiais de divulgação diversos) e, especialmente, à necessidade de registro de imagens naquele contexto de pesquisa específico.

TENHO FOTOS DE SALAS DE AULA, DE CRIANÇAS E JOVENS MENORES DE 18 ANOS, MAS NÃO TENHO AUTORIZAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS PARA USAR EM MEUS ARTIGOS (OU TESE, DISSERTAÇÃO). POSSO UTILIZÁ-LAS?

De acordo com os preceitos éticos vigentes (na forma das resoluções da Conep, dos manuais de pesquisa ou dos códigos de ética profissionais), sem a autorização dos/as pais/responsáveis e o consentimento das crianças e dos/as jovens, não é possível nem realizar a pesquisa, sequer publicá-la em teses, dissertações ou artigos. Além da crescente compreensão de que as questões éticas tanto protegem os/as participantes quanto os/as pesquisadores/as e as instituições, também emergem, de forma crescente, outros mecanismos de proteção, tal como a exigência, por parte de muitos periódicos (ou, ainda na fase de projetos, de agências de fomento), da apresentação do número do protocolo de aprovação em um CEP.

A não ser que as fotos sejam retiradas como parte de ações escolares cotidianas (comemorações, final de ano, algum trabalho especial), que componham um acervo pessoal (não destinado à realização de pesquisas, tampouco à exposição pública) – tal como se convencionou tradicionalmente e tal como usualmente guardamos em nossos celulares –, não é adequada a utilização de imagens de espaços escolares, de professores/as ou de crianças e/ou alunos/as⁸ para os objetivos de qualquer pesquisa.

⁸ Caso seja fundamental o uso de imagens (sempre tomando como baliza a pergunta que fazemos ao longo deste texto: “Eu preciso, realmente, usar uma imagem? Por quê? Em

No caso de as imagens comporem acervos pessoais, há de considerarem-se os procedimentos específicos quantos aos encaminhamentos ao CEP e à Plataforma Brasil. Nesse caso, o/a pesquisador/a pode solicitar pedido de dispensa do TCLE ou, mais indicado, o Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD). Nesse documento, devem conter, igualmente, informações básicas da pesquisa (coordenador, instituição/universidade de realização, objetivos, metodologia), bem como os mecanismos de garantia de sigilo e privacidade àqueles/as participantes presentes nas imagens, os riscos envolvidos e benefícios diretos e indiretos (mesmo que pgressos), dados sobre a divulgação dos resultados da pesquisa e, acima de tudo, as particularidades da pesquisa e a justificativa (ou o conjunto delas) para a solicitação de dispensa do TCLE e apresentação do TCUD (que podem ser das mais diversas: tratar-se, por exemplo, de pesquisa retrospectiva, óbito dos participantes, impossível localização dos sujeitos e/ou de seus familiares).

PARA FINS DE GARANTIR A PRIVACIDADE E O ANONIMATO, POSSO ALTERAR OS ROSTOS DAS CRIANÇAS, JOVENS E/OU ADULTOS/AS NAS IMAGENS?

Reconheçamos que alterar os rostos dos sujeitos nas imagens significa, claro, alterar as próprias imagens e, com efeito, os sentidos que se pode construir a partir delas. As próprias estratégias de modificação das imagens, em si mesmas, estão inscritas em universos de sentido mais amplos – basta lembrarmos das tarjas pretas que, por muito tempo, foram (e ainda são) utilizadas para não identificação dos sujeitos, geralmente utilizadas para a estigmatização e exclusão de certos grupos. Ao mesmo tempo, capturar imagens considerando tomar os sujeitos já em posição de não reconhecimento (de costas, fragmentados, vistos mais ao longe) ou mesmo na ausência total deles (fotografando só os espaços vazios, por exemplo) acabam sendo opções que visam preservar o anonimato e a identidade das pessoas fotografadas. Contudo, nessa condição, produzem efeitos e nos levam, invariavelmente, a questões que regem este

que sentido a apresentação desta imagem contribuirá para a ressignificação e a problematização do que está sendo discutido?”).

verbete: Esta imagem, tal como produzida, é mesmo necessária? Por quê? Por exemplo: se assumimos o uso de imagens para uma pesquisa que problematiza as interações das crianças com seus pares, qual seria o sentido de reproduzirmos em nossas pesquisas fotografias de espaços vazios? Por certo, o/a pesquisador/a pode justificar e compreender o uso dessas imagens, tal como são, como fundamentais e importantes (na análise dos espaços e no que eles favorecem ou não as interações). No entanto, nossa questão aqui se dirige apenas ao questionamento insistente e sempre renovado sobre o lugar das imagens na pesquisa.

COMO USAR IMAGENS EXTRAÍDAS DE AMBIENTES VIRTUAIS (REDES SOCIAIS, PLATAFORMAS DE COMUNICAÇÃO ETC.)? POSSO FAZER DELAS MATERIAIS DE ANÁLISE EM MINHA PESQUISA?

Em relação a essa pergunta, é preciso considerarmos diferentes dimensões, mas, fundamentalmente, e para as discussões que aqui nos interessam, podemos assumir duas delas: de um lado, se a pesquisa se realiza em ambientes virtuais **de acesso público**, e, de outro, se ela se realiza nesses mesmos espaços, porém **com acesso restrito** (FIOCRUZ, 2020).

No primeiro caso, consideremos aqueles ambientes virtuais nos quais as informações são **de acesso público** – definição entendida, conforme a Resolução CNS Nº 510/2016 em seu Art. 2º, como aqueles “[...] dados que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso” (BRASIL, 2016, p. 44). Nessa condição, o/a pesquisador/a pode, sim, valer-se de dados a serem utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento quando extraídos daqueles ambientes virtuais (*sites* diversos, redes sociais, plataformas de acesso livre e irrestrito), mais ainda: sem a necessidade de análise ética (FIOCRUZ, 2020). Considera-se, nessa dimensão, que tal uso pressupõe e corresponda a uma pesquisa de caráter documental – sem envolver, portanto, a participação do/a pesquisador/a na produção mesma dos dados (e, portanto, das imagens).

Tal pressuposto aproxima-se àquele em relação a imagens de jornais e revistas (em suas versões digitais e impressas), também frequentemente utilizadas como materiais de análise em pesquisas da Educação: da mesma forma, essas imagens podem ser usadas sem que haja necessidade de o projeto de investigação ser submetido a um CEP.

No entanto, uma consideração decisiva: afirmar que tais dados (e imagens a eles relativas) podem ser utilizados na pesquisa não implica, obviamente, que eles possam ser utilizados indiscriminadamente. A prerrogativa de seu uso não se sobrepõe à garantia de confidencialidade, privacidade e proteção da identidade das pessoas envolvidas (direta e indiretamente), tal como determinam as Resoluções do CNS já mencionadas, bem como a Lei Geral de Proteção de Dados – Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018).

Em uma segunda dimensão, no caso de pesquisas que se realizam em ambientes virtuais com acesso restrito, podemos incluir aquelas que envolvem não apenas dados extraídos de *sites* específicos, como também dados que emergem de fóruns e debates que exigem com que o pesquisador/a seja autorizado ou aceito para seu ingresso. Da mesma forma, inserem-se nessa dimensão aqueles ambientes virtuais realizados e organizados pelo/a próprio/a pesquisador/a em diferentes plataformas/aplicativos/programas (*WhatsApp*, *Zoom*, *Meet*, *Facebook* e tantos outros, os quais emergem com tanta velocidade). Em todas essas situações, é exigido que os participantes manifestem sua concordância por meio do TCLE ou do TALE, em todas suas especificidades (que envolvem garantia de sigilo, anonimato, proteção da identidade, garantia de recusa ou de abandono da pesquisa em qualquer tempo etc., como já explicitado). Além disso, em 2021, o CNS elaborou um documento – Ofício Circular Nº 2/2021 – que consiste nas “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual” e que, como tal, respondem a algumas especificidades, tais como: os TCLE ou TALE podem ser emitidos eletronicamente, eles devem conter o(s) *link(s)* de acesso aos encontros, ao/à pesquisador/a cabe o domínio quanto à política de privacidade da ferramenta e o risco de compartilhamento dessas informações comercialmente, entre outras (BRASIL, 2021). Também aqui, e mais uma vez, a autorização por parte dos/as participantes não envolve o uso indiscriminado das imagens em que eles/as estão implicados/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que essas foram apenas algumas (pouquíssimas, talvez) questões com as quais nos deparamos em nossas práticas investigativas atualmente, cada vez mais atravessadas pelas imagens – seja como objetos de análises, seja por aquilo que elas nos sugerem em termos de problemáticas do presente, a serem, também elas, investigadas, problematizadas, enfrentadas. Além disso, entendemos que, menos do que dar conta, definitivamente, de questões-padrão, este texto se abre para outras tantas questões que, por certo, podem e precisam ser feitas, podem e precisam ser ainda até mesmo inventadas por nós, especialmente porque lidamos com materialidades altamente dinâmicas e, portanto, a serem permanentemente renovadas quanto aos desafios que nos colocam.

Ao mesmo tempo, entendemos que lançar, como pressuposto básico da reflexão sobre ética no uso das imagens, a pergunta sobre o lugar que elas assumem na pesquisa diz de um tipo de postura investigativa: aquela que exige a prática de nos perguntamos, continuamente, sobre a pretensa “necessidade” do uso das imagens na pesquisa que realizamos. Entendemos que o que sustenta essa questão não são os desígnios fáticos do uso da imagem em si, mas aqueles que envolvem pensar que, de algum modo, cada pesquisador/a que a coloca se pergunta, igualmente, sobre o próprio lugar da imagem na cultura.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). Ética e pesquisa em educação: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. *Ebook*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 6 mar. 2023.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). Ética e pesquisa em educação: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. *Ebook*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021_1.pdf. Acesso em: 6 mar. 2023.

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. 12, 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, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. **Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2018]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 24 fev. 2021. Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 6 mar. 2023.

CARVALHO, B. W. C. de. A preservação e utilização da imagem de criança e adolescente em processo judicial. **Empório do Direito**, São Paulo, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://emporiოდodireito.com.br/leitura/a-preservacao-e-utilizacao-da-imagem-de-crianca-e-adolescente-em-processo-judicial>. Acesso em: 2 set. 2022.

COUTINHO, A. S. Consentimento e Assentimento. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, p. 104-112, 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

DELAPORTE, A.; BAHIA, K. **The State of Mobile Internet Connectivity 2022**. [S. l.]: GSMA, out. 2022 Disponível em: https://www.gsma.com/r/wp-content/uploads/2022/12/The-State-of-Mobile-Internet-Connectivity-Report-2022.pdf?utm_source=website&utm_medium=download-button&utm_campaign=somic22. Acesso em: 27 mar. 2023.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública

Sergio Arouca. **Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais**. Comitê de Ética em Pesquisa. Rio de Janeiro: CEP/ENSP/Fiocruz, 2020. Disponível em: https://cep.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/orientacoes_eticapesquisaambientevirtual.pdf. Acesso em: 6 mar. 2023.

FISCHMAN, G. E. Reflections about images, visual culture, and educational research. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 30, n. 8, p. 28-33, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189x030008028>

PETERSEN, A. **The politics of bioethics**. London: Routledge, 2011.

ROSE, G. Making photographs as part of a research project: photo-documentation, photo-elicitation and photo essays. In: ROSE, G. (ed.). **Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials**. 3. ed. London: Sage, 2012. p. 297-327.

SANTOS, L. H. S. Por um babelismo ético na educação: reflexões acerca das implicações e possibilidades de se proceder à ética coconstitutiva dos modos de se fazer pesquisa. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 174-182, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26550>

CAPÍTULO 11

ÉTICA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Luiz Carlos de Freitas
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Mara Regina Lemes de Sordi
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

O verbete “ética na avaliação educacional” tem o objetivo de ser um registro acumulativo da experiência de pesquisadores e avaliadores sobre as possíveis consequências ético-morais que os processos de avaliação, nos vários espaços educacionais em que são usados, podem provocar sobre os avaliados. Ele não é um “guia para a boa avaliação” no sentido de se propor a orientar a escolha de modelos, estilos de avaliação ou formas de se planejar tais processos, os quais sempre dependem dos objetivos da avaliação e dos dados ou situações locais.¹

No âmbito das práticas de avaliação educacional, elas se encontram presentes em vários momentos da ação educativa: desde a sala de aula, na atuação direta do magistério, passando pela atividade da escola como um todo, até o campo da avaliação de larga escala ou de sistemas educativos, incluindo ainda avaliação de políticas e programas educacionais, de currículo e de profissionais da educação². Para nossos propósitos, denominaremos o primeiro de “avaliação em sala de aula”; o segundo momento, “avaliação institucional da escola”; e o terceiro, “avaliação de sistemas educativos”. Constitui-se flagrante problema ético a dissociação dos diferentes âmbitos das práticas avaliativas pela redução que impõe à análise da qualidade do fenômeno educativo.

Em todos os campos e nas formas de avaliação educacional, existem aspectos importantes relativos à ética da condução de processos avaliativos que dizem respeito às consequências de nossas escolhas e condutas para os envolvidos, o que reforça a inescapável natureza política da avaliação e a crença na neutralidade do fenômeno como narrativa que favorece a negação de responsabilidades. No entanto, no binômio avaliador-avaliado, o peso e a responsabilidade maior recaem sobre o avaliador, na medida em que a sociedade lhe confere o poder de avaliar e que de sua conduta depende o estabelecimento das regras, os critérios e o encaminhamento ético (ou não) da avaliação. Deriva do avaliador assim, a possibilidade de horizontalização das relações que estabelece com os avaliados, subsidiando uma cultura de avaliação insurgente e mais propiciadora do diálogo, da escuta e da negociação, sem as quais a responsabilização participativa não se efetiva.³

¹ Os interessados nesse tipo de orientação podem consultar os esforços do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, por exemplo (KLINGER *et al.*, 2015).

² Ver Afonso (2010).

³ Ver Sordi e Freitas (2013).

Em termos gerais, o campo das práticas de avaliação educacional deve ser orientado pelo respeito à dignidade da pessoa humana e aos direitos humanos; o uso de padrões elevados de integridade, honestidade, transparência e verdade; a defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; bem como a responsabilidade social. Isso significa que, para assegurar a justiça na avaliação e para que ela seja conduzida legalmente, eticamente e com a devida consideração pelos direitos e pelo bem-estar das pessoas envolvidas e por ela afetadas, é necessário considerar a pertinência de um acordo formalmente negociado e bem transparente, que leve em conta um eventual conflito de interesses, a exposição franca e completa da perspectiva teórico-metodológica da avaliação e de suas limitações, o direito à privacidade, o acesso às informações dentro dos limites éticos e o respeito à interação humana e aos valores dos sujeitos.

Em relação à **natureza das práticas de avaliação educacional**, os processos avaliativos podem ser formais ou informais. Nas palavras de Perrenoud (1986):

Consideremos a hipótese, por um lado, que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; por outro, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar. (PERRENOUD, 1986, p. 50).

Usualmente, no interior das salas de aula, predominam processos avaliativos informais, os quais não são necessariamente estruturados ou previamente planejados ou sequer reconhecidos como existentes. Tal destaque merece apreço, pois não é incomum professores demonstrarem fé cega nos processos formais que desenvolvem, desconsiderando as nuances subjetivas que os perpassam. Já, no âmbito da avaliação institucional e de larga escala, predominam processos de avaliação formais, os quais são previamente planejados. Trata-se, note-se, de predominância e não de exclusividade, pois, no interior de uma sala de aula, também são utilizados procedimentos formais, como, por exemplo, as provas e até exames estruturados e validados previamente. Igualmente a avaliação informal atravessa os processos de consumo dos dados externos que chegam à escola enviando a avaliação institucional pelas imagens pré-construídas.

É preciso destacar que as avaliações informais dos professores/gestores têm impactos éticos para os estudantes/escolas afetando as avaliações formais que se pretendem isentas de ambiguidade. O processo decisório, que envolve relações de poder e distribuição de recursos, pode assim ficar corrompido.

Os objetivos das práticas de avaliação educacional podem ter intenção formativa ou somativa. A primeira visa preferencialmente o acompanhamento do desenvolvimento do processo educativo com finalidade de reorientar decisões metodológicas; a segunda destina-se preferencialmente a uma aferição de resultados do processo educativo – ambas tomando como referência os objetivos estabelecidos para a ação educativa. Qualquer que seja a intenção da avaliação é direito do avaliado receber devolutivas que subsidiem a tomada de consciência do estágio em que se encontra frente aos objetivos explicitados. Cada vez mais se firma a relação intrínseca entre a avaliação formativa e a somativa, destacando que esta última pode ser muito útil quando feita durante o desenvolvimento do processo, potencializando a avaliação formativa. Essa relação de complementariedade entre ambas, no entanto, é complexa e exigente de uma concepção alternativa de avaliação que se afaste da visão de controle que remanesce ainda forte na cultura organizacional da escola e de seus atores. Um dos desafios para potencializar tal articulação envolve nova gestão dos tempos pedagógicos, evitando que tempos de ensinar, tempos de aprender e tempos de avaliar sejam vivenciados de forma estanque, o que pode contribuir para o equívoco de reduzir as devolutivas em função do tempo que sobra.

Tanto a avaliação na sala de aula como a avaliação da instituição escolar, se realizadas dentro de valores éticos e democráticos, envolverão os avaliados e criarão canais e espaços para que estes possam participar e ter voz nos processos avaliativos, o que inclui a tomada de decisões que deve ser pactuada com os interessados.

É direito do avaliado e obrigação do avaliador demonstrar que a proposta de avaliação inclui a medição de um conjunto de dimensões e instâncias coerentes com os objetivos proclamados, de forma a captar o fenômeno a ser avaliado em toda sua amplitude e evitar distorções no processo avaliativo. Não é ético, entretanto, chamar de avaliação uma prática ou processo que se restrinja apenas à mensuração de determinados aspectos. A avaliação necessita das medidas, porém estas, isoladamente, não cumprem as funções da avaliação, a que se espera gerem

efeitos propulsores da qualidade por meio da reflexão e da atuação crítica frente à realidade identificada.

A avaliação em sala de aula tem como objetivo o acompanhamento do desenvolvimento do estudante; a avaliação institucional está destinada a acompanhar o desenvolvimento da escola na qualidade de uma instituição de formação de estudantes, e a avaliação de sistemas tem o objetivo de avaliar as políticas públicas colocadas em prática pelos governos. Nenhuma avaliação de larga escala provê mais informações do que a própria avaliação que o magistério faz sobre os estudantes em sala de aula e do que a própria avaliação que a instituição conduz sobre seu desenvolvimento. Dessa forma, é o conjunto dos resultados dessas avaliações que permite uma visão abrangente do desenvolvimento dos estudantes e da educação. Contudo, para isso, os resultados das avaliações de larga escala e das avaliações do magistério em sala de aula só fazem sentido se reinseridos em uma avaliação institucional participativa, como espaço de mediação entre a avaliação de sala de aula e a avaliação de larga escala das políticas governamentais.

Nesse sentido, considerando a abrangência da autoria e das variáveis que afetam o processo educativo e que o envolvimento direto dos avaliados (magistério e estudantes) se dá nos processos de avaliação em sala de aula e de avaliação institucional, não é ético que isolemos a avaliação de larga escala dos demais processos avaliativos nos quais os avaliados têm voz, e a tomemos como definidora da qualidade da educação a partir de metas e indicadores arbitrariamente estabelecidos pelo Estado. Menos ainda é ético que se conclua, somente a partir da avaliação de larga escala, que a responsabilidade pela não obtenção de metas é de responsabilidade do magistério, isentando as demais instâncias avaliativas de suas responsabilidades.

Constitui-se um dos pilares da ética da avaliação educacional, em qualquer um dos âmbitos avaliativos, a adoção dos princípios da responsabilização participativa que fomenta exercícios de interpelação crítica dos resultados, capazes de subsidiar um pacto de qualidade negociada entre todos os participantes, marcado pelo espírito de colaboração e de implicação com os objetivos. A responsabilização participativa inclui a problematização dos aspectos contextuais que afetam os resultados das práticas de avaliação iluminando os processos decisórios e se afasta eticamente da culpabilização unilateral que enfraquece o engajamento de todos na construção da qualidade educacional, razão precípua dos processos avaliativos.

É importante reafirmar que, no caso da avaliação de larga escala conduzida pelos governos, o objeto do processo não é avaliar a escola ou o estudante, mas as políticas públicas em desenvolvimento que são de responsabilidade desses governos. Elas não devem ser utilizadas desde uma posição de poder, para forçar a indução unilateral de políticas públicas sobre as escolas. Nessa perspectiva, seja pelo seu objetivo, seja por razões de probidade administrativa e cuidado com a utilização dos recursos públicos, tais avaliações devem ser amostrais e não censitárias.

Do ponto de vista das consequências das avaliações que faz (formais e informais), é de especial importância ter ciência de que não existe completa objetividade e que os resultados da avaliação estão sempre permeados de juízos de valor que podem garantir ou retirar possibilidades de progresso dos avaliados. A escolha dos temas a serem avaliados, as ferramentas, os modelos de análise dos dados, a amplitude dos indicadores de avaliação e especialmente a forma de divulgação de seus resultados constituem escolhas que afetam a vida dos avaliados, sua automotivação e, com isso, suas relações e suas possibilidades, com implicações éticas e morais.

A avaliação sempre está relacionada ao exercício de um poder (seja o professor, a escola ou um sistema) e, nesse sentido, representa riscos éticos na medida em que pode ser utilizada com a finalidade de dar sustentação a esse poder, perdendo, dessa forma, o objetivo central que é constituir-se em um ponto de apoio para o desenvolvimento do estudante e para o próprio desenvolvimento da metodologia utilizada pelo professor em relação às dificuldades dos estudantes, da escola ou de um sistema de ensino. Se usada para sustentar interesses de poder, a avaliação assume características de coação moral, induzindo padrões de conduta e valores, podendo curvar-se aos interesses da exclusão. Como profissionais que são, os membros do magistério têm de estar preparados para lidar com essa questão e não permitir que seus juízos de valor (ou de outrem) afetem as possibilidades de progresso dos estudantes e da própria unidade escolar.

O uso de resultados da avaliação educacional que recomendam implementar políticas públicas exige esforços de meta-avaliação que examinem seus impactos levando-se em conta o conjunto dos estudos disponíveis (a favor ou contra), evitando-se que tais políticas desconsiderem evidências empíricas robustas e abrangentes. A opção política por resultados apoiados apenas em estudos isolados e que ocultem os conflitos

de interesses existentes, tende a causar impactos negativos na educação pública, e, assim, se configuram como problema ético.

Os processos formais e somativos de avaliação, usualmente apresentados aos estudantes na forma de exames ou testes pré-testados e calibrados, devem disponibilizar os índices que atestam sua confiabilidade, seu grau de dificuldade (da prova ou dos itens que o compõem, na dependência da tecnologia utilizada) e seu grau de discriminação (da prova ou dos itens). Tais indicadores são de responsabilidade do avaliador e é um direito do avaliado conhecer a qualidade dos processos que aferirão seu desempenho, seja ele uma escola, um estudante, seja um sistema. Os testes e exames cujos resultados sejam associados a consequências fortes (*accountability*) devem ser de conhecimento dos envolvidos, dos estudantes e do magistério.

As avaliações educacionais conduzidas por terceiros, especialmente pesquisadores, consultores ou empresas contratadas fora do âmbito dos responsáveis pela condução do ensino (magistério, escola e sistema), devem indicar, em seus relatórios, possíveis conflitos de interesse existentes, seja na preparação da avaliação, seja, especialmente, em seu financiamento.

Os avaliadores, além das suas funções técnicas, têm de assegurar que as questões éticas e os valores democráticos estejam presentes nos modelos avaliativos que concebem. Trata-se de uma perspectiva empenhada na melhoria e na transformação da sociedade com base em valores próprios da democracia social. Para Fernandes (2018):

Não se pode separar a avaliação da política, porque aquela ocorre sempre num contexto político. Contudo, a avaliação não está integrada na política porque deve gerar e difundir informação credível. Isto é, informação que seja relevante, significativa e imparcial, que decorra de uma efetiva participação dos intervenientes e interessados no processo de avaliação. (FERNANDES, 2018, p. 33).

Um bom indicador que revela se agimos adequadamente do ponto de vista ético na avaliação educacional expressa-se na qualidade e na intensidade da produção de novos sentidos e desdobramentos a partir da sua realização, envolvendo os diferentes atores e instâncias interessados. Novos sentidos que, por via do diálogo e da negociação, farão emergir as contradições, os limites e as consequências políticas das escolhas, na

perspectiva da formação humana das novas gerações. Sem tais cuidados, a ético-epistemologia da avaliação educacional continuará sendo identificada como controle e subordinada ao que é mensurável.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

FERNANDES, D. Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. **Revista de Educação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 19-36, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3932>

KINGLER, D. A. *et al.* **Classroom assessment standards: practices for preK-12 teachers**. Seattle: Kindle Direct Press, 2015.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARNIDET, J.; PERRENOUD, P. (org.). **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986. p. 27-73.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

CAPÍTULO 12

ÉTICA NA DOCÊNCIA

Angelo Cenci
Universidade de Passo Fundo (UPF)

A NATUREZA ÉTICO-FORMATIVA DA DOCÊNCIA

Em seu sentido mais estrito, docência concerne a uma relação de natureza muito peculiar, aquela desenvolvida entre professor e aluno, nos termos referidos com clareza por Freire (2000, p. 23), de que “não há docência sem discência”. Em sua *Pedagogia da autonomia*, Freire (2000) apresenta essa imbricação e extrai dela um conjunto significativo de exigências ao docente, tais como a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes do educando, a criticidade, a ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, o risco e a aceitação do novo, a rejeição a toda forma de discriminação e a reflexão crítica sobre a prática, entre outros aspectos. A concepção freireana entende a docência como relação assentada no diálogo docente-discente e na escuta mútua entre eles. Para Freire (2000, p. 128, grifo do autor), o docente que dialoga verdadeiramente e desenvolve a escuta “[...] aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Não se trata, pois, de colocar a ênfase no “polo” do educador, como mero transmissor de conhecimentos ou de informações, nem de deslocá-lo para o do aluno, convertendo o docente em “metodólogo” ou em mero “facilitador” do ensino, muito menos de deslocar a centralidade para algo instrumental e externo a tal relação, como a determinadas metodologias ou tecnologias de ensino. Docência concerne fundamentalmente a uma **relação** entre sujeitos mutuamente implicados e que visa transformar a ambos.¹

Em segundo lugar, a docência envolve uma característica genuína e permanentemente formativa e aberta e, também, autoformativa, uma vez que o ensinar e o aprender ocorrem de um tal modo que, “[...] quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha, [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos” (FREIRE, 1993, p. 27). Nesse sentido, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68). Há de atentarmos, aqui, pois, à natureza muito singular da atividade docente, a saber, o seu caráter autotélico, por tratar-se de uma práxis em que a ação e o produto desta são inseparáveis,

¹ Acerca de aspectos éticos constitutivos da profissão docente, vide Cenci (2008, p. 97s).

uma vez que transforma os próprios sujeitos nela implicados mediante um processo que nunca pode ser considerado de todo concluído.

Outra dimensão importante da docência reside em ela ter como uma de suas referências o instruir, porém sem esgotar-se nele. Definido dessa maneira, está próximo de ensinar, razão pela qual Pombo (2012) lembra do papel crucial e da especificidade que a transmissão enquanto ensino exerce entre os humanos: “[...] sendo nós mortais, condenados a articulações apenas horizontais, para fazer passar alguma coisa de geração em geração, para garantir alguma verticalidade, tivemos que inventar e instituir diversificadas formas de transmissão” (POMBO, 2012, p. 2). A transmissão é demanda incontornável da condição humana. Pela mesma razão, Steiner (2003) também destaca a importância da transmissão na docência como forma de amor pelo passado, uma vez que seria absolutamente insustentável ensinar e formar recomeçando sempre do zero. Esse autor denomina a atitude, muito em voga hoje, de desprezo à transmissão e, pois, ao passado, de “barbárie da inovação” (STEINER, 2003, p. 75). Por essa razão, docência é relação entre docente e discente, mas sempre e também relação no e com o mundo. Trata-se de uma relação que exige amor ao discente e amor ao mundo como possibilidade de realização contínua de novos começos neste. Arendt (1961, p. 193) lembra oportunamente que “[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...]”.

Ora, é bem verdade que não há docência sem transmissão, mas também não o há sem formação. Ocorre que o ato de ensinar coloca um conjunto mais amplo de exigências ou pressuposições sem as quais a própria transmissão faria pouco sentido, pois esta se insere no âmbito de uma relação complexa, ampla e profundamente articulada à necessidade da formação do humano. Para Freire (2000), na base dessa condição formativa da docência, estão aspectos como a consciência antropológica do inacabamento do ser humano e exigências éticas centrais à docência, tais como o bom senso, a humildade, a tolerância, a esperança, a curiosidade e a convicção de que a mudança da realidade é possível. Nesse modo de conceber a docência, instrução e formação apresentam-se como aspectos inseparáveis e intrínsecos à sua natureza.

Por fim, mas não menos importante, a docência constitui-se em uma singularidade humana. Essa dimensão envolve novamente implicações de ordem genuinamente antropológica e ética. Freire (2000) destaca a esse respeito aspectos como segurança, competência profissional, ge-

nerosidade, comprometimento, compreensão da educação como modo de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, consciência na tomada de decisões, escuta, disponibilidade para o diálogo e querer bem ao educando. Somos educáveis porque nossa existência é marcada pela incompletude e pela abertura, traços fundamentais da “singularidade humana”. Como bem ressalta o autor, a educação não teria sentido se o ser humano fosse “um ser acabado”, sem precisar estar na “busca constante de ser mais”, pois é nesse inacabamento e na necessidade dessa busca que reside a “raiz da educação” em seu sentido mais específico (FREIRE, 1979, p. 27).

Dessa condição ético-antropológico-educativa de inacabamento resulta que um educador nunca poderá ter o controle completo do processo educativo, nem de seu resultado, mesmo que tal processo tenha de ser algo sempre orientado de modo sistemático. Dessa impossibilidade de controle decorre que, em sentido estrito, só pode haver docência e discência mediante uma outorga mútua, razão pela qual a docência implica sempre e necessariamente abertura a riscos. Pode-se entender existir na docência, analogamente ao que indica Biesta (2013) em relação à educação em sentido mais amplo, não apenas o risco de não se aprender o que se desejaria aprender, mas “[...] também de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que nem teria imaginado que desejaria aprender”, ou mesmo “[...] que você aprenda algo que preferiria não aprender – algo sobre si mesmo, por exemplo” (BIESTA, 2013, p. 44-45). Aprender mediante a docência e a discência resulta em um educar que é sempre e também um “educar-se” (GADAMER, 2000), *locus* do princípio formativo da pesquisa. Nesse sentido, o docente que não abdicar à finalidade intrínseca ao seu papel sempre precisará ser um pesquisador em sentido amplo. Como o refere Becker (2007, p. 13), o professor “[...] que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocráticos de um ‘ensinador’ constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. [...]. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor”

ÉTICA DA DOCÊNCIA AMPLIADA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Concebendo-se a docência nesses termos, a saber, não apenas como uma atividade de ensino limitada à instrução, mas formativa e autoformativa, resultam dela importantes consequências para a pesquisa em educação. Vamos tratar dessa questão em quatro passos.

A) ÉTICA DA DOCÊNCIA AMPLIADA

É importante considerarmos a docência em seu caráter plurifacetado. Em seu sentido mais amplo, no âmbito institucional universitário, ela envolve também atividades de pesquisa, extensão e gestão. Nesse sentido, a ética docente precisa ser concebida em dois planos que se entrecruzam. Um deles é o das exigências que demandam uma determinada postura docente, pessoal e intransferível, a exemplo do que apresentamos anteriormente com base em Freire. O outro plano, profundamente articulado a esse, pode ser pensado de modo mais sistêmico, na forma de círculos concêntricos autoimplicados. Levando em conta a articulação entre esses dois planos e parafraseando Weber (1997), não basta uma “ética da intenção”, traduzida na integridade dos valores ou nas virtudes específicas dos docentes, mas demanda-se também uma “ética da responsabilidade”. Essa exigência resulta do fato de o sentido ético das funções docentes demandar um conjunto de compromissos e corresponsabilidades também das instituições universitárias e do sistema que regula o Ensino Superior e o fomento à pesquisa no país, mediante normativas, leis e políticas públicas de Governo e Estado. Existem claramente exigências do docente-pesquisador para com essas esferas e, também, destas para com ele.

Relacionarmos ética docente e pesquisa requer, pois, a consideração de uma *ética da docência ampliada*. Esta envolve a exigência ética à ação (a) própria do docente – em diferentes níveis, tais como aulas, pesquisa, orientação de alunos, extensão, gestão –, e, também, (b) das instituições – como a universidade – e (c) do sistema público que as abrange e as normatiza – como Ministério da Educação (MEC), Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nesse sentido, o princípio da corresponsabilidade,

quando exercitado entre essas esferas, constitui-se em um princípio ético-formativo central tanto da docência quanto das demais esferas a que ela está vinculada de modo institucionalizado. A corresponsabilidade pode ser tomada então como princípio capaz de orientar os agentes e essas esferas autoimplicadas em direção a melhores práticas de pesquisa.

B) O PAPEL ÉTICO-FORMATIVO DO GRUPO E DAS INSTITUIÇÕES DE PESQUISA E FOMENTO

De modo especial, vale destacarmos duas das instâncias referidas e seu papel ético-formativo. Uma delas concerne ao(s) grupo(s) de pesquisa do docente, por ser um espaço privilegiado tanto em termos da produção (geração de produtos) quanto da qualificação de processos (autoformação) de todos os envolvidos nele e do aprendizado dos valores implicados na prática científica. Esse papel exercido pelo grupo de pesquisa pode ser observado nos seguintes aspectos: trata-se: (a) do primeiro espaço de validação do conhecimento; (b) de espaço de desenvolvimento de valores da ciência e da ética, tais como solidariedade, cooperação e diálogo; e (c) de lugar privilegiado de formação permanente sob uma perspectiva aberta, sempre revisável, do conhecimento (perspectiva falibilista). O grupo é um espaço propício para o desenvolvimento de uma mentalidade alargada, aprendizagem, comprometimento, cooperação, espírito de abertura e de diálogo permanente com os pares e com o saber produzido na área de atuação, assim como na ciência em sentido mais amplo. Um segundo aspecto concerne ao fato de que as instituições, os governos, as agências financiadoras e as políticas públicas também possuem um papel ético-formativo fundamental na medida em que, como lembra Santos (2017, p. 5), “[...] cabe às instituições de pesquisa a responsabilidade principal de garantir que as pesquisas nelas realizadas se conformem a padrões rigorosos de integridade”. Acrescentemos que tais instituições, enquanto ambiente principal da atividade dos pesquisadores, dispõem “[...] dos meios mais ágeis e eficazes para promover os valores da integridade da pesquisa, e também para implementar mecanismos de prevenção, identificação, investigação e punição de eventuais más condutas” (SANTOS, 2017, p. 5).

C) O CARÁTER AUTORREGULADOR DA COMUNIDADE CIENTÍFICA E OS PRINCÍPIOS ÉTICOS DA DOCÊNCIA-PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A comunidade científica possui um caráter autorreferente e autorregulador, o que lhe confere uma autonomia relativa para legitimar seu trabalho e definir consensualmente práticas ética e tecnicamente aceitáveis. Essas características possibilitam à comunidade científica um determinado grau de liberdade em relação a determinadas influências que podem advir de governos, do mercado ou mesmo da sociedade, distorcendo métodos, práticas e resultados (publicação) da pesquisa. A publicação dos resultados deve sempre ser acessível a outros pesquisadores para poderem “[...] verificar a correção da pesquisa, replicá-la ou dar-lhe continuidade. Tal acessibilidade apenas pode ser limitada por razões éticas ou legais”, conforme aponta a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (2014, p. 24). Se os aspectos éticos da pesquisa dependem de valores ou de princípios universais, os associados à integridade devem ser autorregulados e autocontrolados pela comunidade científica. Como bem destaca Santos (2017),

[...] cabe aos cientistas formular os princípios e valores especificamente científicos que definem o conceito de integridade da pesquisa, definir critérios que permitam distinguir as boas e más condutas nas diferentes áreas da ciência, assim como aplicar esses critérios para a identificação, investigação e punição de más condutas. (SANTOS, 2017, p. 5).

Há impactos negativos marcantes quando ocorre comportamento antiético na prática científica. Dentre eles, podemos referir os seguintes: “Redução da confiabilidade dos registros científicos; Enfraquecimento da confiança entre pesquisadores; Enfraquecimento da confiança do público nos pesquisadores e na própria Ciência; Desperdício de recursos públicos [...]” (BARBOSA, 2011, p. 31).

No caso específico da ética docente vinculada à pesquisa em educação, esses princípios estão bem delineados por Mainardes e Cury (2019):

- a) [...] respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade;
- e
- e) responsabilidade social. (MAINARDES; CURY, 2019, p. 42).

Com base em tais princípios, e em razão das especificidades da área, os docentes-pesquisadores da educação necessitam passar a ter por base um modelo para a avaliação da ética em pesquisa em conformidade com as singularidades próprias do campo das Ciências Humanas e Sociais (DUARTE, 2017; MAINARDES, 2017). A justificativa para tal está bem posta por Mainardes (2017), ao sintetizar com muita clareza as necessidades da área a esse respeito:

[...] para além das preocupações com as normas e procedimentos da revisão ética, considera-se essencial *conceber a ética na pesquisa como uma questão de formação*, que envolve o estudo e a discussão da ética na pesquisa na graduação e na pós-graduação (princípios e procedimentos). Observa-se, também, a importância da realização de pesquisas sobre ética na pesquisa, bem como a necessidade de ampliar as publicações sobre esse tema, incluindo a abordagem de questões cruciais da ética da pesquisa, a partir da prática da pesquisa e dos dilemas enfrentados pelos pesquisadores. (MAINARDES, 2017, p. 167, grifo nosso).

D) O COMPROMISSO COM A INSERÇÃO SOCIAL E COM A FUNÇÃO SOCIAL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA

Há várias formas de a produção científica da área de educação chegar à sociedade: preparando pesquisadores, formando docentes para diferentes níveis de ensino, apoiando com estudos a formulação de políticas

educacionais, aproximando escolas e redes de ensino das universidades, capacitando profissionais para a gestão escolar etc. A pesquisa em educação precisa ser justificada pela sua competência técnica, pelo comprometimento com os valores éticos da ciência e com sua relevância social, assim como pelo sentido da sua destinação sócio-político-humanitária. Pesquisas em educação ajudam na formação de quadros profissionais e docentes de alto nível para um desenvolvimento sustentável e justo de regiões onde são desenvolvidas. Elas também são fundamentais para o desenvolvimento do país como um todo, convertem-se em suporte para políticas públicas que podem aprimorar a qualidade de vida das pessoas e indicar caminhos para garantir o direito à educação de crianças e jovens, bem como auxiliam na conscientização e no engajamento das pessoas para enfrentar as grandes crises que afetam o planeta hoje, tais como a climática, a migratória, a bélica, a sanitária e a da brutal desigualdade social. Nesse sentido, um dos grandes desafios que os pesquisadores-docentes e dos Programa de Pós-Graduação em Educação devem assumir consiste em, mediante a produção científica qualificada e a inserção social na área, ajudar a construir um outro imaginário social. Essa construção pode tomar como inspiração o princípio de que a “mudança da realidade social sempre é possível”, sobretudo quando esta for esperançada: “[...] esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”, lembra Freire (1992, n.p.).

SUGESTÕES DE LEITURA

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

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, [s. l.], v. 16, p. 93-102, mar. 2011. Disponível em: <https://studylib.es/doc/5495833/n-16-dilemas-%C3%A9ticos-de-la-profesi%C3%B3n-docente>. Acesso em: 6 mar. 2023.

FENSTERSEIFER, P. E. *Ética e educação: reflexões acerca da docência*. *Revista de Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 559-572, set./dez. 2009.

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>

SABBAGH, C. Ethics and Teaching. In: SAHA, L. J.; DWORKIN, A. G. (ed.). **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**. New York: Springer, 2009. p. 663-674. Disponível em: https://www.academia.edu/14744177/Ethics_and_Teaching. Acesso em: 6 mar. 2023.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Between past and future: six exercises in political thought**. New York: The Viking Press, 1961.

BARBOSA, E. F. **Ética na Pesquisa Científica e Tecnológica**. Palestra na Semana de Iniciação Científica - Coltec-UFMG, out. 2011. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BFAD0D8CF9B79420A-BFEC-54517814D117%7D_Etica%20na%20Pesquisa%20Eduardo%20Coltec%202011.pdf. Acesso em: 6 mar. 2023.

BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 6-16.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CENCI, A. V. Ética na profissão docente universitária. In: PICHLER, N.; TESTA, E. (org.). **Ética, educação e meio ambiente**. Passo Fundo: UPF Editora, 2008. p. 83-110.

DUARTE, L. F. D. Cronologia da luta pela regulação específica para as Ciências Humanas e Sociais da avaliação da ética em pesquisa no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 267-286, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0015>

FAPESP. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. **Código de Boas Práticas Científicas**. São Paulo: Fapesp, 2014. Disponível em: https://fapesp.br/boaspraticas/2014/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas.pdf. Acesso em: 6 mar. 2023.

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ama ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GADAMER, H. G. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.
- 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.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 36-45. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.
- POMBO, O. Elogio da transmissão. **Caderno escolar: Pensar a escola**, Lisboa, n. 6, p. 29-36, 2008. Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/publicacoes%20opombo/o%20elogio%20da%20transmissao.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.
- SANTOS, L. H. L. Sobre a integridade ética da pesquisa. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 69, n. 3, p. 4-5, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21800/2317-66602017000300002>
- STEINER, G. **Éloge de la transmission**. Le maitre et l'élève. Paris: Albin Michel, 2003.
- WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CAPÍTULO 13

CONSIDERAÇÕES PARA UMA PRÁTICA ETICAMENTE ENGAJADA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

*Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*

*Ana Cristina Juvenal da Cruz
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*

*Adlene Silva Arantes
Universidade de Pernambuco (UPE)*

INTRODUÇÃO

Este verbete tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre as questões éticas no fazer pesquisa em educação e relações étnico-raciais. O objetivo é, a partir de alguns apontamentos colocados pelos desafios da pesquisa no campo, discutir os seguintes questionamentos:

1. Como abordar o pertencimento étnico-racial das pessoas que participam de pesquisas que abordem esse tema?
2. Quais as formas de cuidado a serem desenvolvidas com a escuta dessas pessoas considerando a sensibilidade do pertencimento étnico-racial na subjetividade e nas trajetórias pessoais?
3. De que modo é possível considerar o caráter histórico da abordagem étnico-racial em sua pluralidade, seja nos aspectos positivos da identificação ou do sofrimento que deriva necessariamente de situações de racismo e de preconceitos?
4. Ao tratar os dados obtidos, como descrevê-los para evitar o uso de expressões estereotipadas nos textos?

Para tratar das questões elencadas, cabe de início, afirmar que quaisquer pesquisas realizadas com seres humanos e seres vivos exigem deveres éticos próprios e específicos. Devem ser, portanto, desde logo, eticamente engajadas. Se tomarmos o sentido genealógico do termo ética do *êthos* grego, referente aos comportamentos e à disposição das pessoas individual ou coletivamente em um determinado tempo histórico, é possível considerar, por conseguinte, que pesquisas que envolvam pessoas e seres vivos demandam uma postura ética que deve ser adequada à questão da pesquisa e, no caso da educação, que esteja comprometida com a função de formação.

Contemporaneamente, verificamos que há avanços nessa medida, com debates específicos levando a legislações que têm avançado no tema. Ao mesmo tempo, nota-se que se tornou lugar-comum afirmar que se vive em um tempo de constantes crises, sejam elas econômicas, sociais, psíquicas, morais, e, seguindo tal dinâmica, isso se aplicaria também à ética. Dito de outro modo, haveria uma crise ética contemporânea a qual o clamor à educação emerge como uma resposta, tendo, assim, a prática de educar

uma função: a de estabelecer uma formação ética ou formação para a ética, entre o mundo do ser e do dever, que seja eticamente engajada. Entretanto, se o contexto de crise se inicia pela compreensão do fenômeno, deve-se descortiná-lo para que se possa saber sua real extensão. Para tanto, deve-se compreender igualmente que nossas estruturas de funcionamento operam por crises. Assim sendo, a crise não é algo pontual, situacional, identificável e com projeção de se alterar, já é de conhecimento afirmar que a crise se tornou sistêmica, nossas formas de funcionamento operam por crises.

Não obstante, o componente adicional dessa forma sistêmica de crise, quando se trata de pesquisa com seres humanos em suas relações entre si, é que há um forte componente histórico que caracteriza as diferenças entre os agrupamentos humanos, cujas formas de funcionamento impactam nossas formas de se relacionar. Colocar o debate nesses termos, exige uma localização na temporalidade histórica cuja função permita compreender que a definição de humanidade é datada, sendo apenas a partir da Segunda Guerra Mundial com a formação da Organização das Nações Unidas (ONU), definida materialmente para todas as pessoas. Foi com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que foi possível verificar um investimento em uma definição de humanidade que pudesse abarcar todos os agrupamentos humanos. Assim, a noção de humanidade passou a ser colocada em processo de abertura em face dos processos de luta pela descolonização de países africanos e asiáticos e do pós-Segunda Guerra Mundial que impactavam o cenário global. Stuart Hall afirmou que essa atmosfera levou a considerar, no campo da teoria social, os modos como habitamos em “[...] formações sociais racialmente estruturadas” (HALL, 2009, p. 313).

Analisar, como objeto de pesquisa, a questão racial na contemporaneidade nos aspectos da ética exigida ao tema remete à necessidade de conjugar temporalidades e acontecimentos em articulação aos modos como as relações sociais foram racializadas. O contexto adquiriu uma nova configuração em torno de debates sobre o multiculturalismo e a diferença, crescentes a partir das décadas de 1960 e 1970. De forma geral, tais estudos derivaram de uma história de longa duração das lutas por justiça, igualdade e emancipação, protagonizadas por povos africanos, da diáspora negra e de outros grupos étnicos que, ao buscarem sair do jugo da colonização, colocaram no centro da discussão questões relativas à sexualidade, ao gênero, aos estudos críticos de raça, do multiculturalismo, da diversidade, do reconhecimento, de forma progressiva. Um dos elementos éticos expostos nesses temas recaem sobre as implicações de

fazer pesquisa sobre relações humanas marcadas pelas marcas corpóreas fenotípicas que definem nossas experiências sociais, pertencimentos étnicos e/ou raciais e que estão presentes nas nossas relações sociais.

Na referência que trata das diretrizes e das normas regulamentadoras de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais – a Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016 –, no Capítulo II, Art. 3º, aparece, no item V, o seguinte trecho: “V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa” (BRASIL, 2016, p. 45). Dessa forma, os pressupostos que tratam da diversidade e da participação em pesquisa de grupos subalternizados e vulnerabilizados não devem se basear apenas na recusa intencional, mas nos desdobramentos e no alcance das investigações científicas que propomos. Exige-se, assim, um conjunto de elementos que demandam uma preparação prévia aos pressupostos éticos que devem orientar a pesquisa. Nas investigações sobre relações étnico-raciais, algumas questões são essenciais ao tratar-se dos pertencimentos étnico-raciais:

- Como é possível adquirir o dado de classificação étnica ou racial?
- Como devo descrever o pertencimento étnico ou racial de uma pessoa que participa da minha pesquisa?
- Em que medida essa descrição racial ou étnica se relaciona com meu objeto de pesquisa?
- Como construir um espaço adequado para a escuta sobre formas de sofrimento derivadas de discriminação e preconceito?
- Como se preparar subjetivamente para o momento da análise das possíveis reações negativas e averbadas em meio à coleta de dados?

Algumas dessas questões nos levam a considerar uma postura não apenas de rejeição dos preconceitos e das discriminações, em suas formas reais de racismo, misoginia e fobias diversas, mas de estabelecer uma postura ativa para a pesquisa garantir a participação das pessoas de forma equitativa como fundamental para todos os temas da ética em pesquisa. De modo específico na pesquisa em educação e relações étnico-raciais, isso é mais evidente, pois considera-se que a pesquisa em si, por tratar desse tema, se inclui no item supracitado.

UMA POLÍTICA ETICAMENTE ENGAJADA EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dentre os múltiplos aspectos a serem considerados para estabelecer elementos éticos na pesquisa em educação e relações étnico-raciais, faz-se necessária a compreensão da educação das relações étnico-raciais como uma área de estudo e pesquisa que trata de analisar as relações sociais entre pessoas e o impacto dos pertencimentos étnicos e raciais em face dos processos de ensino e de aprendizagem. O objeto de estudo aborda os pertencimentos étnico-raciais como produtores de subjetividades que impactam nossas relações com outras pessoas e nossas relações com nós mesmos. Os modos de investigação têm analisado o impacto do racismo na vida cotidiana e nas instituições de ensino bem como formas e estratégias para o seu combate. O campo da educação das relações étnico-raciais investiga a produção de conhecimentos vinculada aos modos de constituição das relações raciais.

Tomando o racismo como componente instituinte das formas de funcionamento da vida e que impactam a subjetividade de todas as pessoas, a postura ética na prática de pesquisas sobre esse tema deve considerar, logo de início, que se trata de estudo sobre questões delicadas que envolvem pertencimento, percepção de si, percepção da outra pessoa em relação a nós, percepção do coletivo, características e qualidades das relações humanas e sociais, entre outros pressupostos. As questões em torno de outras epistemologias, dos estudos do Sul Global, pós-coloniais, decoloniais, estudos culturais, estudos subalternos, têm sido relevantes nas configurações contemporâneas da pesquisa em humanidades, em especial na educação. Observa-se que a opção por essas perspectivas teóricas que retomam, em grande sentido, a imprescindibilidade de análises holísticas e multifacetadas, recuperam uma tradição já consolidada de pesquisa. A abertura teórica colocada pelo debate interseccional, em especial a partir do pensamento feminista negro, que identificou a necessidade de tratar os problemas de pesquisa considerando as variabilidades de marcadores sociais como raça, gênero, classe e sexualidade, dentre outros, demonstraram um novo refinamento investigativo e, conseqüentemente, epistêmico para a ética na realização das investigações científicas.

O impacto das mudanças nos modos de descrição sobre a concepção de humanidade, de sua pluralidade e dos direitos para todos os povos têm sido aclamadas no interior das condições de vida e desenvolvimento de

crianças, jovens e adultos, gerando efeitos na postura ética do fazer pesquisa envolvendo tais grupos. Há, nesse contexto, um ponto de inflexão colocado por essas perspectivas teóricas que se trata da produção de saberes de diferentes perspectivas epistêmicas, como afrocentradas ou descolonizadas, das narrativas e da constituição das subjetividades. Apoiadas nos debates sobre as formas de vida à linguagem, nas teorias psicanalíticas e subjetividades, essas perspectivas adensam temas sobre os condicionantes psíquicos que marcam a agência das pessoas. No que tange às narrativas, estas fazem referência àquilo que se localiza entre “o que é contado” na história e entre “o que aconteceu” na história, levando à análise não apenas os modos como povos e espaços foram colonizados em pressupostos discriminatórios e preconceituosos (MEZZADRA, 2008). Michel-Rolph Trouillot estabeleceu uma discussão sobre o poder dos silenciamentos históricos e daquilo que é dado a falar. Para Trouillot (2016), esse movimento de visibilidade ocorre em diferentes níveis denominado de “silenciar o passado”, sobre o que será visualizado e não ofuscado. Nesse contexto, a cultura adquire centralidade, como afirma Frantz Fanon (2008, p. 160) para quem a cultura é a argamassa de elaboração do “inconsciente coletivo” culturalmente “adquirido”.

IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Contemporaneamente, os apelos aos pressupostos democráticos colocam questões outras para a postura ética que enseja a escolha pela pesquisa em educação. A fragilidade recorrente deriva das quebras constantes que preconizam a igualdade e a justiça, mostra os limites dos pressupostos éticos que devem fundamentar a democracia em suas várias facetas. No que se refere à educação, em face das relações étnico-raciais, esta constitui uma área de pesquisa e prática de intervenção política, teoricamente orientada no sentido de estabelecer uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Baseia-se, em certo sentido, na compreensão dos aspectos políticos, históricos e econômicos do racismo em que se pauta a hierarquização de seres humanos e, assim, fundamenta discriminações e preconceitos. Apresenta-se a importância do caráter público do fazer da pesquisa. Sequencialmente, analisar em quais aspectos tal forma de hierarquização se produz no campo social e nas instituições sociais e, em especial, de formação escolar e universitária. Desse modo, pressupõe

que as instituições produzem formas específicas de discriminação e de preconceito. Em suma, atesta um racismo próprio às instituições de ensino e próprio ao modo como se estrutura em sociedades racialmente organizadas cuja plasticidade produz uma lógica de orientação racializada.

O desafio que se coloca para a pesquisa em educação, e, sequencialmente, da ética na prática da pesquisa, adquire novos contornos com a ascensão em escala global do modelo de gestão social neoliberal em nossa contemporaneidade. Trata-se de colocar questões ao compreender a forma que nos impõe este tempo histórico do neoliberalismo como “[...] a época na qual o tempo (curto) se presta a ser convertido em força reprodutiva da forma-dinheiro” (MBEMBE, 2014, p. 13).

Estabelecer uma ética na pesquisa em educação das relações étnico-raciais é partir do pressuposto de que uma prática educativa voltada para a promoção da diversidade deve se pautar em uma ética do agir e da responsabilidade. Assim, a ética de pesquisa em educação das relações étnico-raciais, bem como investigações que incluem pressupostos teóricos e metodológicos relativos a ações de promoção e preservação da diversidade étnico-racial e, conseqüentemente, de combate ao racismo e de diferentes tipos de discriminação e preconceito, objetiva uma nova concepção tal como aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2004).

Os pressupostos que sustentam essas diretrizes constituem-se como elementos éticos de execução da prática e, em consonância, do fazer da pesquisa em educação e relações étnico-raciais. No campo do reconhecimento, o item que preconiza tal ação como agir ético pauta-se no objetivo de “[...] construção de uma sociedade justa e democrática” (BRASIL, 2004, p. 10). O segundo aspecto como dever ético que se desdobra na pesquisa em educação e educação das relações étnico-raciais é o de pensá-la como elemento fundamental para a reparação de danos psíquicos e simbólicos resultantes de uma sociedade marcada por uma história de escravização de parte da sua população e de colonização, cujas conseqüências perduram em nossas relações e instituições, dentre elas as educacionais. Desse modo, pesquisas que tratam do ingresso, da permanência e do desenvolvimento escolar e intelectual que abordam a dimensão da diversidade étnico-racial nesses elementos são pesquisas que dizem respeito ao compromisso da valorização de todas as pessoas.

Assim, os temas de políticas educacionais, currículos, práticas pedagógicas, formação docente, metodologias de ensino, entre outros, devem ter o horizonte do impacto das relações étnico-raciais em seu fazer. Abordam metodologias interculturais, interdisciplinares, indo além do horizonte da formação nacional, sendo, assim, uma leitura transnacional. Depreende-se, por conseguinte, como uma leitura de que se trata de uma reeducação constante de pessoas, na perspectiva de seus diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Em resumo, encontra-se no núcleo do debate uma proposta de Bem-Viver, como se observa nas proposições epistemológicas de povos indígenas, que se pautam no reconhecimento dos modos de funcionamento das nossas sociedades estruturadoras e perpetuadoras de privilégios e desigualdades, e, ao mesmo tempo, se constrói uma nova concepção de relações entre pessoas, objetos e o ambiente em que se habita.

Segundo Acosta (2016, p. 123): “É preciso aceitar que todos os seres têm o mesmo valor ontológico”. Essas compreensões correspondem às da filosofia Africana Ubuntu da correlação e interdependência das pessoas em comunidade. Trata-se, portanto, de visões de mundo que se aproximam, de uma elaboração que contém a história desses povos e, como elaboração conceitual, abriga a ideia de uma vida digna para todas as pessoas. São, portanto, experiências que podem ser encontradas nas elaborações intelectuais históricas da diáspora negra, como os quilombos. Na Carta das Mulheres Negras 2015, tem-se que a

[...] sabedoria milenar que herdamos de nossas ancestrais se traduz na concepção do Bem Viver, que funda e constitui as novas concepções de gestão do coletivo e do individual; da natureza, política e da cultura, que estabelecem sentido e valor à nossa existência, calcados na utopia de viver e construir o mundo de todas(os) e para todas(os). (CARTA..., 2015., n.p.).

A temática da ética na pesquisa em educação das relações étnico-raciais não trata, portanto, apenas de uma elaboração ou atividade intelectual, ou, ainda, de uma reflexão sobre a moral e seus pressupostos históricos, mas principalmente de discutir as forças que atuam na transformação e na emancipação das relações sociais, notadamente das étnico-raciais. Pautase no compromisso com a atuação direta na sociedade e na existência de normas de condutas cujo ímpeto é de engajamento e considerações éticas.

A PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Retomando as questões anteriormente apresentadas, identificamos a importância de uma preparação prévia para a realização de pesquisas em educação e relações étnico-raciais. Quando se trata de pesquisas de cunho teórico e bibliográfico, o cuidado com as formas de escrita deve se alinhar com os referenciais teóricos escolhidos e com o avanço das perspectivas no uso dos termos. Em pesquisas que pressupõem metodologias com entrevistas, tais elementos necessitam ter a mesma ênfase. Por vivermos em uma sociedade racista, não é incomum o desconforto, e até recusa, de pessoas falarem sobre sua cor e/ou raça. Assim, anteriormente ao momento da coleta dos dados, todo o aparato de escuta deve ser organizado e permitir aberturas que recalcule a sua dinâmica, quando necessário. Por exemplo, uma transcrição da fala de uma pessoa sobre o seu pertencimento étnico-racial ou que descreva ter se sentido vitimada por uma situação de racismo deve ser verificada nas formas como a pessoa que ofereceu a informação quer que seja descrita na pesquisa. No último caso, por ser concernente a uma violência, não se pode esquecer que são experiências de humilhação, desalento e, por vezes, vergonha. A cada vez que são relatadas, é uma espécie de retorno à cena que originou o sentimento de rebaixamento. Assim, deve-se observar: Quais palavras a pessoa mobiliza? Se a entrevista for presencial, como a pessoa age ao falar da situação relatada? Qual o seu comportamento corporal? Quais elementos ela mobiliza para acessar a memória do fato relatado?

Nas pesquisas com crianças, em outro exemplo, é comum relatos de dificuldades em pesquisas de descrever os termos que as crianças mobilizam quando perguntadas sobre sua cor ou raça. Há de adotarem-se estratégias de escrita que mantenham a fidedignidade da fala das crianças, utilizando os referenciais teóricos disponíveis que permitam compreender **como** as crianças veem, falam e interpretam as diferenças, mas o fazem **como crianças**. No que se refere ainda às crianças muito pequenas ou aos bebês, que possuem outro repertório de comunicação, nas investigações realizadas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o dado de raça/cor é preenchido pelas famílias. É essencial uma formação anterior para a efetiva pesquisa, da aproximação com as famílias e a apresentação sincera sobre o uso dos dados e o objetivo da pesquisa e o

conhecimento da formação das pessoas que trabalham nas instituições de ensino para a realização da coleta desses dados.

Ainda no que se refere às práticas de escuta, após esse processo, é importante destacar a forma de escrita e de análise das narrativas como um princípio ético fundamental. O cuidado na forma de escrever uma situação penosa e desconfortável deve se dar de forma que a descrição escrita não se constitua em uma maneira sub-reptícia da discriminação, preconceito ou racismo que a pessoa sofrera. Em outras palavras, uma situação vexatória não precisa e, nem deve, sob qualquer argumento, ser repetida no momento da coleta de dados da pesquisa. Assim, em uma perspectiva ética, deve-se fortalecer os laços entre quem está desenvolvendo a pesquisa e a pessoa que participa oferecendo o dado objetivo.

Outro aspecto a ser observado deve ser o das formas de descrição dos termos encontrados na investigação. No que se refere aos quesitos corpóreos fenotípicos de raça/cor, é possível que as pessoas se utilizem de termos considerados pejorativos e racistas no campo científico. O uso do termo “mulato”, por exemplo, para designar pessoas descendentes de uma relação interracial, remonta ao uso desse termo para designar essas pessoas, como se supunha à época do racismo científico brasileiro, em especial em seu período colonial e escravista e, também, posteriormente, no pós-independência e no pós-abolição, em sua inferioridade intelectual e física. Ao mesmo tempo, certa ambiguidade às pessoas que descendem de relações inter-raciais é comumente observada. Mesmo a categoria “pardo”, empregada oficialmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não habita nos nossos modelos de referência de forma estável. É na história brasileira de mobilização desses termos, e da própria lógica de tentativa de branqueamento da população brasileira, via imigração de determinados agrupamentos de pessoas brancas e vindas do contexto europeu, que se aloja em nosso imaginário social e cultural. Em outras palavras, o pertencimento de todas as pessoas é um processo contínuo e sinuoso e, ao longo da vida, sensibilizam várias camadas de nossa subjetividade. Para aquelas pessoas que descendem de outras que pertencem a agrupamentos étnico-raciais diferentes, esses processos adquirem diferentes densidades e, muitas vezes, são conflituosos.

O aspecto das palavras empregadas, como já afirmado, é central. Descrições alusivas a objetos ou animais, por exemplo, quando uma pessoa descreve que foi xingada com sua cor de pele, cabelo ou outro dado corporal, tendo sido comparado a algum objeto ou animal em associação

direta pela cor e/ou pelo formato, devem ser analisadas com exímia prudência. Uma ofensa sempre presente em pesquisas com relatos de crianças, jovens e adultos negras e negros nas relações interpessoais é a da experiência do uso do termo “macaco” de forma pejorativa. A compreensão desse fenômeno está associada ao racismo científico que sustentou a prática da escravização e da colonização de pessoas do continente africano no investimento em discursos produzidos no meio científico da sub-humanidade dessas pessoas como pertencentes a um estágio anterior de humanidade que descende desse animal. Outra forma recorrente de xingamento sucede com o termo “escravo”, muito observado como emprego para causar humilhação às pessoas negras, atribuindo suas existências a essa condição historicamente situada. As referências às linguagens das religiões de matriz africana são, infelizmente, recorrentes. O uso de expressões vilipendiadas dirigidas a pessoas dessas religiões está ainda presente nos espaços sociais e na escola. Assim sendo, não é anódino que essas são as formas de expressão utilizadas para ofender pessoas negras. Há uma história que sustenta tais formas de violência cujo modo de ofensa se perpetua em nossas relações sociais, culturais, estéticas, em especial e sobretudo, na escola de forma contumaz. A descrição dessas práticas deve ser referendada e circunscrita aos objetivos da pesquisa, para que se possa compreender e identificar a importância da descrição para a análise ali pretendida.

Outra descrição fenotípica que requer ampla cautela refere-se ao cabelo. O cabelo é um dos elementos centrais de pertencimento étnico-racial, e a descrição deve considerar os modos pelos quais historicamente o cabelo é mobilizado como elemento de identificação, de comportamento e de pensamento. Para pessoas negras e, muito singularmente, para mulheres negras, o cabelo é a fonte de inúmeras experiências positivas e, algumas negativas, sobre o pertencimento étnico-racial. Assim, novamente, a escuta e as palavras a serem utilizadas ao se mencionar algo a respeito do cabelo de pessoa negra é central na análise da questão.

De modo bastante específico, cabe mencionar que essas ponderações não devem ser exclusivas para pesquisas com pessoas negras. Como se trata aqui de pesquisas em educação e relações étnico-raciais, todas as pessoas pertencentes aos demais agrupamentos que compõem a diversidade humana devem ser consideradas nos aspectos éticos aqui aventados. Em razão disso, o ajuste deve se dar com o referencial teórico adotado a ser sempre mobilizado. Pessoas étnico-racialmente identificadas como brancas, em nosso contexto histórico e social, podem ter, por vezes, a

experiência de não precisar se mobilizar a si próprias pelo seu pertencimento étnico-racial ou seu fenótipo. Esse silêncio é, pois, uma das formas de sustentação da branquitude. Tal experiência em pesquisas sobre branquitude e branquidade, por exemplo, deve considerar tal contexto e o significado promotor da questão envolta na pesquisa realizada. Um desconforto também a essas pessoas sobre falar sobre sua cor ou raça pode ser identificado e deve ser contornado.

De modo geral, uma ação de pesquisa eticamente engajada prevê que mediante a percepção de qualquer incômodo deve-se suspender a ação de coleta do dado, proceder a uma conversa com a pessoa e verificar se há condições de que essa informação seja obtida com cuidado e preservação. O trabalho com pessoas migrantes, em situação de refugiadas, é outra dimensão exemplificada que demanda igualmente uma ponderação equilibrada. Essas pessoas procedem, por vezes, de situações de exposição à violência e com estereótipos que circulam sobre suas culturas, religiões e modos de vida. Pessoas que vivenciam acontecimentos como guerras e conflitos étnicos, religiosos ou raciais, submetidas a diferentes formas de hostilidades, tornando-se assim imigrantes em outros países, igualmente são afetadas psiquicamente por tais episódios, tendo ainda de lidar com a continuidade dessas ações em seus países de origem.

Há de considerar-se, também, que o fazer da pesquisa em educação e relações étnico-raciais deve pressupor, com a pessoa participante, o modo de escrita que, ao mesmo tempo, preserve o caráter objetivo da informação dada, mas impede que o texto seja vetor de expressões preconceituosas. Deve-se sempre ter em mente que optar em fazer investigação científica com esse tema leva a pessoa a compreender que se trata do exercício de uma atividade em que se pede para acessar aspectos muito sensíveis da vida das pessoas. Em que pese os objetivos da pesquisa e dos benefícios individuais que possa lograr a quem realiza a pesquisa, o aspecto ético central é do que se produz subjetivamente às pessoas que falam como é viver este mundo com o corpo que possuem. Tais aspectos impactam a subjetividade de quem se dispõe a fornecer dados para essas questões e, também, para as pessoas que pesquisam, as quais precisam se fortalecer para, muitas vezes, ouvirem relatos de desumanidade e aviltamento. Ao mesmo tempo, há experiências que elevam a capacidade de ação e permitem novas formas de agenciamento e de possibilidades, quando as pessoas podem conhecer essas histórias de vida e compreenderem a importância das ações individuais nas lutas que nos levem à justiça e à emancipação.

Em síntese, fazer pesquisa em educação e relações étnico-raciais e, portanto, educação antirracista é já um ato de exigência ao engajamento ético. Ao fazê-la, forjamo-nos na escuta e na participação das pessoas para que as práticas pejorativas não mais se repitam, que remanesça a experiência da diversidade e das diferenças humanas que nos constituem.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, MEC, 2004.

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, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

CARTA das Mulheres Negras 2015. **Portal Geledés**, [s. l.], 18 nov. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/>. Acesso em: 15 maio 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, S. **Da diáspora identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antógonia, 2014.

MEZZADRA, S. **Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales**. Tradução Marta Malo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008.

TROUILLOT, M. R. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Tradução Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

CAPÍTULO 14

ÉTICA EM PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Maria Clareth Gonçalves Reis

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
Diretoria de Políticas de Educação Étnico-racial e Educação Escolar
Quilombola – SECADI – MEC*

Maria Walburga dos Santos

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Shirley Aparecida de Miranda

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Débora Rodrigues Azevedo

*Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações étnico-raciais e Ações afirmativas
(NERA/UFMG)*

Edimara Gonçalves Soares

*Rede Estadual de Ensino do Paraná.
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia – NEPEGeo-UFSC*

NOTAS INTRODUTÓRIAS

As questões que abordam ética e pesquisa com seres humanos são complexas, dinâmicas e exigem “[...] normas e protocolos formais definidos segundo diretrizes que visam salvaguardar o bem-estar e a integridade dos participantes”, como nos lembra Angela Maria Scalabrin Coutinho (2019, p. 63). A construção ética em torno de tais protocolos e normas, que possam resultar em assentimentos e consentimentos para além da formalidade e que não impliquem riscos, arrependimentos ou danos às pessoas participantes, ganham especificidades e demandam maior atenção quando a pesquisa envolve crianças (incluindo bebês), povos e comunidades tradicionais, e outras particularidades, como os trabalhos que investigam situações de vulnerabilidade, violência ou abusos, por exemplo.

Reconhecemos, tal qual Alik Wunder e André Luíz Ferreira da Silva (2019), que o debate sobre ética em pesquisas em educação que trate de comunidades indígenas e tradicionais, como as quilombolas, trazem ao menos uma dupla complexidade: a primeira consiste na tramitação dos projetos de pesquisa nos Comitês de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (Sistema CEP/Conep); a segunda compreende “[...] relações interculturais que se estabelecem nas trajetórias de pesquisas com grupos como indígenas, quilombolas e tradicionais inseridos em outras lógicas, cosmovisões, modos de vida, organizações sociais e regimes políticos, nos quais os conceitos de ética ganham outras dimensões” (WUNDER; SILVA, 2019, p. 53). Ao dimensionar a questão ética com esses grupos, é preciso que sejam relevados “[...] seus modos próprios de se relacionar com o mundo, com a palavra, com a imagem e com o conhecimento” (WUNDER; SILVA, 2019, p. 53).

Na construção deste verbete, que trata de produção acadêmica de pesquisas desenvolvidas em territórios de comunidades quilombolas, consideramos as recomendações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que orienta:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autono-

mia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e) responsabilidade social. (MAINARDES; CURY, 2019, p. 42).

A dignidade humana bem como o exercício do respeito aos seus direitos e à sua autonomia, aliados ao compromisso de uma pesquisa que seja íntegra, honesta, transparente e verdadeira, além de pautada na defesa dos direitos democráticos e justiça social, são instâncias valorativas que devem compor o panorama de qualquer investigação. Ao tratar-se de comunidades quilombolas, tais compromissos são potencializados ao considerar a experiência única de cada quilombo, abrangendo aspectos históricos, geográficos, culturais, sociais, políticos, econômicos, religiosos, conhecimentos, saberes, lutas e consciência emancipatória na defesa de sua existência e resistência.

Notamos que, desde a segunda metade do século XX e com mais força nestas três primeiras décadas do século XXI, há uma série de construções e indicações para que os registros acadêmicos e investigativos, bem como sua divulgação, em torno da população quilombola, assumam eticamente a responsabilidade da partilha sincera com os grupos e as pessoas envolvidas no processo, observando a contemporaneidade dos quilombos, suas reivindicações históricas e políticas, seu pertencimento étnico-racial, seu processo de autoafirmação e autodeclaração quilombola. Assim, a pesquisa “em” ou “sobre” comunidades quilombolas cede espaço às pesquisas “com” quilombolas ou, ainda, realizadas “por” quilombolas. Essas proposições trazem limites a serem ponderados e resguardados no desenrolar e nos desdobramentos da pesquisa, que incluem a entrada e a permanência no território (consentimento/assentimento), a socialização das ações desenvolvidas, atentando e respeitando a vontade de continuar ou não no processo de pesquisa manifestada pelas/os participantes, a apresentação prévia de dados gerados para autorização das pessoas depoentes/entrevistadas/colaboradoras, a confidencialidade e as devolutivas à comunidade. Faz-se necessário, ainda, compreender que muitos desses trabalhos recorrem a procedimentos metodológicos advindos da antropologia, da etnografia, da pesquisa narrativa, da pesquisa oral, biográfica ou (auto)biográfica, dentre outros, que envolvem a participação ativa de colaboradoras/es, e não raro, imagens e outros artefatos. Toda a produção quilombola deve ser tratada com o mesmo rigor ético, reconhecendo a autoria e os conhecimentos de tais grupos,

bem como cabe a quem pesquisa romper com práticas de apropriação indevida de saberes e conhecimentos, que provocam injustiças e reforçam a exploração a que essas comunidades historicamente foram expostas. Em outras palavras, o trabalho ético nas comunidades quilombolas, independentemente do traçado metodológico, deve reconhecer “[...] as relações desiguais de saber e poder que se estabeleceram historicamente entre esses grupos e a sociedade brasileira, incluindo nesta última a comunidade acadêmica” (WUNDER; SILVA, 2019, p. 53).

Na organização deste texto, que não pretende tecer modelos ou receitas pensando no conjunto de pesquisas em comunidades quilombolas, trazemos breve definições balizares do estudo em quilombos, em outras palavras, o que entendemos por quilombos, quilombismo, aquiombamento, Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, para, em seguida, destacar elementos pertinentes às questões éticas em pesquisas nesses espaços.

QUILOMBOS

Quilombos, comunidades quilombolas, quilombos contemporâneos ou comunidades remanescentes de quilombo designam os grupos étnico-raciais que compreendem sua ancestralidade negra relacionada à opressão histórica sofrida em razão do regime de escravização no Brasil. São grupos que estabelecem relações territoriais específicas, tanto no campo quanto em áreas urbanas, a partir de sua trajetória histórica própria de resistência à escravização e a qualquer forma de exploração e injustiça social.

As discussões sobre o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo não são recentes. Clóvis Moura (1988) indica que a primeira definição sobre quilombos no Brasil apareceu nos autos do Conselho Ultramarino, órgão criado por Portugal no período colonial, em 1740. Naquela versão colonizadora, habitação de “escravos” fugidos, geograficamente isoladas e situadas em uma natureza selvagem, com padrões precários de moradia e produção exclusivamente para autoconsumo. Essa concepção persistiu durante séculos e constringiu quilombos a fenômeno extinto do passado escravista.

Após a formalização da abolição no Brasil, o quilombo desapareceu da legislação nacional. Contudo, os quilombolas, como sujeitos cole-

tivos, continuaram existindo com distintas formas de adaptação às dinâmicas políticas e econômicas e, sobretudo, mantiveram laços identitários e de pertencimento coesos.

Por tratar-se de um fenômeno atravessado e constituído nas tensões das relações raciais, o significado de quilombos no Brasil se reconstituiu na dinâmica política. Uma sistematização sobre os deslocamentos semânticos é apresentada por Arruti (2008), que registra a ocorrência, no início do século passado, de uma associação entre quilombo e a presença de uma cultura africana no Brasil. A ressemantização do termo é fundamental para compreender os significados e as demandas da palavra “quilombo” em cada tempo histórico, suas dimensões políticas, culturais e sociais. Em outra vertente, Clovis Moura, Décio Freitas, entre outros cientistas sociais marxistas, inseriram quilombos entre as revoltas dos escravizados no Brasil. No final do século passado, intelectuais negros e negras, como Abdias Nascimento, Edson Carneiro e Beatriz Nascimento analisaram os quilombos no amálgama entre a relação histórica e cultural com a África e a resistência política na ação de libertação da escravidão.

No âmbito jurídico, após um século de apagamento, os quilombos, ou as comunidades remanescentes de quilombos, foram reconhecidos como grupos sociais formadores da sociedade brasileira, no Art. 216 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 189). Trata-se de um reconhecimento jurídico que imprime um direito étnico sobre territórios ocupados secularmente.

Nesse contexto, os termos “quilombos”, “quilombolas”, “remanescentes de quilombo” compõem dinâmica interpretativa que se afasta das definições colonialistas. Quilombos remetem à memória coletiva dos africanos e das africanas na diáspora, com suas distintas formas de organização sociocultural. Outrossim, quilombos vinculam-se às noções de território e territorialidades que incorporam a terra como lugar de vida, de esforço coletivo na manutenção de múltiplas dimensões que expressam as especificidades materiais e simbólicas. Lembramos que há várias expressões que remetem aos quilombos, como Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índios, Terras de Parentes, Terras de Irmandade, Terras de Herança (ALMEIDA, 1996). Ao afirmar o quilombo como patrimô-

nio histórico e cultural, com garantia de titulação da territorial pelo Estado brasileiro, quilombolas ressignificam o termo “quilombo” e, conseqüentemente, suas identidades (ARRUTI, 2006).

Atualmente, a maior luta dos Quilombos no Brasil é pela titulação de seus territórios. Em 2003, o Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro (BRASIL, 2003a), regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988). O Decreto Federal Nº 4.887/2003 prevê que a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto-definição da própria comunidade (BRASIL, 2003a). Conforme Shirley Miranda (2016, p. 80), “[...] remanescente não pode ser confundida com restos de um passado. É aquilo que não foi apagado, que não se pôde silenciar devido ao excesso de apego: cantos, costumes, formas de fazer o cotidiano, formas de transmitir e atualizar o que é ser quilombola”. Desse modo, a autoatribuição resulta de resistência ativa no presente.

QUILOMBISMO

Quilombo designa um fenômeno histórico e político que emerge nas formas de resistência política ao escravismo empreendidas pela população negra no Brasil. Estratégia similar pode ser observada na experiência constituída pelos africanos da diáspora no continente americano, como no Haiti e outras partes de Caribe francês (*marronages*), na Jamaica e Caribe inglês (*marrons*), na Colômbia (*palenques*) e em Cuba (*cimarronaje*). Kabenguele Munanga (2004 p. 34) infere que “[...] o quilombo surgia onde quer que a escravidão surgisse”. Desse modo, a organização quilombola, independentemente da nomenclatura, estava (está) presente em qualquer contexto como reação à tônica opressora. É o mesmo autor, em coautoria com Nilma Lino Gomes, que descreveu, em 2006, que “[...] os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema” (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 33). Desse modo, quilombos são espaços de resistência à opressão e, também, de afirmação da história, da cultura e das formas de existir dessa população.

Além desses, há a análise de Beatriz Nascimento (1985) que é imprescindível para compreender os quilombos como fenômeno permanente na estrutura social brasileira. Conforme assevera a autora, justamente por ter sido, durante três séculos, uma instituição livre, paralela ao sistema dominante, os quilombos persistiram após a abolição formal do escravismo e despontaram como “instrumento contra as formas de opressão” (NASCIMENTO, 1985, p. 46). Para a autora, quilombo passou a ser

[...] sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude à associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra. (NASCIMENTO, 2006, p. 124).

Convergindo com essa concepção de quilombo como experiência de liberdade, Abdias Nascimento apresentou, no 2º Congresso de Cultura Negra das Américas, ocorrido no Panamá em 1980, a tese do quilombismo:

O quilombismo propõe esse legado como referência básica de uma proposta de mobilização política da população afrodescendente nas Américas com base na sua própria experiência histórica e cultural. Vai mais longe ainda, e articula uma proposta afro-brasileira para o Estado nacional contemporâneo, um Brasil multiétnico e pluricultural. (NASCIMENTO, 2020, p. 5).

O “quilombismo” emergiu como síntese dos elementos permanentes dos quilombos no Brasil: a remissão à ancestralidade africana não escrava e organizada politicamente; a experiência coletiva constituída pelos africanos da diáspora; a identificação dos vários deslocamentos e territórios que constituem as aglomerações negras. Ao tomar por base um modelo político que pretenderia a vida coletiva, o autor instiga a compreensão sobre a prática de “aquilombar-se” como lógica da resistência negra na diáspora.

A estratégia de aquilombamento da população negra brasileira para a garantia de direitos reverberou um ato conjunto ocorrido em 1995, que reuniu o movimento negro brasileiro, centrais sindicais e diversas orga-

nizações do movimento popular, na realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida. Esse ato repercutiu na impressão do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, no calendário nacional e no reconhecimento de Zumbi como herói da nação. Chegamos ao século XXI sob os efeitos do deslocamento político discursivo na qual **quilombo** se inscreve no registro de contraposição e de resistência à ordem racista colonial.

Ao trazer o conceito de quilombo e ressemantização política, social, cultural e temporal do termo, bem como os conceitos de quilombismo e a quilombamento, reforçamos que os trabalhos acadêmicos e de pesquisa em qualquer tempo histórico, como fontes documentais, são contributos fundamentais na perspectiva de compreender a sociedade, a história, a cultura, a política e a educação por outros prismas, recusando os pressupostos de uma história única. Ao mesmo tempo, trabalhos contemporâneos que envolvem comunidades quilombolas atuam na perspectiva ética que incorpora as lutas de movimentos sociais, notadamente o Movimento Negro, em sua dimensão antirracista. Em síntese, as pesquisas em educação em comunidades quilombolas estão fortemente arraigadas nos estudos e nas lutas em favor de uma sociedade que combate o racismo e suas formas de expressão, que assume e defende uma Educação das relações étnico-raciais. Como indica Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, temos que

[...] enfrentar o desconhecimento que temos uns dos outros, as tentações de criar vantagens privadas, a dificuldade de criar rede de interesses em que todos os grupos sociais, étnico-sociais se sintam ouvidos, incluídos, responsáveis. [...]. Há, pois, que desnudar e superar relações de dominação. Precisa-se, com urgência, combater estigmas e valorizar diferenças. (SILVA, 2019, p. 18).

Em síntese, pensar a ética em pesquisas que envolvem comunidades quilombolas, compreendendo que são territórios constituídos majoritariamente por pessoas negras, significa assumir as demandas que sustentam a luta antirracista, a abordagem étnico-racial e as contribuições advindas em forma de políticas públicas, como o direito à titularidade do território, a relação com movimentos sociais, as transformações da sociedade, a constituição de cada quilombola em seus coletivos, nas interfaces entre a individualidade/identidade e alteridade.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA/ EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A Educação Quilombola é tecida pelos sujeitos quilombolas nas suas práticas cotidianas, seja na família, no trabalho, na comunidade, nos movimentos sociais quilombolas, na relação com recursos naturais, enfim, no modo de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, pensar a Educação Quilombola agrega a diversidade dos saberes/conhecimentos, fazeres, jeitos de produzir, de ser, de ver e de estar no mundo, pela concepção de cada quilombo (SOARES, 2022).

A Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola possuem uma relação umbilical, intrínseca, cada uma contribuindo sobremaneira para a identidade, a manutenção e o fortalecimento das comunidades remanescentes de quilombos. Contudo, enquanto a Educação Quilombola é parte inerente do processo de continuidade da existência quilombola, a Educação Escolar Quilombola é uma demanda política frente à dimensão mais abrangente da política educacional (SOARES, 2022).

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino absolutamente contemporânea na Educação Básica. Foi estabelecida pela Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012). Conforme tal Resolução, a Educação Escolar Quilombola é fundamentada e nutrida da memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e das formas de produção do trabalho; dos acervos e dos repertórios orais; dos festejos, dos usos, das tradições e dos demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade.

Outro momento significativo para a política de Educação Escolar Quilombola, no âmbito nacional, foi a Conferência Nacional de Educação (Conae), cujo tema central foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, realizada em Brasília, Distrito Federal, de 28 de março a 1º de abril de 2010. O evento resultou de um amplo processo de mobilização envolvendo municípios, estados, Distrito Federal, com participação da sociedade civil, agentes públicos, entidades de classes, estudantes e profissionais da educação, e teve como objetivo maior a mobilização social pela educação.

Há importância do Documento Final da Conae (BRASIL, 2010) no que tange à educação nas comunidades remanescentes de quilombo, visto que apresenta, no Eixo VI, “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, uma parte denominada “Educação Quilombola”, cuja finalidade precípua é que esse documento redunde na elaboração de uma legislação específica ao tema. Por sua vez, o Decreto N° 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades e Povos Tradicionais do Brasil (BRASIL, 2007). No que tange à educação, o referido documento destaca a necessidade de articular saberes tradicionais da comunidade com os saberes escolares.

Uma série de pesquisas já abordam a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola e seus contributos no movimento ético, histórico e político de compreender esses territórios na sociedade atual. Elson Alves da Silva (2011), mestre quilombola de Ivaporunduva, Vale do Ribeiro, no estado de São Paulo, assinala que, a partir da Educação Escolar Quilombola, é possível estabelecer proposta pedagógica voltada à educação diferenciada em que o docente tem como ponto de convergência o espaço territorial, trazendo como conteúdos históricos “[...] conceitos e princípios, cultura, mitos, costumes, manifestações religiosas e artísticas, valores estéticos, intelectuais e morais, enfatizando o negro e sua contribuição na formação do país” (SILVA, 2011, p. 100).

Ao considerarmos a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola, referenciamos também um processo anterior que, a partir da luta dos movimentos sociais, contribui com o fomento de políticas públicas que modificam e atualizam as diretrizes para a educação em nosso país, como é o caso da Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003b) e da Lei N° 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), que, ao inserirem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, adensada em 2008 com o ensino de história e cultura dos povos indígenas, convocam formadoras/es e pesquisadoras/es para o desafio de pensar e evidenciar matrizes dos povos e das comunidades tradicionais, africanos e da diáspora.

ÉTICA NA PESQUISA COM QUILOMBOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao tratarmos sobre a ética nas pesquisas em quilombos, um primeiro aspecto sobressai: ao longo de séculos, os quilombos e os quilombolas têm sido produzidos como irrelevantes ou incompreensíveis, perseguidos e violentados em direitos básicos. Do ponto de vista ético, precisamos considerar que nenhuma finalidade da pesquisa em educação – e ousamos inferir que também em outras áreas científicas – ultrapassa o intento de sustentar o direito de existir. Essa compreensão está no cerne da construção metodológica e nos conduz ao deslocamento da pesquisa “em” quilombos para a pesquisa “com” quilombos e quilombolas.

A pesquisa com quilombos e quilombolas tem em conta que o direito fundiário no Brasil é matéria de intensa e violenta disputa, haja vista a ação direta de inconstitucionalidade do Decreto N° 4.887/2003, que intencionava interromper o procedimento de titulação das comunidades remanescentes de quilombos, julgada improcedente após quase 14 anos de tramitação no Supremo Tribunal Federal (STF). Entretanto, essas tensões não se restringem ao âmbito jurídico, pois, no cotidiano das comunidades, muitas violências são cometidas. Assim sendo, o primeiro alerta relativo à ética na pesquisa é sobre sua função social, o que implica questionar a relevância do critério de neutralidade científica.

A utilidade do conhecimento produzido é relevante em qualquer pesquisa. Quando se trata da pesquisa com quilombos, é preciso ter em tela a utilidade não somente no que diz respeito ao avanço do conhecimento produzido na área, mas também, e sobretudo, a utilidade do conhecimento produzido para os quilombos. Os resultados podem converter-se em documento que contribui com o processo de garantia da titularidade das terras. A pesquisa pode também resultar como registro escrito de memórias para a composição do acervo das comunidades. Dessa maneira, a configuração do objeto de pesquisa precisa levar em conta os anseios da própria comunidade.

Em 2003, o Brasil tornou-se signatário da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, que é um tratado de direitos humanos exarado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Caracterizadas pela prática do sistema de uso comum de seus territórios concebidos como um espaço coletivo e indivisível, ocupado e usado por meio de regras e de relações orientadas pela solidariedade e ajuda mútua, as comunidades re-

manescentes de quilombos são grupos específicos sobre os quais se aplica a Convenção 169 da OIT (2003). Ainda que dirigida a ações do Estado, medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetar diretamente as comunidades, tais como concessão de licenciamento ambiental, construção de hidroelétrica, exploração de recursos, fechamento de escolas, é importante considerar que a presença nos territórios e a divulgação de dados de pesquisa afetam as comunidades quilombolas. Portanto, pausar-se pela consulta prévia, que assegure a participação efetiva e o prévio e informado consenso das comunidades de quilombos em temas de seu interesse, como a pesquisa com o quilombo e quilombolas, deve ser um critério ético adotado.

A apresentação da intenção de pesquisa em reuniões ou assembleias das associações das comunidades, com a chance de apresentação de indicações para o desenvolvimento da pesquisa pode ser uma estratégia complementar ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento individual e nem sempre adequado em situações em que a oralidade é mais forte que a palavra escrita. Tal procedimento, de comunicação/validação via assembleias e coletivos, pode legitimar o assentimento à pesquisa, mesmo quando o instrumento conhecido como Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que é recurso frequente e demandado pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), no caso de investigações com crianças maiores de seis anos e com menos de 18 anos e em casos específicos que demandem maior atenção ao aceite em participar, por exemplo, pessoas idosas, com restrições físicas ou não alfabetizadas.

Além de estratégias de pesquisa que reconheçam o traçado histórico que leva à valorização da oralidade, é importante considerar o silêncio como recurso expressivo. O silêncio é também recolhimento, reflexão e, sobretudo, estratégia de resistência de uma cultura negada, perseguida e que se quis apagada. Nem tudo pode ser dito para os que não pertencem, mesmo que sejam considerados/as parceiros/as de luta política.

Acrescentamos que há, no Brasil, um campo de pesquisa constituído que envolve Ciências Sociais, Humanas e da Educação em torno de estudos com comunidades quilombolas que vem se consolidando nas últimas décadas. Em geral, quem consente em participar das pesquisas, os sujeitos ouvidos e com voz, são, em grande maioria, as pessoas adultas, que nos apresentam e fazem adentrar sua compreensão de mundo, seu pertencimento histórico, territorial e, por que não, suas demandas

identitárias e de lutas, confiando às pesquisadoras e aos pesquisadores seus depoimentos, seus relatos, suas entrevistas ou outros suportes de registro, incluindo produções gráficas, artísticas (como desenhos, imagens, documentos, narrativas várias, cantos, por exemplo).

Ao mesmo tempo, é preciso destacarmos que pessoas mais velhas, idosas e crianças quilombolas também pertencem e circulam nos territórios quilombolas e étnico-raciais pesquisados e podem se constituir em sujeitos fidedignos de pesquisas, colaborando com a compreensão e a disseminação das comunidades quilombolas no território brasileiro. Vale ainda a menção que consentimento/assentimento e confidencialidade exigem estratégias próprias para cada coletivo e cada pessoa envolvida na pesquisa, sendo cada caso único, cabendo a quem desenvolve a pesquisa as constantes negociações e o cumprimento dos acordos estabelecidos com a população, no caso as pessoas participantes.

Há pesquisadoras/es negras/os e não negras/os que têm alargado conceitos e difundido saberes em torno dos quilombos contemporâneos, tal quais Arruti (2006), Gusmão (1995), Leite (2000), Moura (1988), O'Dwyer (2001). Há, ainda, trabalhos realizados a partir da escola ou da relação com as crianças, como Reis (2003), Santos (2010) e Souza (2009, 2015). Nesse movimento, há a formação e a produção de pesquisadoras/es quilombolas que, em seus escritos, nos fazem nos aproximar do “fazer com” em uma perspectiva mais centrada na realidade e na experiência das comunidades. Desse modo, além da pesquisa “com”, há a pesquisa “de” quilombolas, citamos autoras/es de trabalhos acadêmicos, como Elson Alves da Silva (2011), Débora Rodrigues Azevedo (2020), Edimara Soares (2008, 2012) e Givânia Maria da Silva (2012), como exemplo. Essa trajetória constitutiva do campo traz alertas, aprendizados, reflexões em torno de erros e de acertos, bem como no que é preciso avançar em temas, em atitudes e procedimentos que prezem pela dignidade humana, pelo respeito aos direitos de cada pessoa e pela autonomia de vontade. Com base no arcabouço existente, é possível acolher novas pesquisas, cada vez mais atentas e coerentes com uma produção acadêmica em Ciências Humanas que tem como pauta a democracia, a justiça social e a valorização da vida.

Para finalizar, retomamos que não é possível estabelecer um quadro prescritivo, como receita ou modelo ético para desenvolvimento de trabalhos acadêmicos em comunidades quilombolas; todavia, há princípios e uma série de ações já apreciadas e assumidas como pertinentes e

respeitosas, corroborando um *corpus* metodológico comprometido com as especificidades desses territórios e coletivos, tratando consentimento e assentimento de forma didática, com textos descomplicados e compreensíveis, participando a pesquisa e suas intenções, riscos e contribuições a todas as pessoas envolvidas, incluindo a possibilidade de assembleias nas associações, a garantia da confidencialidade, a presença em campo e não “abandono” da comunidade quando findo o trabalho, havendo partilha e devolutivas das considerações do trabalho, o acatamento do silêncio, quando necessário, e o reconhecimento pleno da produção de conhecimentos quilombola.

SUGESTÕES DE LEITURA

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: SOCIEDADE MARANHENSE DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS. **Frechal – Terra de Preto: quilombo reconhecido como reserva extrativista.** São Luís: Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos, Centro de Cultura Negra do Maranhão – Projeto Vida de Negro, 1996. p. 11-19.

ARRUTI, José Maurício A. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola.** Bauru: EDUSC, 2006.

ARRUTTI, José Maurício A. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** Salvador: ABA, EDUFBA, 2008. p. 315-350.

AZEVEDO, Débora Rodrigues. **A artesanaria das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do Quilombo de Pinhões.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

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

BRASIL. **Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2003a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2003b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 316-317, 8 fev. 2007.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **CONAE 2010**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/imagens/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL, Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2012]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 98-103. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Terra de pretos, terra de mulheres, terra, mulher e raça num bairro rural negro**. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1995.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Textos e Debates**, Florianópolis, n. 7, p. 3-40, 2000.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 36-45. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) negros (as)**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 68-89, 2016.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência negra. **Revista Afrodiáspora**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6-7, p. 41-49, abr./dez. 1985.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTIS, A. (org.). **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza: Imprensa Oficial, 2006. p. 117-125.

O'DWYER, Eliane Cantarino. “Remanescentes de Quilombos” na Fronteira Amazônica: a etnicidade como instrumento de luta pela terra. In: MOURA, Clóvis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001. p. 301-320.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais**. 2003. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso: 13 jun. 2023.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Escola e contexto social**: um estudo de processos de construção de identidade racial em uma comunidade remanescente de quilombo. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra**: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Elson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola**: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de educação diferenciada? Do território quilombola de conceição das crioulas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Do quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação escolar quilombola. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO (ed.). **Equidade Racial: recomendações de políticas públicas de equidade étnico-racial para os governos federal e estaduais**. [S. l.]: Todos pela Educação, dez. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-equidade-etnico-racial.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação e Identidade no Quilombo Brotas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **“Ser quilombola”**: identidade, território e educação na cultura infantil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

WUNDER, Alik; SILVA, André Luiz Ferreira. Pesquisas em comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 82-90. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023

CAPÍTULO 15

ÉTICA EM PESQUISA COM POVOS INDÍGENAS

Gersem Baniwa
Universidade de Brasília (UnB)

Pesquisas sobre povos indígenas são práticas que vêm sendo desenvolvidas desde o início da colonização, assim como debates sobre elas. Os primeiros debates estavam envolvidos mais em torno de questões técnicas e metodológicas do que ético-políticas ou culturais e epistêmicas. No campo da Antropologia, por exemplo, a preocupação era treinar etnólogos para pesquisas em campo, a partir da relação sujeito-objeto, sendo sujeito o pesquisador branco e objeto a comunidade indígena pesquisada, em uma profunda relação utilitarista, assimétrica, hierarquizada, inferiorizante, desumanizante, apolítica e colonialista. O poder colonial e o saber colonial juntos impunham unilateral e autoritariamente os lugares e os objetos de pesquisa. Destaca-se que até aqui não é correto falar de pesquisas com povos indígenas, mas de pesquisas sobre povos indígenas, pois o termo “com” indica envolvimento, participação, coautoria da comunidade indígena, inclusive como sujeito, que não é o caso; ao passo que pesquisa sobre povos indígenas indica claramente a relação utilitarista, assimétrica e colonizadora.

Forçado pelas conquistas de direitos e de maior protagonismo e autonomias das comunidades indígenas, à luz das lutas mais amplas pelos direitos humanos e contra a intolerância e o racismo no período pós-guerra (II Guerra Mundial), a partir da segunda metade do século XX e especialmente a partir da promulgação da Carta Magna do Brasil em 1988, garantindo importantes direitos indígenas como os de capacidade civil e cidadania plena, os debates em torno das pesquisas sobre comunidades indígenas ganharam outros contornos, outras pautas e perspectivas teórico-metodológicas, abrindo espaços para outras importantes dimensões éticas, políticas, culturais e epistêmicas, envolvidas em pesquisas, mas negligenciadas pelas práticas tradicionais de pesquisa científica, inclusive nas Ciências Humanas e Sociais (ANPED, 2019; BONIN; BERGAMASCHI, 2017). Desde então, as preocupações e os debates intra e extra-acadêmicos têm estimulado novas experiências de pesquisas, desta vez e cada vez mais “com” povos ou comunidades indígenas, resultando em novas e inovadoras práticas e exercícios de pesquisas e com novos horizontes teórico-metodológicos sem precedentes, potencializados com novos sujeitos pesquisadores *insiders*, autóctones, nativos: os pesquisadores indígenas. É importante destacar o crescimento de pesquisadores indígenas no Brasil considerando os mais de 100 mil indígenas que se encontram imersos no mundo acadêmico na atualidade, impulsionado

pelas políticas de ações afirmativas e de cotas, cuja maioria esmagadora desenvolve suas pesquisas junto às suas próprias comunidades e povos de origem, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Este verbete visa delinear algumas questões complexas e problemáticas, envolvendo pesquisas com povos indígenas na atualidade, que tendem a se aprofundar e a se complexificar. O desafio assumido também é indicar algumas possibilidades e pistas para pensar pesquisas com ou junto aos povos indígenas pós-tutela, pós-colonial e pós-hegemonia epistêmica eurocentrada da ciência acadêmica tradicional, levando-se em conta o crescente protagonismo, as autonomias e as autodeterminações dos povos indígenas, inclusive no campo de seus saberes e epistemologias, à luz dos direitos conquistados nacionalmente – Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) – e internacionalmente – Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989). Esse objetivo será desenvolvido por meio de questões problemáticas emergentes ou níveis de complexidades que envolvem pesquisas com povos indígenas na atualidade. Questões emergentes indicam situações socialmente novas, potencialmente inovadoras, duradouras e irreversíveis que precisam ser consideradas nos planejamentos, nas estratégias e nas práticas de pesquisa com povos indígenas.

A primeira questão emergente diz respeito a importantes e históricas conquistas de direitos específicos e originários pelos povos indígenas, consagrados na Constituição Federal de 1988 e nas subsequentes leis infraconstitucionais, que os colocam em outro lugar e patamar nas relações com a sociedade, com a academia e, especialmente, com os pesquisadores interessados em seus conhecimentos, culturas e realidades. Os povos indígenas passaram a ser reconhecidos como sujeitos plenos de direitos, direitos específicos e universais de cidadania, de humanidade, sujeitos, portanto, de suas histórias, tradições, culturas, línguas, de seus saberes, fazeres e modos milenares de vida. Mais do que isso, os povos indígenas tiveram suas organizações sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas e suas capacidades e qualidades humanas, cognitivas e espiritualidades reconhecidas e protegidas. Dentre esses direitos históricos, destacam-se os direitos à autodeterminação desses povos, em outras palavras, o direito de decidirem sobre seus destinos, seus interesses, sobre a continuidade de seus modos de vida e sobre suas relações com a sociedade nacional e global, enfim, sobre si mesmo e os modos de convivência com outras sociedades.

A conquista desses direitos humanos indígenas vem impulsionando de forma crescente a recuperação, a reafirmação e o exercício de suas

autonomias e autodeterminações, que, mesmo sob profunda opressão e violência colonial, os povos indígenas nunca deixaram de praticar, ainda que parcialmente ou escondida, em seus territórios e aldeias, sendo uma das formas mais claras de resistência étnica e civilizatória. O reconhecimento da capacidade civil e cognitiva e das autonomias indígenas impõem uma nova relação com os povos indígenas, com novas bases de compreensão e prática, relação simétrica, relação entre sujeitos humanos equivalentes, correspondentes, sujeitos diferenciados, mas iguais em termos de direitos, capacidades, autonomias, vontades, aspirações e sonhos.

Os direitos humanos indígenas conquistados superaram os profundos e os graves equívocos do pensamento e das práticas coloniais baseadas na dúvida, na incerteza ou mesmo na certeza sobre a humanidade indígena, o que justificou toda barbárie praticada contra os povos indígenas, destruindo milhares de povos, de saberes, de culturas e de línguas. Essa visão colonial que sempre alimentou dúvida sobre a humanidade indígena gerou uma profunda desconfiança das comunidades indígenas em relação aos colonizadores em decorrência de experiências históricas de práticas autoritárias, assimétricas, extrativistas, tutelares, paternalistas, colonialistas, sem diálogo, sem respeito, sem reconhecimento mútuo, sem reciprocidade e sem confiança.

Dessa primeira constatação, infere-se a necessidade legal e moral de considerar os direitos indígenas emergentes na ética da pesquisa com povos indígenas, levando-se muito a sério as leis, as normas e as declarações nacionais e internacionais que consagram autonomia, autodeterminação, consulta e consentimento prévio, participação e protagonismo, superando o princípio e a prática da tutela histórica, da visão colonial de incapacidades, ausências e inferioridades imputados a esses povos. É necessário, por exemplo, reconhecer e considerar na prática da pesquisa os conhecimentos e os direitos indígenas coletivos, não somente individual ou pessoal, além da necessidade do consentimento e da confidencialidade de certos conhecimentos.

A segunda questão que precisa ser considerada em processos de pesquisa com povos indígenas diz respeito às emergentes relações interculturais, intercientíficas e intercósmicas ou intermundos. Os povos indígenas são detentores de culturas (e não subculturas) e ciências (e não apenas conhecimentos tradicionais ou populares inferiores) que conformam universos distintos de mundos ou cosmos. Dito de outro modo, as culturas e as ciências indígenas correspondem à compreensão e às formas

de viver distintos mundos. São culturas e ciências diversas e diferentes, mas equivalentes, que devem ser complementares e correspondentes entre si e, principalmente, com a cultura e a ciência acadêmica ocidental. Nesse sentido, as relações e os diálogos que se estabelecem em torno de um projeto de pesquisa com povos indígenas devem levar em conta e de forma muito séria as diferentes lógicas, as cosmovisões, as tradições, os modos de vida, as organizações sociais, os regimes políticos, as religiosidades, as ontologias, as epistemologias, as condutas e as éticas.

Assim como não existe uma cultura ou uma ciência universal, também não existe uma ética universal de pesquisa. O relativismo deve valer para a cultura e para a ética, uma vez que a ética está associada a uma determinada cultura. O pensamento moderno ocidental tem avançado na direção de um relativismo cultural e um universalismo ético no campo das pesquisas, que ainda é homogeneizante e colonialista. Condutas éticas limitadas ou equivocadas na pesquisa com povos indígenas podem, inclusive inconscientemente, promover negação, inferiorização e perseguição às culturas, aos conhecimentos, às línguas e às epistemologias indígenas, favorecendo a apropriação de conhecimentos, de dados e de objetos indígenas indevidamente e sem nenhuma retribuição ou devolução ou mesmo contribuindo e justificando a continuidade do epistemicídio e da destruição de culturas, saberes e línguas indígenas como vem acontecendo desde o início da colonização. Faz-se urgente a superação objetiva e consequente das políticas oficiais do Estado e das instituições constituídas, inclusive e principalmente as instituições educativas, dentre elas a academia, quanto à promoção e à prática da tutela e da integração epistêmica assimilacionista dos povos indígenas à sociedade dominante, nacional e global.

A terceira questão que envolve pesquisa com povos indígenas na atualidade são as relações de poder e saber, uma das mais complexas e problemáticas. É importante considerar as relações profundamente desiguais de saber e poder que se estabeleceram historicamente entre os povos indígenas e a academia. Os povos indígenas têm sido vistos e tratados como desprovidos de saberes, de conhecimentos, de ciências e de fazeres, assim como desprovidos de qualquer poder instituído. No entanto, esses povos vivem e constroem ao longo de milhares de anos suas complexas civilizações, baseadas em complexos sistemas de organização social, cultural, política, econômica e religiosa. Do mesmo modo, desenvolveram complexos sistemas ou regimes de conhecimento, com matrizes próprias de cosmovisões, ontologias e epistemologias. No campo da organização

política, por exemplo, os povos indígenas desenvolveram, há pelo menos 13 mil anos, experiências e modelos políticos de democracias: impérios (Inca, Maia etc.), reinos (Azteca) e cacicados (democracia marajoara). No campo das ciências, desenvolveram avançados conhecimentos na área da Agricultura, da Economia, da Matemática, da Engenharia, da Saúde, da Astronomia e da Religião, os quais permitiram construir grandes e engenhosas cidades com imponentes templos, pirâmides, praças, estádios, aquedutos, estradas, pontes suspensas nas altas montanhas dos Andes, sistemas de irrigação e uma agricultura muito desenvolvida capaz de alimentar milhões de pessoas, mesmo em regiões áridas e inóspitas.

Contudo, a ciência acadêmica e, junto, a comunidade de pesquisadores sempre ignoraram, negaram, desconsideraram, menosprezaram ou inferiorizaram a existência histórica desses saberes e sistemas de poder dos povos indígenas e suas inegáveis contribuições para o desenvolvimento da ciência no mundo. As culturas, as tradições, os saberes, os conhecimentos e as epistemologias indígenas foram relegados, inferiorizados e assumidos como superstições, credices, mitos, lendas, magia, bruxaria, conhecimentos populares, tradicionais ou conhecimentos do senso comum, que são categorias inferiorizantes e colonizantes. As formas de organização política foram rotuladas de ausências de poder, de anarquia, de ingenuidade e de ações de bandos selvagens que lutavam uns com os outros. Essas concepções racistas e colonialistas fundamentaram práticas de pesquisas sobre povos indígenas que os trataram como meros informantes, instrumentos de pesquisa e como objetos naturais ou repositórios naturais de objetos, dados e informações, enfim, como mera matéria-prima de suas pesquisas e de suas teorias.

A partir da conquista dos direitos de autonomia, autodeterminação e do livre e esclarecido consentimento por meio da consulta informada e de boa fé, a palavra final e decisiva passa a ser dos povos indígenas, em tudo que lhes diz respeito ou que é de seus interesses. Assim, os Comitês e os Conselhos de Ética das instituições de pesquisa passam a ter papéis meios, complementares, auxiliares e coadjuvantes. Eles continuam tendo papéis relevantes enquanto auxiliares, assessores, orientadores e qualificadores para as tomadas de decisões, tanto por parte das instituições de pesquisa, quanto dos povos indígenas, no desenvolvimento das negociações entre as partes envolvidas nos processos de diálogo, envolvendo projetos de pesquisa ou outras iniciativas similares. Portanto, deve-se destacar que os Comitês e as Comissões de Ética internas às instituições de pesquisa

não possuem mais caráter terminativo em seus papéis institucionais ou sociais, uma vez que esse pressuposto normativo passou a ser das comunidades, dos povos e das organizações indígenas. Desse modo, protocolos normativos sob ética colonialistas e colonizadores, elaborados com base na visão ocidental e sem participação e consentimento dos povos indígenas e com predominância de propriedade intelectual individualizado e autoridade academicista estatal e monocultural devem ser evitados e superados o quanto antes, inclusive para o exercício da interculturalidade metodológica e epistêmica.

É preocupante perceber como mesmo depois de 35 anos de vigência da Constituição Federal de 1988, a qual superou os princípios político-jurídicos da tutela e da transitoriedade dos povos indígenas no Brasil, e depois de 20 anos da homologação da Convenção 169 da OIT, que garantiu o direito de Consulta Prévia e Informada aos povos indígenas no Brasil, as autorizações da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) – Estado – e das Comissões e do Conselhos de Ética das instituições de pesquisa continuam sendo consideradas resolutivos e terminativos para fins de pesquisa junto às comunidades indígenas e não as comunidades no exercício pleno de suas autonomias e autodeterminações. Trata-se não apenas de uma questão de desrespeito e de descumprimento da lei, mas, sobretudo, de desrespeito à ética cultural ou aos códigos de conduta dos povos indígenas, como guardiões de seus conhecimentos com pleno direito de proteger e controlar a disseminação desses conhecimentos e criar novos conhecimentos com base em suas tradições históricas e cosmovisões próprias.

Considerando os direitos conquistados pelos sujeitos indígenas detentores e produtores de conhecimentos os(as) pesquisadores(as), além dos objetivos mais básicos de pesquisa de quem, para quê, para quem, quais resultados esperados, com que propósito e fim, a serviço de quem, que benefícios, quais beneficiários e para quem são os benefícios, é necessário também considerar a necessidade de consentimento comunitário transparente e de compromisso social e ético-político do pesquisador com a cosmovisão e com o projeto de bem viver da comunidade pesquisada. Mais do que um protocolo de compromisso, este precisa ser de confiança recíproca, de engajamento, de solidariedade e de contribuição orgânica, colaborativa, de atitude, de ação e de compromisso honesto e verdadeiro.

Até aqui, tratou-se destacadamente de pesquisas de não-indígenas com povos indígenas. Contudo, nos últimos anos, vem crescendo consideravelmente pesquisadores(as) indígenas e, com eles(as), novos desafios,

demandas, possibilidades, potencialidades e inovações. Destacam-se duas situações mais recorrentes: pesquisas autônomas e independentes de indígenas e pesquisas colaborativas entre indígenas e não-indígenas. No primeiro caso, trata-se de indivíduos ou grupos de indivíduos indígenas, com ou sem orientações de não-indígenas, que desenvolvem suas pesquisas junto às suas comunidades. No segundo caso, trata-se de grupos de pesquisadores indígenas e não-indígenas que solidariamente concebem e desenvolvem pesquisas juntos às comunidades indígenas.

Uma das características marcantes das pesquisas desenvolvidas por indígenas é que estão voltadas predominantemente às realidades de suas comunidades de origem. Essa escolha temática e espacial pode indicar algumas tendências políticas e metodológicas preferenciais de jovens pesquisadores(as) indígenas. A persistência da discriminação e do racismo da sociedade não-indígena inibe e desencoraja os indígenas a estudarem e pesquisarem temas e realidades não-indígenas, com receio de que não sejam aceitos, autorizados, apoiados e reconhecidos em suas pesquisas ou que sofram discriminações ou mesmo racismos. Diante disso, sentem-se mais seguros desenvolvendo pesquisas junto à sua gente, em geral envolvendo parentes e familiares. Todavia, há também o forte interesse dos jovens pesquisadores indígenas em aprofundarem-se analiticamente sobre as realidades de seus povos e comunidades nas suas diferentes dimensões sociais, culturais, linguísticas, econômicas, políticas, territoriais, ambientais, religiosas, cosmológica e epistemológicas, considerando inclusive que os jovens indígenas cada vez menos dominam, ou mesmo vivenciam, as tradições ou as ancestralidades de seus povos. Assim, os estudos e as pesquisas acadêmicas são também oportunidades potencializadas para suprir suas limitações e as reafirmações de suas identidades étnicas, culturais, linguísticas e epistêmicas. Além disso, ao tomarem conhecimento dos conhecimentos sistematizados de outras culturas, notadamente dos conhecimentos ocidentais, sentem-se também desafiados a buscarem sistematizar os conhecimentos de seus povos e de suas comunidades.

O fato é que, a partir da implementação das políticas de ações afirmativas e mais especificamente da Lei de Cotas para ingresso de membros dos segmentos raciais e sociais ao Ensino Superior, a academia vive - conscientemente ou não, consentindo ou não - outros tempos e outras realidades e com outros sujeitos e produtores de conhecimentos, distintos dos sujeitos, tempos e realidades tradicionais até então vigentes na cultura e na política acadêmica eurocentrada. Resultado direto disso

é que os indígenas vêm revolucionando, silenciosamente, as práticas de pesquisas e de produções de conhecimentos a partir da academia, mas não limitada a ela. Lentamente vão surgindo vários novos modos de conceber, organizar e implementar estudos e pesquisas e, conseqüentemente, novas formas e modalidades de sistematizar, de disponibilizar, de disseminar e de aplicar os conhecimentos produzidos, dentre os quais se destacam pesquisas colaborativas, pesquisas coletivas, pesquisas comunitárias, pesquisas de coautorias (índios e brancos) que resultam em produções de autorias coletivas ou de coteorizações (SILVA, 2019; SARTORELLO, 2014). Os sujeitos indígenas dessas outras experiências de práticas de produção, disseminação e uso de conhecimentos não negam a importância das práticas tradicionais acadêmicas, ainda que reconhecidas como colonialistas e, por vezes, racistas, mas indicam e incentivam que outras práticas são possíveis, salutares e igualmente produtivas, do ponto de vista do aperfeiçoamento do conhecimento humano no mundo.

Por tratar-se de experiências ainda muito recentes, muitas das quais ainda em fase embrionária, as terminologias acima descritas ainda devem ser consideradas provisórias, até que sejam apuradas e qualificadas. Entretanto, o que há de comum entre elas são as práticas de pesquisas que envolvem grupos ou coletivos de pesquisadores indígenas do mesmo povo, de vários povos ou grupos de indígenas e não indígenas. Desse modo, a centralidade dessas pesquisas está no fato de que são coletivas, desenvolvidas por coletivos e não por indivíduos, como é na tradição acadêmica, do ponto de vista de autoria das experiências e dos resultados. São experiências que visam o controle das pesquisas por parte dos indígenas, ao mesmo tempo que buscam avançar na direção do reconhecimento dos sistemas de conhecimentos indígenas dentro do próprio processo de pesquisa acadêmica.

São experiências desenvolvidas por indígenas que vão desde grupos de estudantes indígenas pesquisadores do Ensino Médio e do Ensino Superior e pesquisadores indígenas membros de comunidades indígenas de fora da escola e da universidade, com algum tipo de orientação, que realizam pesquisas-ação junto às suas comunidades e escolas, até experiências mais radicais em que uma aldeia inteira assume a tarefa de definir o tema de interesse da pesquisa, seus objetivos e desenvolve toda a atividade de campo, assim como a sistematização dos principais resultados da pesquisa. Cita-se como caso emblemático e paradigmático a inédita experiência desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de Doutorado em Educação no

âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) liderada pela doutoranda Paula Cristina Pereira Silva (SILVA, 2022) e defendida com sucesso em 2022. Paula foi à comunidade Xakriabá de Água Boa submeter à consulta seu projeto de pesquisa pré-elaborado na universidade para fins de consentimento e autorização. Para surpresa da pesquisadora, após uma apresentação minuciosa e dialogada, a comunidade sugeriu que o tema da pesquisa fosse outro, de interesse da comunidade e que a própria comunidade realizasse a pesquisa. Sem muita alternativa, Paula teve de levar essa situação à Comissão de Qualificação em busca de orientação quanto à comunidade ser pesquisadora do projeto. A Comissão de Qualificação, após longo debate, entendeu que sim, Paula deveria acatar a contraproposta de pesquisa apresentada pela Comunidade Xakriabá. Então, a comunidade Xakriabá, animada e engajada com o novo tema, organizou-se em comissões por subtemas, foi a campo realizar as pesquisas, sob orientações prévias da pesquisadora doutoranda, durante um tempo definido coletivamente. A pesquisadora afirma que, quanto à proposta reversa da comunidade, ela teve de juntar-se a eles e às suas pesquisas (SILVA, 2022). Ao final das pesquisas de campo, as subcomissões reuniram-se na escola da comunidade para apresentarem os resultados de suas pesquisas, por meio de apresentações orais, cartazes, desenhos e resumos escritos.

Essa experiência é um exemplo inovador no campo da pesquisa com povos indígenas e coloca na agenda acadêmica questões paradigmáticas profundas, históricas e futuristas que tendem a se multiplicar e a se aprofundar, na medida em que os protagonismos, as autonomias e as autodeterminações dos povos indígenas nas aldeias e na academia avancem. Trata-se de uma relação inédita entre o/a pesquisador/a e os antigos objetos ou informantes de pesquisa, que agora se tornam também pesquisadores/as. Na qualidade de pesquisadores/as, tornam-se também autores/as ou coautores/as das pesquisas e dos seus resultados, formando o que alguns autores denominam de coteorias ou coteorizações (SARTORELLO, 2014; SILVA, 2019). Ocorre que a Academia não está habituada com essas situações, por isso tende a não aceitar e muito menos promover esse tipo de relação e de produção de conhecimento, pela imposição de um modelo de pesquisa e de autoria individualizado e personalizado. Nas Ciências Sociais, as pesquisas de Mestrado e de Doutorado, em geral, são individualizadas, de modo que seus resultados são sistematizados em forma de dissertações e de teses individuais, assim

como o prêmio, na forma do diploma. No caso da pesquisa de coautoria ou de autoria coletiva, como garantir, de fato e de direito, a autoria coletiva ou pelo menos coautoria? No caso da experiência da comunidade Xakriabá, 36 pesquisadores/as Xakriabá foram responsáveis ou autores/as, tanto na produção da Tese, quanto na premiação do Diploma, uma vez que tanto a definição do tema quanto a realização e a sistematização da pesquisa foram de autoria direta da comunidade Xakriabá. No entanto, a academia orienta e impõe que, na escrita da Tese, apenas a Paula Cristina Pereira Silva apareça como autora e a única a receber o reconhecimento e a aprovação formal do trabalho por meio do Diploma. Essas questões foram colocadas como desafios para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, pela Banca Examinadora e Avaliadora da Tese, sugerindo ao menos alguma forma de reconhecimento formal de coautoria da comunidade Xakriabá.

Por fim, é importante reconhecer e destacar a relevância estratégica, teórica e prática de realização de pesquisas nas comunidades e nos territórios indígenas, de interesse dos povos indígenas e da academia, mas sempre com eles. Igualmente é relevante promover formação e valorização de pesquisadores indígenas. Historicamente pesquisas realizadas sob e com povos indígenas têm sido fundamentais na luta dos povos indígenas por seus direitos territoriais, identitários, linguísticos e epistemológicos e por formulação e implementação de políticas públicas mais coerentes e eficazes para atender as suas realidades e as suas demandas, servindo-se de dados e de informações colhidos e sistematizados. As pesquisas também são essenciais para autoconhecimento que geram maior autoestima da comunidade e com possibilidades maiores e melhores de planejamento do seu presente e futuro. Além disso, as pesquisas sobre e com os povos indígenas também são relevantes para o mundo acadêmico, interessado pelo mosaico de sistemas culturais materiais e imateriais, de saberes, fazeres, territórios e biodiversidade do qual são portadores e guardiões. Por tudo isso, tornam-se fundamentais a construção e a consolidação de relações simétricas de diálogo, respeito, confiança, solidariedade, reciprocidade e engajamento entre os pesquisadores indígenas e não-indígenas e suas instituições com as comunidades e os povos indígenas. O diálogo precisa ser direto, sem intermediários, sem tutores, promovendo o exercício concreto e consequente da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas, garantidos pela legislação nacional e internacional.

REFERÊNCIAS

- ANPED. Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ed.). *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.
- BONIN, I. T.; BERGAMASCHI, M. A. *Ética e Pesquisa com Povos Indígenas: vulnerabilidade ou protagonismo?* In: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (org.). *Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 242-262.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº 169 da OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais*. 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.
- SARTORELLO, S. C. La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Cidade do México, v. 19, n. 60, p. 73-101, jan./mar. 2014.
- SILVA, M. S. P. da. Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmico. Dossiê práticas de bem viver: diálogos possíveis entre o núcleo Takinahakỹ e Milpas Educativas. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 4, e59089, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59089>
- SILVA, P. C. P. *Xi Hõnhã? E agora? Vamos ser pesquisadores: um fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

CAPÍTULO 16

GÊNERO, SEXUALIDADE E ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Dayana Brunetto
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fernando Pocahy
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Maria Cláudia Dal'Igna
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

ÉTICA COMO ATITUDE

No campo das Ciências Humanas e Sociais (CHS), a ética na pesquisa pode ser tomada como uma baliza que provoca e convoca à reflexão sobre os modos como nos conduzimos na relação com outrem, na experiência de produção do conhecimento. Seja esse outrem um indivíduo, um coletivo, seja uma instituição, a perspectiva ética mobilizaria espaços-tempos de reflexão e disposição sobre regras e condutas precípuas nessa relação. Não podem ser decididas e resolvidas, portanto, tão somente por códigos e dispositivos de regulação protocolares ou documentos de referência, senão que, quando correspondam ao domínio singular da experiência mais horizontal e cuidadosa possível, possamos estabelecê-las com a/na pesquisa.

Com Nadja Hermann (2019) e Cláudia Fonseca (2019), defendemos a necessidade de superar as noções extracampo, uma vez que, na ausência de parâmetros próprios, correremos o risco de certo pragmatismo, afastando-nos, assim, da experiência de **atitude** e **modo de habitar o mundo** que corresponda aos nossos anseios e à verdade dos sujeitos de uma experiência singular de pesquisa. Em um processo de pesquisa, a ética faz-se continuamente, nas dimensões micro e macropolítica, a partir das áreas de conhecimento, dos campos teóricos, das normativas, dos procedimentos metodológicos de cada pesquisa e, de maneira especial, dos saberes-fazeres e dos conhecimentos construídos no encontro com as pessoas participantes da pesquisa em curso.

Com isso, afirmamos a premência de relacionarmos o tema da ética com a produção de saberes e de conhecimentos de modo situado no campo da educação, especialmente ao movimentarmos-nos entre aspectos relacionados a identidades e pertencimentos. Esse é, precisamente, o caso dos estudos e das pesquisas envolvendo questões de gênero e sexualidade. Logo, este verbete tem por objetivo desenvolver uma reflexão crítica sobre esses marcadores e a ética na pesquisa em Educação, para subsidiar os processos de investigação situados e atentos às constantes transformações próprias ao domínio da diferença. A intenção, por extensão, é que os procedimentos éticos sejam examinados crítica e sistematicamente por quem pesquisa, e não incorporados como códigos a serem executados. Da mesma forma, que sirva de subsídio à reflexão de pesquisas que assumem engajamentos no campo-tema dos estudos de gênero e sexualidade e ativismos sociais.

Ao desenvolvermos, aqui, uma análise do tema *ética*, a partir de uma perspectiva epistemológica e aliada aos movimentos e às lutas sociais, no interior do Grupo de Trabalho (GT) 23 Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), acreditamos contribuir para a regulamentação brasileira da ética na pesquisa em CHS e ampliá-la, frente importante para o resguardo dos direitos das pessoas participantes das investigações, dos coletivos e das instituições. A título de exemplificação, destacamos os movimentos realizados por Associações junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a ANPEd. É nesse contexto de articulação com diferentes associações de CHS que foi aprovada a Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas éticas aplicáveis a pesquisas desenvolvidas nesses campos (BRASIL, 2016). Essa Resolução é importante e contempla especificidades das CHS, como, por exemplo, a dispensa dos Termos de Consentimento e de Assentimento com a devida justificativa, ou, ainda, o registro do consentimento e do assentimento de forma a contemplar as necessidades de cada grupo cultural envolvido.

No entanto, para que sejam feitas alterações efetivas nos protocolos existentes nos Comitês de Ética das Instituições de Ensino Superior, compreendemos que é preciso examinar as normas vigentes desde as perspectivas de gênero e sexualidade. No exercício da ética como gesto reflexivo constante, questionar os mecanismos de saber-poder que sustentam a produção de determinados ideais regulatórios e formas de dominação e de opressão amplia ainda mais o escopo da pesquisa.

PESQUISAS COM GÊNERO E SEXUALIDADE E SUAS INTERSECÇÕES

Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e heterossexuais, entre outras, são categorias-experiências que se constituem em termos de afirmações políticas e culturais. Algumas dessas em dissidências de gênero e sexualidade: tanto à cisnorma quanto à heterossexualidade compulsória. É importante destacarmos que tal norma impõe a fixação de características sinalizadas a partir de um olhar compulsório e determinante para o “sistema re-

produtor” (machos e fêmeas) e, portanto, a reprodução torna-se central na manutenção de certa racionalidade de mundo – político-econômico – para nomeação de um gênero (masculino ou feminino). Em reforço normativo, a heterossexualidade compulsória, por sua vez, pressupõe que todas as pessoas são heterossexuais ao nascimento, devendo obediência à lógica linear heterocisnormativa (corpo-gênero-sexualidade) em modos de viver a vida (como “verdadeiros” homens ou “verdadeiras” mulheres).

A trama do gênero e da sexualidade é complexa e não se resume ao exposto, pois as experiências de sujeitos interpeladas/es/os como dissidentes ou que se constituem no avesso da norma – aqui entendida como a cis-heteronorma – não se reduzem a taxonomias. Elas excedem as definições, algumas as recusam, inclusive (como ocorre em relação a *queer*). As palavras, aqui, vibram e correspondem a multidões – *multitudes*, como afirma Paul Preciado (2011) – e, ainda que funcionem para representar (situar, localizar, apresentar) certos modos de vida na experiência de gênero e sexualidade (incluindo-se, neste momento, a própria heterossexualidade), só podem ser pensadas-vividas-sentidas em relação a outros marcadores da diferença. Isso faz com que a noção de uma pessoa dissidente de gênero e sexualidade possa ser volátil, fugaz, insurgente e que demande reposicionamentos, ressignificações; em outras palavras, movimente outros sentidos, ultrapasse os instituídos, fazendo-se instituinte (o novo, o devir, a diferença).

De outra parte, também as próprias experiências da dissidência podem guardar obediência a normas ou moverem-se em intersecção, como aponta Kimberlé Crenshaw (2002), com marcadores sociais de raça, classe, região, escolaridade, geração, pertencimento religioso etc., fixando-se. Afinal, não se trata de uma liberação, como diria Michel Foucault (2010), mas da produção de margens e de práticas de liberdade para conduzir a si mesma/e/o e, nesse momento/movimento, também conduzir (tentar) conduzir **outrem** – ou uma dada relação, dado que, lembremos, o poder é ação sobre ação.

Assim, se bem devemos enfrentar as violações impetradas por conta das diferenças, não se pode imaginar que elas – as diferenças – estarão de todo livres de outras formas de apreensão, regulação, tutela ou norma – é o que conhecemos, por exemplo, por homonormatividade, conforme sugerido por Lisa Duggan (2003): uma norma em torno da experiência *gay* ou lésbica que se valeria de privilégios de raça, classe e seus padrões estéticos.

Práticas sociais e linguagem oferecem novas (im)possibilidades discursivas aos sujeitos. Isso nos permite, a partir de uma disposição ética, perguntar como nos constituímos e quais respostas se produzem, quando nos movemos em interlocuções e diálogos de pesquisa com sujeitos interpeladas/es/os por essas categorias (incluindo-se, nisso, nós mesmas/es/os), ou quando nos interessamos por investigar práticas que incidem sobre as condições sociais dos sujeitos dessas experiências de gênero e sexualidade. Diante disso, é recomendada atenção às taxonomias e a estarmos atentas/es/os ao modo como os sujeitos nessa experiência desejam, ou como se autodeterminam. Como argumenta Guacira Lopes Louro (2007, p. 238): “Na perspectiva que privilegiamos, não se trata de dizer, simplesmente, que a linguagem que usamos reflete nosso modo de conhecer, e, sim, de admitir que ela faz muito mais do que isso, que institui um jeito de conhecer”.

Nessa direção, o cuidado ético com a linguagem se torna fundamental e precisa dialogar com os processos de produção política, cultural e social. A linguagem flexionada de gênero e antirracista, segundo Angela Davis (2016), se constitui, assim, como uma ferramenta importante nessas pesquisas¹. Com isso, problematizamos os efeitos de saber-poder que podem se produzir quando da substituição da flexão de gênero (a/e/o) pela linguagem neutra (e), ou outra marcação (x, @), sem considerar as lutas feministas pela grafia e a representatividade nos processos históricos de produção dos saberes e do conhecimento. Da mesma forma, quando se cita uma autoria, é importante grafar o seu prenome, pois, quando escrevemos somente o sobrenome, o imaginário social nos remete automaticamente ao sujeito homem cis heterossexual branco produtor de conhecimento. Ainda nessa perspectiva, a ética em pesquisas nesse campo também precisa de uma localização em relação à sigla utilizada para se referir à população LGBTQIA+ (lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, *queer*, intersexo, assexuais etc.), pois esse tema dialoga com diferentes campos e sujeitos, como os movimentos sociais, coletivos e ativistas independentes, redes sociais, dentre outros. Movimentos

¹ Nessa direção, optamos por grafar o nome completo das autorias, tanto no corpo do texto quanto nas referências bibliográficas, considerando a importância de visibilizar as produções das mulheres, historicamente apagadas dos processos de produção do conhecimento. As normas de citação também são produto da sociedade machista e quando grafamos apenas o sobrenome, o imaginário social remete a autoria diretamente a homens. Essa é uma escolha epistemológica e política por uma escrita feminista e uma educação não sexista.

sociais e pessoas que participam dessas pesquisas também são produtoras de saberes e de conhecimentos e, por isso, devem ser consideradas suas autoidentificações e seus contextos (políticos, históricos, sociais e culturais) na pesquisa.

Ainda que sejam úteis e sustentem formas de enfrentamento à violência (muitas vezes letal), os termos de uma dada experiência de gênero e sexualidade só poderão funcionar por homologias – em aproximações. Nesse âmbito, como em tantos outros nas CHS, tratamos, portanto, de dis/posições “contexto-dependentes”, como afirma Dagmar Meyer (2012, p. 54), produzindo e sendo produzidas/es/os por “saberes localizados”, conforme Donna Haraway (2009, p. 7), e pelos “conhecimentos situados”, como diz llana Löwy (2015, p. 15). Junto ao acúmulo dessas pesquisadoras, evidenciamos a importância do debate da ética desde uma perspectiva feminista, a fim de subverter as noções de objetividade e de neutralidade científicas – e para evidenciar as desigualdades de gênero e de sexualidade em termos de ascensão profissional e de valorização da produção de conhecimento de sujeitos objetivados e objetificados a partir de gênero, sexualidade, raça, classe, geração, deficiência, territorialidade, pertencimento religioso, e outras intersecções.

Classificações e generalizações são muito complicadas também nesse âmbito, pois elas poderão igualmente incidir em miradas normativas, ou que deixam escapar muitas possibilidades outras de pensar com os sujeitos, não sobre eles (ou o que pensamos que sejam). Logo, do ponto de vista ético, temos muitos desafios, que envolvem fortemente também a subjetividade de quem faz pesquisa, pois suas ferramentas, seus interesses, tudo o que diz respeito a si nos termos de gênero e sexualidade, e outras intersecções, se encontram em relações de saber-poder e podem incidir em formas de silenciamento, constrangimento e rememoração de aspectos dolorosos da vida. De forma semelhante, elas podem, também, acionar elementos que constituem o campo do erotismo e do prazer, e que, na mesma medida, se firmam em interesse para os estudos culturais, sobre pedagogias, artefatos, relações de ensino e aprendizagem – sobre isso, ver bell hooks (2010) e Deborah Britzman (2010). Nesse sentido, o compromisso ético-político nas pesquisas está para todas/es/os as/es/os pesquisadoras/es, independentemente de seus pertencimentos ou marcadores sociais da diferença que apresentem.

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA/ COM A PESQUISA

Acionar modos de pesquisar que acompanhem o tema das relações de gênero e sexualidade em suas intersecções requer disposição de cuidado de si, da/e/o outra/e/o, em relação, e de compromisso ético-político. Não somente do ponto de vista de protocolos, alguns deles importantes para informar e pactuar os modos de trabalhar-pesquisar, mas, efetivamente, considerando o engajamento com as vidas e as questões que tocam essas vidas, de modo a afastarmo-nos da vontade de conduzir a vontade dessas/es outras/es/os com quem pensamos o mundo. Em síntese: “É no processo de construção da pesquisa, que vamos nos tornando o que somos, que vamos nos colocando na relação com a pesquisa, na relação com o outro e na relação consigo mesmo de determinados modos”, como apontam Maria Cláudia Dal’Igna e Miria Z. da Silva (2023, n.p.).

Não há, de antemão, um estabelecido (ou cânone) para pesquisar o tema, quando assumimos que a/e/o outra/e/o não se constitui como objeto, mas como sujeito de uma experiência que é sempre contingente, é política, e exige não apenas procedimentos e protocolos, mas compromisso, reflexão sobre nossas condutas, sobre como nossos interesses podem ou não incidir sobre a produção disso que acabamos por determinar como realidades e como isso se relaciona com as vulnerabilidades e as precariedades constitutivas das pessoas e dos coletivos em/na/com a pesquisa.

Usamos, aqui, a expressão “determinar realidades”, pois é justamente de posições que estamos tratando quando conversamos com sujeitos, analisamos documentos e quando investigamos práticas. Pesquisas com sujeitos que constituem populações historicamente assujeitadas a exclusões e violências de gênero e sexualidade, como as em questão aqui, suscitam um compromisso ético-político com a melhoria de suas vidas, além da contribuição com o campo epistemológico. Como argumenta Judith Butler (2021), a vulnerabilidade, quando tratada em termos de ética, demanda reconhecer que as precariedades, assim como a capacidade de resistência das pessoas e de reconhecimento de seus corpos, são disputadas no interior dos jogos de saberes-poderes instituídos.

Tendo isso anotado, imaginamos que o encontro na/com a diferença em pesquisa, no que concerne à gênero e sexualidade, e em suas im/prováveis intersecções, se constitui como o espaço da alteridade, o espaço onde eu (pesquisadora/e/-r) sou convocada/e/o a pensar sobre

mim mesma/e/o na relação com a/e/o outra/e/o e em quais seriam as margens de liberdade que os sujeitos aqui envolvidos exercem, compreendido, nisso, as/es/os pesquisadoras/es, pois nós, igualmente, podemos nos ver enredadas/es/os por posições de privilégio ou precariedades. A partir de quais perspectivas e lugares descrevemos uma dada experiência da sexualidade e do gênero? Parece-nos primordial, hoje em dia, considerar os efeitos de privilégio em pesquisa, como o privilégio da branquitude, da cisgeneridade e da heterossexualidade, por exemplo, mas também os privilégios capacitistas, regionais e mesmo de acesso, permanência e condições equitativas de aprendizagem, como declara Dayana Brunetto (2020).

Há de ponderarmos, portanto, sobre os modos como conduzimos a nós mesmas/es/os em pesquisa, na razão do estado que nos interroga sobre um modo de inteligibilidade a ser reconhecido, praticado-vivido, consumido e, efetivamente, capaz de forjar processos teóricos. Afinal, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 11): “A ‘teoria’ não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção”.

Com isso, argumentamos, ainda, que gênero e sexualidade se constituem não apenas como elementos de tutela e regulação, posto que eles podem nos informar sobre uma vida criativa, sobre uma ascese, como diz Michel Foucault (2022). Nossos corpos pesquisadoras/es perguntam, como defende Fernando Pocahy (2016), aproximam-se, convidam, movem interesses, mas também se distanciam e, com isso, podem expandir ou restringir sentidos de uma relação, por suposto, sempre interessada.

A ética, como aqui poderíamos pensar-sentir-pesquisar-viver, portanto, corresponde aos modos como nós nos relacionamos com o mundo-vida e suas/sues/seus fazedoras/es de sentido, os modos como concebemos, interrogamos, analisamos e sentimos os problemas de nosso tempo, o questionamento dos modos de vida, a problematização dos processos de subjetivação. Logo, estamos constante e infundavelmente expostas/es/os aos prazeres e perigos que acompanham a produção de saberes e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-112.

BRUNETTO, Dayana. LGBTIfobia na Educação. In: SOUZA, Humberto da Cunha Alves de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org.). **Caminhos da pesquisa em diversidade sexual e de gênero**: olhares (inter)disciplinares. Curitiba: IBDSEX, 2020. p. 52-65. (Coleção livres & iguais, v. 2).

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, p. 171-188, 2002.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Miriã Zimmermann da. **Ética, pesquisa e (trans)formação em Educação**. São Paulo: Educar Mais, 2023. No prelo.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DUGGAN, Lisa. **The twilight of equality?: Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy**. Boston: Beacon Press, 2003.

FONSECA, Claudia L. W. Crianças, seus cérebros... e além: Reflexões em torno de uma ética feminista de pesquisa. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256169>

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros de (org.). **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos e Escritos V. Tradução Elisa Monteiro e Inês Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **Dizer a verdade de si**. São Paulo: Ubu, 2022.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.

HERMANN, Nadja. Ética. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 17-23. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 31 maio 2023.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 113-124.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 1, n. 25, p. 235-245, 2007.

LÖWY, Ilana. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 15, p. 15-38, 2015.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-62.

POCAHY, Fernando Altair. (Micro)políticas queer: dissidências em pesquisa. **Textura – Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 18, n. 38, 2016.

PRECIADO, Paul B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, p. 11-20, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CAPÍTULO 17

A ÉTICA NA PESQUISA COM NARRATIVAS DE VIDA EM EDUCAÇÃO¹

Maria da Conceição Passeggi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)

¹ Trabalho decorrente de pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – n° 443599/2018-0 e n° 307063/2019-4 – e dos embates éticos enfrentados na prática cotidiana de pesquisa ao longo dos últimos 20 anos. Agradeço a colegas do Movimento Biográfico no Brasil pelas leituras críticas do verbete que me permitiram aprofundar a reflexão.

O IMPERATIVO DE UMA DISPOSIÇÃO ÉTICA EM PESQUISA

Qual a responsabilidade ética de quem pesquisa com narrativas da experiência vivida? As pesquisas **com narrativas de vida** em Educação, por envolver pessoas sócio-historicamente situadas e não um “outro” abstrato, desencarnado, partilham um **capital ético** com outras áreas do conhecimento preocupadas com a vida. Há uma longa tradição em saúde quanto à regulamentação de padrões de condutas éticas, visando evitar prejuízos às pessoas envolvidas (ética mínima) e propiciar benefícios que lhes permitam desfrutar da plenitude da vida (ética máxima).

Essa preocupação com a ética (mínima e máxima) implica considerar igualmente a capacidade de ação de todas as pessoas envolvidas, suas crenças, seus valores, nas relações que estabelecem com o que acontece no mundo da vida, consigo mesmo e com o outro. Concepção cada vez mais importante tanto em Educação quanto em saúde². É sobre uma **conduta ética relacional, dialógica** que apoiamos a presente reflexão para discutir a especificidade da ética em pesquisa com narrativas de vida. Filiamo-nos à **pesquisa (auto)biográfica** em Educação, por sua mirada para a vida (**bios**) e para a linguagem (**grafia**) como **mediadora das relações** do sujeito consigo próprio (**autos**) e com o outro (**alteridade**) para o bem comum (ética) no mundo da vida³. Desde sua fundação, essa vertente desenvolveu-se ancorada em um **imperativo ético**.

A sociologia de Alain Touraine, como lembra Bert (2013), discute, com base nos **movimentos sociais** dos anos de 1960, a imposição para as Ciências Sociais e Humanas de encontrar formas de pesquisa capazes de “dar voz” aos “analisados” (BERT, 2013, p. 5) e gerar alternativas “em benefício dos dominados” (BERT, 2013, p. 6). Postura ética e política, inaugurada na mesma década, por Paulo Freire na América Latina. Como lembra Dominić (2000, p. 60-70), para além dos “métodos de conscientização” freirianos, nenhum texto havia formalizado, até então, a “[...] biografia como instrumento de pesquisa em ciências da educação”. Para Freire (1987, p. 78, grifo do autor): “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo”.

² Convém lembrar a **Medicina narrativa** e a **Educação terapêutica do paciente** como campos de pesquisa já consagrados em saúde.

³ Com exceção da **pesquisa narrativa**, teorizada por Clandinin e Connelly (2011), todas as correntes vinculadas a essas pesquisas associam vida (**bios**) e linguagem (**grafia**): *Biographieforschung*, *Biographical researche*, *Histoires de vie en formation*, *Recherche biographique en éducation*, *Investigación biográfico-narrativa*, pesquisa (auto)biográfica.

Reconhecer o valor das vozes de pessoas de todas as idades, que ecoam em suas narrativas, entendendo-as como capazes de pronunciar e modificar o mundo, exige de quem as escuta ou as lê uma **disposição** ética, uma esperança no humano. Ferrarotti (2010, p. 119) admite que muitas vezes não se sentiu digno delas: “Medo de uma profanação? Talvez”. Para Bourdieu (2001, p. 712), a entrevista era um verdadeiro “exercício espiritual”, e as análises, uma busca de “democratização hermenêutica”. Em Educação, Pineau e Le Grand (2012, p. 98), na esteira de Freire (1987), consideram que o reconhecimento da palavra do outro constitui o fundamento de uma postura **epistemo-política**. Afinal, como postula Ferrarotti (2010, p. 44), “[...] mais do que refletir o social, [o indivíduo] apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo”.

A pesquisa (auto)biográfica em educação, alinhada ao **paradigma compreensivo, hermenêutico, biográfico**, inaugurado por Wilhelm Dilthey para demarcar a especificidade das Ciências Humanas, reconhece, ao mesmo tempo, os avanços de **paradigmas positivistas, a-históricos, a-biográficos** de outras ciências que se voltam para a vida, contra posturas a-científicas. Para Dilthey (2010, p. 178-179): “A autobiografia é a forma mais elevada e instrutiva na qual a compreensão da vida vem ao nosso encontro”, tingida pelo olhar de quem a narra e a compreende, “[...] olhando para trás como seu desenvolvimento e para frente como a configuração de sua vida e de seu bem supremo” (DILTHEY, 2010, p. 179). O que Dilthey (2010) propõe na virada do século XX torna-se “a descoberta” dos anos de 1980, quando a narrativa passou a ser concebida como “[...] um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência”, como afirmam Brockmeier e Harré (2003, p. 525).

Mas, afinal, o que é uma narrativa de vida? Para defini-la, importa ultrapassar uma perspectiva estritamente estruturalista (início, conflito, resolução, desfecho) e evidenciar sua função social e sua importância para o desenvolvimento do psiquismo e da consciência humana⁴, reconhecida em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais (BRUNER, 2014). Para Bertaux (2010, p. 18, grifo do autor), “[...] existe narrativa de vida desde que haja descrição sob *forma narrativa* de um fragmento da experiência

⁴ Ver patologias provocadas por disfuncionamentos da linguagem ou situações políticas de privação de liberdade ou, ainda, situações migratórias e traumáticas que silenciam o humano ou distorcem o seu ato de narrar.

vivida”. Elas podem contar tanto a história de uma vida, quanto a de um instante (DELORY-MOMBERGER, 2012).

A empiria mostra-nos, com base em Prince (2012) e Barthes (1966), que elas podem ser mínimas, micronarrativas, reduzidas a uma frase como a desta criança: “Eu cresci, cresci e fiquei deste tamanho”, que, com sete palavras, conta a história de seu crescimento, conforme observamos em estudos anteriores (BRETON; PASSEGGI, 2021; PASSEGGI, 2020). Para melhor defini-las, convém lembrar com Ricœur (1983, p. 141), a noção de **narratividade**, entendida como uma “demanda autêntica de narrativa”, remetendo a uma força que impulsiona o humano, em todas as idades, a organizar **narrativamente** os acontecimentos, independentemente do tamanho de suas narrativas. Tal critério se assenta nas experiências vividas e narradas, líquidas e moventes que se retroalimentam e se transformam, continuamente, acompanhando o movimento da vida, em uma espiral hermenêutica sem fim. O sujeito é, pois, convocado a (re)examinar, julgar, avaliar o que viveu, ancorando-se em experiências passadas, presentes, que poderiam ter sido ou que podem vir a ser.

IMPLICAÇÕES: A ÉTICA ANTES DA TÉCNICA, DIFICULDADE TÉCNICA, SOLUÇÃO ÉTICA

Cabe distinguir, assim, duas vertentes das pesquisas com narrativas de vida como campo de investigação científica: a que considera essas narrativas como método de pesquisa⁵ e a que as associa à formação e à práxis social⁶. Se

⁵ Vertente inaugurada pela Escola de Chicago. Gatti (2019) elenca cartas e códigos éticos propostos por sociedades científicas como fonte de consulta importante: *British Educational Research Association* (BERA); *German Educational Research Association* (GERA); *American Educational Research Association* (AERA); *National Committee for Research Ethics on the Social Sciences and the Humanities* (NESH); *Academy of Social Sciences* (ACSS); *Scottish Educational Research Association* (SERA); *Australian Association for Research in Education* (AARE). Incluímos a Carta de Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e a Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF).

⁶ A pesquisa-ação-formação emergiu com o movimento das histórias de vida em formação nos anos de 1980. Ver Dominicé (2000), Josso (2010), Nóvoa e Finger (2014), Passeggi (2011, 2016, 2021), Pineau (2005, 2006), Pineau e Le Grand (2012).

a primeira é a mais abrangente por incluir diversas temáticas em História, Didática, Literatura, Arte, Saúde, assim como diferentes categorias geracionais nas mais diferenciadas situações de pesquisa e todas as grafias (gestuais, cênicas, musicais, midiáticas...); a segunda é a mais fecunda na formação docente e para a formação de formadores, no Brasil. Do ponto de vista ético, essas vertentes não se opõem, elas implicam igualmente riscos de **prejuízos** e possibilidades de **benefícios** ao longo do **arco da produção de conhecimentos** para **todas as pessoas** que dele participam, direta ou indiretamente.

A proposta de Mireille Cifali (2019, p. 211) sobre a ética em pesquisa é inspiradora como fio condutor para se elencar **diferentes éticas** segundo a diversidade de situações em pesquisa. Para a primeira vertente da pesquisa, serão evocadas as pesquisas **com** crianças hospitalizadas com doenças crônicas, por tratar-se de situações de extrema vulnerabilidade e, para a segunda vertente, situações de formação profissional (docente ou não) que recorrem às escritas de si. O que segue tem como fundamento um princípio ético radical. A pesquisa com narrativas de vida serve, prioritariamente, para a vida de quem narra e a de quem pesquisa, pelas aprendizagens (identitárias, existenciais, profissionais, entre tantas outras), construídas conjuntamente. Se ela serve para suas vidas, ela serve para a produção de conhecimentos científicos, enraizados em vidas humanas, suscetíveis de produzirem respostas mais próximas de suas necessidades. Finalmente, ela serve para as questões sociais que justificam a pesquisa. Qualquer inversão nessa ordem põe em risco os benefícios desse princípio ético a não ser negligenciado. Elencam-se a seguir a diversidade de **condutas éticas** que caracterizariam minimamente a especificidade da pesquisa com narrativas de vida.

A ética da empatia despertada pela escrita de si. Um dos princípios deontológicos preconizados pela Carta da ASIHVIF (2016) é exigir de quem pesquisa a experiência de se expor ao narrar a própria vida para melhor se colocar no lugar do outro e experienciar eventuais constrangimentos e/ou possíveis epifanias. A ética da emancipação e da liberdade de expressão. Ela tem por base a ideia de que o ato de narrar é gerador da reinvenção de si (*autopoiesis*) para uma vida melhor e, por conseguinte, diametralmente oposta a posturas que desconsideram a disposição humana de **reflexividade narrativa** e o reconhecimento da pessoa que narra como sujeito de direitos para intervir no mundo da vida mediante sua voz. Negligenciar a lógica da emancipação traz prejuízos para quem narra e quem solicita a narração.

A ética de uma causa social e humana relevante para a vida. No caso da pesquisa com crianças, por exemplo, trata-se de problematizar a finalida-

de ética da pesquisa. A palavra da criança hospitalizada (ou não) é digna de interesse para a pesquisa, a formação profissional, a formulação e/ou a implementação de políticas públicas voltadas para a infância? No caso da criança, entendida como sujeito de direitos⁷, a razão primordial é a de que ela possa se beneficiar do que lhe é formalmente assegurado: ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito⁸. Na pesquisa-ação-formação, narrar e refletir sobre a vida (existencial, profissional, espiritual...) se justifica por seu potencial heurístico e hermenêutico, promotor de epifanias sobre o ser e o fazer profissional. Decorre daí, a ética da escuta sensível contra **técnicas fundadas na suspeição**. O que torna central a presunção de fé por respeito à legitimidade da palavra, à dignidade e ao bem-estar da pessoa-narradora, acreditando nela e em suas potencialidades reflexivas. As crianças têm experiências e podem refletir sobre elas? Essa é uma pergunta que se faz dificilmente, porque quem a fizer deve respondê-la ética e cientificamente.

Segue-se a ética da autonomia de expressão contra a **imposição do tema investigado**. A criança escolhe, por exemplo, tematizar procedimentos invasivos e não “informações úteis” para a pesquisa. Diante dessa dificuldade técnica, há uma opção ética? A possibilidade é redimensionar o tema investigado em favor da riqueza surgida no campo. Voltar em outras ocasiões, mesmo respeitando a disponibilidade da criança, pode incorrer em prejuízos, pela insistência ou eventuais tensões. Situação que pode, ao contrário, ser facilmente negociada com adultos. Dificuldade inexistente quando se trata da pesquisa-ação-formação que se realiza em muitos encontros.

A ética da autoria contra prejuízos de **desautorização**. Não se trata de ir em busca de uma verdade ontológica, mas de reconhecer a legitimidade, a autenticidade, a autoria e a ocasião para quem narra de construir e expressar seu ponto de vista, teorizar, com base no que deseja contar, no que é lhe possível dizer sobre o que pensa que fez, viu, sentiu e por quais razões. Uma atitude contrária pode desautorizar, magoar, indispor, revitimizar⁹. Mais re-

⁷ Ver Organização das Nações Unidas – ONU (1989); Art. 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que asseguram à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde etc.

⁸ Ver Art. 12, item 2, da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989), promulgada no ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto N° 99.710, de 21 de novembro de 1990: “2. [...] se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional” (BRASIL, 1990, n.p.).

⁹ Cautela juridicamente recomendada para o caso de crianças que sofreram abusos ou

centemente, no Brasil, a publicação de trabalhos e de memoriais, resultantes da pesquisa-ação-formação e de concursos para o cargo de titular, mostra a evolução da ética em pesquisa: se passa da ética de “dar voz”, primeiro estágio, para a de “dar visibilidade à voz”, que ainda guarda resíduos de poder de quem pesquisa em nome da ciência, para se chegar à ética da autoria: a de docentes que transformam sua prática e o si mesmo em discurso para se inserir na *pólis*.

A ética dialógica contra potenciais abusos de **inquirição** e de não abertura à alteridade. Quanto mais informal a interação, mais confortáveis e respeitosos tendem a ser os procedimentos de co-construção do sentido da vida. Para reduzir constrangimentos é recomendável utilizar protocolos cuidadosamente elaborados. Rodas de conversa e jogos de “faz de conta” com crianças¹⁰, grupos reflexivos de mediação biográfica, ateliês biográficos de projeto, grupos de discussão (WELLER, 2006) com jovens e adultos são procedimentos que seguem os mesmos princípios éticos e dialógicos aqui propostos.¹¹ Para Bourdieu (2001, p. 704), as trocas entre as pessoas que entrevistam e aquelas que narram exigem uma espécie de “amor intelectual” que consente, que acolhe o outro como ele é. O “por que...?” tende mais a estigmatizar do que o “como...?”.

A ética do anonimato reduz riscos de **objetificação**, e a da **textualidade**, aqueles de **estigmatização**. No entanto, a ética do anonimato pode diluir a ética da autoria em situações dilemáticas, enfrentadas, por exemplo, nas pesquisas em História Oral ou da Educação, desvinculando, por exemplo, a autoria das pessoas que contribuíram para a História. O anonimato é uma opção e não uma injunção. É preferível o uso de pseudônimos ou do nome próprio, quando autorizado, em vez de siglas (P1, P2, E1, E2, C1, C3, MC, PT), por garantir minimamente questões éticas de autoria. Na transposição da oralidade para a escrita, recomenda-se, fortemente, sem alterar o conteúdo, eliminar marcas da oralidade para garantir a legibilidade do texto e evitar prejuízos à dignidade da pessoa-narradora por suposta ingenuidade ou inépcia. É recomendável que o texto seja revisto e autorizado por ela. Nas publi-

presenciaram cenas de violência. Conforme Resolução N° 20/2005, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ONU, 2005), regulamentada, no Brasil, por meio da Lei N° 13.431, de 4 de abril de 2017, que recomenda procedimentos de “[...] escuta especializada e do depoimento especial” (BRASIL, 2017, n.p.). No caso de adultos, incluímos situações traumáticas que emudecem a vítima.

¹⁰ Ver Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2021), Lani-Bayle (2020), Lani-Bayle e Passeggi (2014), Passeggi (2016), Passeggi et al. (2014), Passeggi, Nascimento e Oliveira (2018).

¹¹ Ver Delory-Momberger (2006, 2014), Passeggi (2011) e Weller (2006).

cações, é mais ético falar de **participantes, colaboradores/as, professores/as**, do que de “pesquisados” ou de “sujeitos da pesquisa”. Afinal, somos pessoas de carne e osso, coprodutoras de sentido, narradores/as da vida e da ciência.

A ética do campo **(des)conhecido**. Problematiza-se aqui a exigência **técnica** de desterritorialização para a entrada no campo. Na prática, a anuência para a pesquisa em unidades de tratamento de saúde, por exemplo, é mais facilmente concedida a quem ali trabalha. Nesse sentido, surge uma indagação oportuna: A familiaridade é impeditiva ou favorável à ética em pesquisa? Essa é uma questão em aberto. Se ela é polêmica para algumas áreas do conhecimento, seria também para a pesquisa educacional? Para a pessoa que pesquisa fenômenos relacionados a seu ambiente de trabalho, não há propriamente uma porta de entrada no campo, como também não há porta de saída. Nesse caso, o ambiente é simbolicamente reinterpretado: a familiaridade é ressignificada, a obviedade salta aos olhos de quem pesquisa. Para Bourdieu (2001, p. 697), a familiaridade assegura condições de comunicação “não violenta”. Nesse sentido, a ética do retorno da pesquisa ao contexto de investigação, considerado uma exigência ética, coloca em debate se um dos melhores retornos, em Educação, sobre resultados alcançados, não seria, por exemplo, a formação de quem pesquisa e sua intervenção mais lúcida no próprio campo de atuação.

A **ética da democratização hermenêutica**. Ela exige de quem pesquisa a compreensão de que a pessoa-narradora interpreta e teoriza sua ação, recorrendo, diacrônica e sincronicamente, a outras interpretações. O que fazem os/as pesquisadores/as é reinterpretar e teorizar, com outras miradas, essa cadeia de interpretações que tecem sentidos, para construir com quem narra o mundo narrado pela ciência. O ideal é partilhar o texto escrito com quem participou da pesquisa. Quando não for possível, é ainda mais importante pôr em prática a **arte** de propiciar à palavra de quem se expôs ao narrar “[...] o acolhimento fervoroso que certa tradição de leitura reserva às formas mais altas da poesia ou da filosofia”, sugere Bourdieu (2001, p. 712).

Considerações em aberto. No seu livro *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Adela Cortina (2007) ajuda a reforçar o **imperativo de uma disposição ética** ao lado de **cuidados técnicos** na pesquisa com narrativas de vida. Para a autora, “[...] o mundo humano não é só o dos direitos reconhecidos aos quais correspondem deveres e responsabilidades” (CORTINA, 2007, p. 262, tradução nossa). Quando se vive a experiência “[...] com outro ser-humano que é carne da própria carne e osso do próprio osso” (CORTINA, 2007, p. 262, tradução nossa), não se trata apenas de

ser obrigado a lhe dar o que lhe é devido por direito como pessoa, mas, essencialmente, “[...] ser instado a compartilhar o que ambos necessitam para ser felizes” (CORTINA, 2007, p. 262, tradução nossa). Seria possível pensar em uma ética da felicidade? A pesquisa (auto)biográfica, “[...] centrada em valores antropológicos essenciais: a vida, a solidariedade, a justiça, a equidade, a emancipação”, como lembram Flores *et al.* (2022, p. 113), ao religar ética, política, estética, ficção, poesia e verdade como parte das reelaborações humanas existenciais e societárias, aposta nessa **condição de felicidade** conjunta. Nesse sentido, a **pesquisa com narrativas de vida** bem poderia ser denominada **pesquisa educativa** por sua preocupação com a plenitude da vida e por sua razão humanizadora.

SUGESTÕES DE LEITURA

AERA. American Educational Research Association. Código de ética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1041-1065, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i3.021>

ANPED. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em educação: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

ASIHVIF. Carta da ASIHVIF. Nossa carta. Tradução Maria Passeggi. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-179, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/bpab-2525-426x.2016.v01.n01.p177-179>

REFERÊNCIAS

ASIHVIF. Carta da ASIHVIF. Nossa carta. Tradução Maria Passeggi. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-179, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/bpab2525-426x.2016.v01.n01.p177-179>

BARTHES, R. Introduction à l'analyse structurale des récits. **Communications**, Paris, n. 8, p. 1-27, 1966.

BERT, J. F. Le retour du sujet? La sociologie d'Alain Touraine entre deux colloques de Cerisy. **Histoire@Politique**. [s. l.], v. 20, n. 2, p. 1-10, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3917/hp.020.0048>

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Cavalcante e Denise Lavallée. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOURDIEU, P. Comprendre. In: BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus Azevedo et al. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 593-732.

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

BRASIL. **Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRETON, H.; PASSEGGI, M. Entre épreuve et enquête: recherches narratives à partir des microrécits d'enfants en milieu hospitalier au Brésil. **Recherches qualitatives**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 12-33, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7202/1084065ar>

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, J. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CIFALI, M. Éthique. In: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la Recherche biographique**. Toulouse: ÉRÈS, 2019. p. 211-214.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORTINA, A. **Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI**. Oviedo: Ediciones Nobel, 2007.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782012000300002>

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução Maria Passeggi, Luis Passeggi e João Gomes. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>

DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução Marco Antônio Casanova. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 2000.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 31-57.

FLORES, J. R. *et al.* Pesquisa narrativa: ética, responsabilidade e trabalho coletivo na pesquisa. In: MELO, A.; FLORES, J. I. R. (org.) **Pesquisa narrativa: teoria, prática e transformação**. Curitiba: Appris, 2022. p. 85-102. *E-book*.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLANETTO, E.; PASSEGGI, M.; BIASOLI, K. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CVC, 2021.

GATTI, B. Potenciais riscos aos participantes. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 35-41. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudio e Júlia Ferreira. 2. ed. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

LANI-BAYLE, M. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam... **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 954-969, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab-2525-426X.2020.v5.n15.p954-969>

LANI-BAYLE, M.; PASSEGGI, M. **Raconter l'école: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2014. *E-book*.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. **Resolução nº 20, de 22 de julho de 2005**. Diretrizes para a justiça em assuntos envolvendo crianças vítimas ou testemunhas de crimes. 2005. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/onu/resolucao_20_2005_ecosoc_onu_port.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução nº 44/25, de 20 de novembro de 1989**. Convenção Internacional dos Direitos da Criança. 1990. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

PASSEGGI, M. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>

PASSEGGI, M. Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”. **Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 1, n. 3, p. 91-109, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/mg-nmar.v1i3.9504>

PASSEGGI, M. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

PASSEGGI, M. *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411345>

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125, dez. 2016.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000200009>

PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 13, p. 102-110, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-12902005000300006>

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Tradução Maria da Conceição Passeggi e Carlos Braga. Natal: EDUFRN, 2012.

PRINCE, G. Récit minimal et narrativité. In: BÉDRANE, S.; REVAZ, F.; VIEGNES, M. (ed.). **Le récit minimal**: du minime au minimalisme. Littérature, arts, médias. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2012. p. 23-32. Disponível em: <http://books.openedition.org/psn/190>. Acesso em: 5 mar. 2023.

RICŒUR, P. **Temps et récit**. Paris: Seuil, 1983.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000200003>

CAPÍTULO 18

PESQUISA EM/COM

ARQUIVOS PESSOAIS

E ÉTICA

André Luiz Paulilo

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Claudiana dos Reis de Sousa Morais

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Quando preservados, os documentos acumulados por indivíduos ao longo de sua vida constituem os chamados “arquivos pessoais”. Nesses tipos de arquivos, são itens significativos os diários íntimos, a correspondência, as fotografias e os documentos que advêm das relações dos indivíduos com o Estado e a sociedade. No caso de arquivos pessoais de intelectuais, cientistas ou autoridades políticas, também a presença das versões originais das obras ou dos cadernos de campo geram expectativas quanto à pesquisa de aspectos inéditos da criação intelectual. De fato, os arquivos pessoais reúnem desde ego-documentos, aqueles que expressam a intimidade dos seus titulares, até documentos decorrentes das relações interpessoais e que vinculam os indivíduos a instituições sociais de todo tipo, família, escola, igreja, trabalho ou partido político. A atenção a essas fontes cresceu com o desejo de narrar e compreender as intrincadas tramas urdidas na política, nas redes de sociabilidade ou no interior dos mais diferentes campos profissionais, e seu estudo tem contribuído para redimensionar legados e rediscutir os processos de “monumentalização” da memória de alguns em detrimento de outros.

Na teoria arquivística, a definição de arquivos pessoais é tardia e imprecisa. Heymann (2009) atribui ao arquivista italiano Eugenio Casanova (1928) a primeira menção a arquivos constituídos por indivíduos. Em um manual de 1928, Casanova entendia que os arquivos resultavam da “[...] acumulação ordenada de documentos criados por uma instituição ou indivíduo, constituída no curso de sua atividade e conservada para a consecução dos objetivos políticos, legais e culturais, daquela instituição ou indivíduo” (CASANOVA, 1928 *apud* MACÊDO, 2020, p. 194). No Brasil, a Lei de Arquivos, Lei Nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, integra a prática pessoal de acumulação de documentos ao amplo conjunto dos arquivos privados entendendo-os, por meio do seu Art. 11, como “[...] conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por pessoas físicas ou jurídicas, em decorrência de suas atividades” (BRASIL, 1991, n.p.). Seguindo a definição dessa legislação, Bellotto (2006), no entanto, assinala a especificidade desses acervos:

A conceituação de arquivos pessoais está embutida na própria definição geral de arquivos privados, quando se afirma tratar-se de papéis produzidos/recebidos por entidades ou pessoas físicas de direito privado. O que se pode aqui especificar é que, sendo papéis ligados à vida, à obra e às atividades de uma pessoa, não

são documentos funcionais e administrativos no sentido que possuem os de gestão de uma casa comercial ou de um sindicato laboral. São papéis ligados à vida familiar, civil, profissional e à produção política e/ou intelectual, científica, artística de estadistas, políticos, artistas, literatos, cientistas etc. Enfim, os papéis de qualquer cidadão que apresente interesse para a pesquisa histórica, trazendo dados sobre a vida cotidiana, social, religiosa, econômica, cultural do tempo em que viveu ou sobre a sua própria personalidade e comportamento. (BELLOTTO, 2006, p. 256).

Como fontes de pesquisa, principalmente, interessaram os arquivos pessoais de titulares com expressão ou proeminência e os itens sem equivalentes institucionais. Por um lado, então, conforme sugere Bellotto (2006, p. 266), costuma-se atribuir valor permanente apenas aos arquivos de “[...] pessoas cuja maneira de pensar, agir, atuar e viver possa ter algum interesse para as pesquisas nas respectivas áreas onde desenvolveram suas atividades”. Por outro, a originalidade do que é exclusivamente privado, sem qualquer outra cópia, como os diários íntimos e as correspondências, animam hoje um vasto campo de pesquisa sobre as sensibilidades. No passado, apoiada em dados pessoais de arquivos públicos, a história social debruçou-se sobre amplas séries de dados quantitativos acerca da infância, das mulheres, da delinquência, da população de imigrantes e das classes trabalhadoras para compreender camadas sociais mal representadas em fontes escritas. Para essa tarefa, vasculharam-se registros paroquiais, médicos, assistenciais, cartoriais e judiciais em busca de informações úteis. Em ambos os casos, as pesquisas incluem documentação de natureza pessoal com grandes quantidades de dados sensíveis e envolvem questões éticas sobre seu tratamento e formas de disponibilização.

Para a pesquisa em educação, os arquivos pessoais de educadores ou de intelectuais, cientistas e escritores que também exerceram o magistério ou se ocuparam da política educacional reúnem fontes imprescindíveis. As biografias de educadores (MIGNOT, 2002; NUNES, 2000) e os estudos acerca do exercício da docência (CUNHA, 2019) atestam tratar-se de um profícuo veio de trabalho. A pesquisa em arquivos pessoais vem somando aos resultados de análise obtidos em arquivos da administração pública, em periódicos de destinação pedagógica e em depoimentos novos vestígios para a compreensão histórica da educação. A atividade epistolar, os diários íntimos ou mesmo os álbuns de família constituem fonte e documento relevantes para a compreensão das redes de trocas,

profissionais e afetivas, em que emergem solidariedades políticas, engajamentos sociais e também intimidades, além de rupturas, dissensos e controvérsias. Sobretudo, sua pesquisa e seu estudo expressam bem a revalorização do sujeito que anima as Ciências Humanas atualmente e a importância dos acervos pessoais para a análise dos vínculos sociais.

Outra dimensão da atual atenção aos sujeitos diz respeito aos prontuários de indivíduos em instituições públicas e os dados que reúnem sobre as pessoas. Pesquisas cujo foco são institutos disciplinares e correccionais, orfanatos, serviços de ortofrenia ou manicômios podem demandar pesquisa nos prontuários das crianças. Também os arquivos escolares conservam prontuários de estudantes cujo interesse para a compreensão das práticas escolares é crescente. As informações sobre pessoas ou grupos de pessoas que os prontuários contêm não só são detalhadas como dificilmente encontradas em outros lugares, além de úteis na reconstrução das histórias de vida e para o entendimento e a análise de processos sociais. Diferentemente dos acervos pessoais, os prontuários de pessoas reunidos em instituições públicas ou filantrópicas incluem informações pessoais sensíveis em quantidade, podendo conter resultados de testes, investigações, diagnósticos e anotações de sessões de terapia ou intervenção.

Observa-se, assim, que a utilização de arquivos de pessoas na pesquisa histórica da educação não só contribuiu para ampliar as possibilidades de estudo e análise. Sobretudo, impôs precauções éticas e metodológicas de pesquisa, requerendo dos pesquisadores e das pesquisadoras da educação particular atenção às exigências de verdade histórica. A despeito do trabalho habitual de reconstituição e de interpretação, a atenção especialmente escrupulosa e prudente em relação à posição de todos os atores e a consideração acerca de suas razões resulta, conforme ensina Prost (2008, p. 258), de uma dupla atitude, moral e intelectual. Por um lado, trata-se de evitar erros advindos das paixões e implicâncias pessoais. Por outro, a questão é de método e diz respeito ao modo como se administra a prova documental para atender as exigências do regime de verdade comumente praticado em história. Afinal, parte importante da pesquisa em/com arquivos pessoais é lidar com as expectativas de memória dos herdeiros (e não só familiares), suas demandas quanto ao processo de **memorialização**. Prost (2008, p. 272) prefere pensar em termos de imparcialidade, em vez de objetividade, para designar a atitude do historiador perante o trabalho diuturno “[...] de transformar a demanda de memória de seus contemporâneos em história”.

Sob a custódia de arquivos públicos, centros de documentação e memória, a análise dessa documentação habituou os pesquisadores com os variados termos de responsabilidade necessários para o seu acesso. Servem principalmente para orientar sobre a necessidade de proteger a privacidade pessoal ou aspectos da confidencialidade da documentação e estão alinhados com a preocupação das instituições de guarda com o uso responsável das informações. Sem subestimar o efeito simbólico da utilização desse instrumento em sensibilizar a comunidade de pesquisa em relação ao uso de informações pessoais sensíveis ou acerca da violação de quaisquer direitos, Heather MacNeil (2019, p. 152) atenta para o fato de que “[...] os critérios de divulgação estabelecidos por eles não são satisfatórios para equilibrar equitativamente os interesses dos pesquisadores e os interesses de privacidade dos sujeitos dos documentos”. O reconhecimento desse conflito de valores produziu legislações que nem sempre preterem o princípio do livre acesso toda vez que entra em choque com a privacidade dos indivíduos. No entanto, o controle do livre acesso por leis de proteção de dados pessoais é visto com preocupação pelas restrições que podem impor à pesquisa.

De fato, as atuais preocupações com o acesso à informação e a proteção de dados pessoais renovaram as questões éticas para a pesquisa em arquivos pessoais em três frentes principais. A primeira delas diz respeito ao uso e à divulgação dos dados pessoais. Outra frente que tem sido renovada pelas atuais regulações do acesso aos dados envolve a preservação digital dos dados pessoais. Já a terceira frente tem a ver com a progressiva ascensão das humanidades digitais como disciplina de pesquisa.

Por um lado, os debates que, no Brasil, a lei de acesso à informação – Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018), suscitaram quanto ao imaginado conflito entre os esforços para assegurar o acesso à informação e a necessidade de proteção dos dados de indivíduos na era digital reiteram as exigências de rigor e responsabilidade na interpretação e na análise da documentação proveniente de arquivos pessoais. Contudo, essa discussão renova a atenção às informações consideradas sensíveis. Mesmo prevalecendo na legislação o entendimento de muitos arquivistas e pesquisadores sobre as exigências acadêmicas de busca e comunicação do conhecimento no interesse de um bem social maior e o valor primário da pesquisa, mantêm-se as conhecidas responsabilidades éticas relativas ao uso e à divulgação.

Por outro lado, os repositórios de dados criados pelas universidades para assegurar a adequada gestão dos dados produzidos pelas pesquisas demandam atenção para os critérios definidos em lei quando da divulgação de informações pessoais contidas em arquivos públicos. A Lei Nº 13.709/2018 reconhece como fundamento do tratamento de dados pessoais o respeito à privacidade, a autodeterminação informativa e a inviolabilidade da intimidade, da honra e da imagem (BRASIL, 2018). Embora não se aplique ao tratamento de dados pessoais para “realização de estudos por órgãos de pesquisa”, a LGPD (BRASIL, 2018) circunscreve condições para a divulgação desses dados: consentimento do titular e anonimização (Art. 7º). Critérios de relevância e tabelas de periodicidade definem a duração apropriada das restrições ao acesso e o valor permanente da documentação preservada nos acervos e servem como parâmetro para definir o tipo adequado de análise.

E, ainda, a recente atenção ao agenciamento de dados no meio digital engajou muitos estudiosos dos arquivos e da memória na reflexão sobre os documentos eletrônicos. As recentes reflexões de Baker (2011), Cox (2013, 2017), Hamer (2018) e Lomborg (2012), acerca dos arquivos de postagens do *Facebook*, *Twitter* ou *YouTube*, vem mostrando a necessidade aguda de se definirem diretrizes éticas de armazenamento. Preocupa tanto o arquivamento de materiais criados por pessoas comuns, como cartas e diários que foram descobertos ou recolhidos, em vez de dados voluntariamente quanto à mobilização de instrumentos digitais de organização das informações pessoais nesses meios para fins de pesquisa. Sob o rótulo de humanidades digitais, a correlação de quantidades massivas de dados coletados envolve também pensar as implicações éticas do uso da análise de *Big Data*.

Do ponto de vista ético, para a pesquisa em/com arquivos pessoais também é imprescindível, portanto, observar parâmetros de conduta definidos pela academia e pela sociedade. De modo que tanto os critérios estabelecidos pelos pares quanto os valores socialmente reconhecidos de respeito à dignidade, à privacidade e à intimidade pessoais circunscrevem as condições de investigação em arquivos desse tipo. Ainda que, em geral, se trate de arquivos sobre figuras públicas que voluntariamente doaram seus papéis para uma instituição após já ter passado qualquer expectativa de privacidade pessoal ou mesmo já falecidas e que, por isso, exclui de ilicitude o acesso e o manuseio, a pesquisa não fica dispensada de compromissos éticos. Como adverte Antoine Prost (2008), a honestidade e

o rigor intelectual são, antes de tudo, uma postura intelectual que visa compreender e não julgar ou censurar. Todavia, o acúmulo das discussões acerca das tensões entre o direito de acesso à informação e o direito à privacidade já realizadas pelos arquivistas aponta para as boas práticas da pesquisa em/com arquivos pessoais.

Nesse sentido, das reflexões de Stine Lomborg (2012) e de Heather MacNeil (2019) e os resultados do *II Encontro de Arquivos Pessoais e Cultura* compilados por Lucia Maria Velloso de Oliveira, Bianca Therezinha Carvalho Panisset e Isabel Cristina Borges de Oliveira (2016), derivaram publicações cuja leitura beneficia muito a discussão das questões éticas que envolvem a pesquisa em/com acervos pessoais.

Lomborg (2012) propõe uma discussão acerca da interação entre público e privado em arquivos pessoais *online* que compreende bem as atuais exigências de se considerar como dimensões da tomada de decisões éticas não só as questões próprias à pesquisa (metodologia e dados, análises e publicação de resultados), mas também os “[...] padrões disciplinares e fatores contextuais culturais” (LOMBORG, 2012, p. 29). O autor se vale do “princípio da distância”, que envolve a relação entre os dados *online* que o investigador pretende recolher e analisar e a(s) pessoa(s) cujas atividades criaram os dados, e da “noção de privacidade percebida” para circunscrever os limites entre público e privado na pesquisa de arquivos pessoais *online*. Suas reflexões nesse âmbito contribuem, sobretudo, para pensar questões éticas da pesquisa em arquivos pessoais nato-digitais, porque tratam, no primeiro caso, das relações entre os dados que a pesquisa pretende coletar e analisar e a(s) pessoa(s) cujas atividades criaram os dados.

No caso da noção de privacidade percebida, a reflexão “[...] diz respeito às expectativas que os usuários da Internet podem ter em relação à privacidade de suas atividades *online*, seu controle sobre informações pessoais e sua proteção contra danos” (LOMBORG, 2012, p. 23). Envolve, especialmente, preocupações com o que Nissenbaum (2011) define como integridade contextual, que diz respeito à aplicação de normas informacionais capazes de acomodar diversos interesses morais e políticos e ao reconhecimento de que os domínios *online* estão inextricavelmente ligados com estruturas existentes na vida social bem como a sua atividade profundamente integrada na vida social, refletindo a heterogeneidade da experiência *offline*.

As preocupações com o respeito à privacidade de indivíduos que criaram ou são sujeitos de registros, especialmente aqueles que não tive-

ram voz no uso ou na disposição dos dados são objeto da reflexão de Heather MacNeil (2019) em obra importante sobre a ética na divulgação de informações pessoais em arquivos públicos. Especialmente no capítulo que trata dos usos de informações pessoais em pesquisas sócio-históricas, a autora opta por uma análise da ética na pesquisa social baseada em direitos. Consoante as afirmações de Kelman (1982), MacNeil (2019) adverte acerca da precedência dos direitos sobre os interesses de pesquisa no acesso e na divulgação. Entretanto, reconhece que o “[...] consentimento satisfaz a exigência moral de respeito pelas pessoas” (MACNEIL, 2019, p. 175), e, no caso do tratamento de informações sob a custódia de órgãos públicos para fins de pesquisa e estatística, a noção de consentimento implícito é um pressuposto que serve à discussão de alguns dos limites implicados no acesso da informação “dada” voluntariamente. Nas doações dos arquivos pessoais custodiados por universidades ou centros de documentação, é pressuposto o consentimento implícito, e as exigências contratuais dos herdeiros circunscrevem o tipo de tratamento e processamento dos dados ou eventuais direitos autorais sobre a obra, mas não alcançam, nesses termos, as questões próprias à pesquisa.

No Brasil, as reflexões vão na mesma direção, discutindo de modo especial a relação entre memória e intimidade. Os resultados do *II Encontro de Arquivos Pessoais e Cultura* mostram bem os termos em que o debate tem sido feito (OLIVEIRA; PANISSET; OLIVEIRA, 2016). A presença nos arquivos pessoais de documentos que, segundo Lucia Maria Velloso de Oliveira, Patrícia Ladeira Penna Macêdo e Camilla Campoi de Sobral (2017, p. 3), teriam sido criados “[...] para se lembrar e não para serem lembrados” motivou um encontro de especialistas para a discussão sobre a ética da pesquisa em/com arquivos pessoais na Fundação Casa de Rui Barbosa. De diferentes perspectivas, as discussões que o encontro produziu sobre documentos compreendidos como sensíveis ou que dizem respeito à intimidade alcançam as principais questões nessa área de preocupações. Assim, as possíveis ambiguidades entre o direito ao acesso e o direito à intimidade, a mudança de *status* jurídico dos acervos pessoais quando institucionalizados ou as interações entre público e privado em arquivos pessoais são aspectos da preservação do registro histórico, então, considerados. Pensados de forma correlacionada a casos concretos e também a princípios teóricos e noções de análise, tais aspectos do acesso à documentação que nasce pessoal e íntima e torna-se um bem público e coletivo implicam uma definição de critérios e procedimentos de utili-

zação da documentação em consonância com as práticas de estruturação de um saber.

A atenção aos princípios éticos de conduta visando adotar as boas práticas de pesquisa envolve, além de parâmetros definidos pela academia e pela sociedade, o exame de pesquisas anteriores de tipo semelhante para obter orientações para a solução de possíveis dilemas éticos. Mais do que isso, também no caso da pesquisa em/com arquivos pessoais, a preocupação com a ética do trabalho é hoje uma dimensão constitutiva do saber e, conforme nos lembram bem os arquivistas, não deve ser negligenciada em nome do objetivo de cientificidade.

REFERÊNCIAS

BAKER, A. E. Ethical Considerations in Web 2.0 Archives. **School of Information Student Research Journal**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.31979/2575-2499.010104>

BELLOTTO, H. L. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

BRASIL. Lei Nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, ano 129, n. 6, p. 455, 9 jan. 1991.

BRASIL. Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da constituição federal; altera a lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 147, n. 221-A, p. 1-4, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei no 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 157, p. 59, 15 ago. 2018.

CASANOVA, E. **Archivistica**. 2. ed. Siena: Arti Grafiche Lazzeri, 1928.

COX, R. J. Rethinking Archival Ethics. **Journal of Information Ethics**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 13-20, fev. 2013. DOI: <https://doi.org/10.3172/jie.22.2.13>

COX, R. J. **Arquivos pessoais: um novo campo profissional**. Leituras, reflexões e reconsiderações. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017.

CUNHA, M. T. S. **(Des)arquivar: arquivos pessoais e ego-documentos no tempo presente**. Florianópolis: Rafael Copetti, 2019.

HAMER, A. Ethics of archival practice new considerations in the digital age. *Archivaria*, [s. l.], n. 85, p. 156-179, set. 2018.

HEYMANN, L. Q. O indivíduo fora do lugar. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, v. 45, n. 2, p. 42-57, 2009.

KELMAN, H. C. [Ethical issues in different social science methods](#). In: BEAUCHAMP, T. L. et al. (ed.). **Ethical issues in social science research**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1982. p. 40-98.

LOMBORG, S. Personal internet archives and ethics. **Research Ethics**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 20-31, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/1747016112459450>

MACÊDO, P. L. P. Arquivos pessoais e teoria arquivística. In: MARIZ, A. C. A.; RANGEL, T. R. (org.). **Arquivologia: temas centrais em uma abordagem introdutória**. Rio de Janeiro: FGV, 2020. p. 191-204.

MACNEIL, H. **Sem consentimento: a ética na divulgação de informações pessoais em arquivos públicos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

MIGNOT, A. C. V. **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

NISSENBAUM, H. A contextual approach to privacy online. **Daedalus**, [s. l.], v. 140, n. 4, p. 32-48, out. 2011. DOI: https://doi.org/10.1162/daed_a_00113

NUNES, C. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

OLIVEIRA, L. M. V.; MACÊDO, P. L. P.; SOBRAL, C. C. Arquivos pessoais e intimidade: da aquisição ao acesso. **Revista do Arquivo**, São Paulo, n. 4, p. 1-13, 2017.

OLIVEIRA, L. M. V.; PANISSET, B. T. C.; OLIVEIRA, I. C. B. (org.). **Arquivos Pessoais e Cultura: o direito à memória e à intimidade**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2016.

PROST, A. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARTE II

Ética e Integridade Acadêmica e Científica

CAPÍTULO 19

O CONCEITO DE INTEGRIDADE ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PERCURSO DA EVOLUÇÃO DO TERMO ATÉ OS DIAS ATUAIS¹

Cinta Gallent Torres

Universidad de las Islas Baleares e Universidad de Valencia

Rubén Comas Forgas

Universidad de las Islas Baleares e Stockholm University

¹ Este trabalho integra as atividades do Projeto RTI2018-098314-B-I00, financiado pelo *Ministerio de Ciencia e Innovación* e pela *Agencia Estatal de Investigación* (MCIN/AEI) 10.13039/501100011033 e pelo *Fondo Europeo de Desarrollo Regional* (FEDER) “*Una forma de hacer Europa*” e das ações da *Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica* (Red-IA). Tradução de Maria Angélica Dias Moya (Universidade Federal do Amazonas – UFAM). Revisão técnica de Mónica de La Fare (Comissão de Ética em Pesquisa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd).

INTRODUÇÃO

O conceito de integridade acadêmica é definido como o compromisso e a ligação com os valores fundamentais que regem a atividade acadêmica (honestidade, confiança, responsabilidade, respeito, justiça e equidade), mesmo em circunstâncias e condições adversas (ICAI², 2018). Desses valores, derivam princípios de comportamento que exigem: agir com retidão, probidade e honestidade em todas as ações e atividades realizadas no ambiente acadêmico; conhecer, aceitar e respeitar as normas estabelecidas; e promover o respeito e a garantia de uma conduta alinhada aos referidos princípios e valores.

Trata-se de um conceito multidimensional que, segundo Comas *et al.* (2011), está ligado ao conjunto de atividades que são realizadas dentro de uma instituição acadêmica (ensino, pesquisa, aprendizagem, administração e gestão acadêmica) e enquadrada em um contexto específico (país, cultura, nível educacional, instituição etc.). A dificuldade de delimitar o termo dá-se pela quantidade de fatores que nele se agregam. Práticas desonestas no ambiente universitário prejudicam a vida acadêmica em diferentes níveis e têm impacto direto ou indireto em diferentes esferas (todas relacionadas à garantia da qualidade). Tais práticas, entre outras: i) desprestigiam as instituições formadoras e educativas e desvalorizam as habilitações e credenciais acadêmicas; ii) introduzem dimensões de iniquidade entre alunos, professores, pesquisadores e funcionários administrativos; iii) colocam os professores em permanente situação de pré-alerta perante as atividades de avaliação que propõem, diminuindo o seu tempo e potencial de dedicação a outras tarefas típicas da docência; iv) representam um risco social, uma vez que os estudantes que recorreram a práticas desonestas para obtenção de um grau acadêmico ou profissional “aprendem” no meio acadêmico uma forma de agir que potencialmente irão transferir para o campo profissional no futuro; e v) supõem um descrédito no valor do conhecimento científico e da inovação.

Como qualquer conceito, o de integridade acadêmica também passou por uma evolução. Por tratar-se de um construto baseado em princípios éticos e morais, e associado a uma época, cultura e sociedade específicas (COMAS *et al.*, 2011), é difícil delimitá-lo, principalmente na era digital, em que a facilidade de acesso à informação por meio da Internet influencia a forma como esta é utilizada, compartilhada, editada e armazena-

² ICAI - International Center for Academic Integrity.

da. Acessar o conhecimento com apenas um clique era impensável no passado. No entanto, esse avanço abriu portas para o desenvolvimento de práticas desonestas que violam a integridade acadêmica na Educação Superior e envolvem diferentes atores sociais (VÁSQUEZ ROCA; CUBA RAIME; VÁSQUEZ VELASCO, 2022).

Entre as práticas mais antigas e as mais estudadas na literatura científica está o plágio, definido como “[...] a prática de tomar ideias, trabalhos e/ou processos gerados por outras pessoas [apropriando-se] deles como se fossem seus, sem citar nem reconhecer a qualquer momento a propriedade intelectual [de terceiros]” (NAKANDAKARI, 2016, p. 2). Levando-se em conta que o plágio designava etimologicamente “[...] a ação de roubar, comprar ou vender como escravos as pessoas livres, mantendo-as em servidão ou usando servos alheios como se fossem seus” (RAE³, 1992, p. 1146), o escravo era considerado uma ferramenta de trabalho que eles poderiam facilmente possuir. Essa ação vergonhosa, contextualizada na Roma antiga, foi condenada e punida com chicotadas para quem cometesse esse crime. Embora os romanos desconhecessem o significado de propriedade intelectual, eles souberam condenar o plágio como um ato desonroso (ASTUDILLO, 2006).

Na Antiguidade clássica, por exemplo, o plágio dificilmente era uma preocupação “[...] pois a cultura comum era considerada um bem coletivo que poderia ser usada sem ser considerado roubo em hipótese alguma” (RAMÍREZ GÓMEZ, 2015, p. 5). Na verdade, admitia-se e até incentivava-se a imitar e copiar os melhores autores greco-latinos, favorecendo, assim, a expressão ou a reinterpretação de ideias já existentes em detrimento da sua originalidade. Na Idade Média, a figura do autor foi ofuscada pela do copista ou tradutor que introduziu importantes modificações nas versões originais, gerando novas obras de grande qualidade. Nessa época, a veracidade dos textos não era questionada e, por meio de pseudônimos, a autoria de alguns manuscritos era atribuída a pessoas renomadas a quem se pretendia dar crédito e autoridade (ROJAS REYES, 2022). Com o desenvolvimento da imprensa e a difusão e a reedição das publicações, as obras adquiriram o estatuto de bem cultural, o que implicou o estabelecimento de relações contratuais e jurídicas entre o autor, a editora e o público (PERROMAT AUGUSTIN, 2010). Iniciou-se, assim, uma era em que existe uma forte preocupação em garantir a autenticidade dos textos e reconhecer o devido direito ao autor.

³ RAE – *Real Academia de la Lengua Española*.

Até o século XVIII, o ato de furtrar ideias ou omitir o nome do autor em um escrito não tinha consequências legais, mas sociais, pois era considerado um ato imoral e recusável que causava vergonha e desonra a quem o praticava (MARTÍN JIMÉNEZ, 2015). A partir da segunda metade do século XVIII, surgiram as primeiras leis de propriedade intelectual que davam aos autores a possibilidade de defender seus direitos e recorrer aos tribunais no caso de se sentirem plagiados (MARTÍN JIMÉNEZ, 2015). Entre essas leis, destaca-se o Estatuto de Anne, de 1709, a primeira lei moderna de direitos autorais promulgada na Inglaterra que nasceu como uma medida legal para limitar os direitos dos editores sobre as cópias originais e garantir o reconhecimento dos direitos autorais. Ao longo dos anos, muitas outras leis foram aprovadas para combater a pirataria editorial e lançar as bases para o atual conceito de autoria (paternidade intelectual).

Aos poucos, o discurso do plágio e outras formas de desonestidade acadêmica adquiriram continuidade epistemológica (PERROMAT AUGUSTIN, 2010), a ponto de se tornar, hoje, uma área de estudo no campo da Educação Superior. Seja do ponto de vista moral, normativo ou formativo, a análise sistemática dos comportamentos desonestos em diferentes contextos (exames, pesquisas, trabalhos avaliativos etc.), etapas educativas e grupos de interesse (professores, alunos, investigadores, instituição etc.) evidencia a necessidade de dedicar a esse fenômeno a atenção que ele merece. O seu estudo permite compreender a evolução dos processos de leitura e escrita (letramento) dos alunos (especialmente após a incorporação das novas tecnologias), as práticas de alfabetização utilizadas pelos professores, as medidas adotadas pelas instituições universitárias e os efeitos indesejados que terá para a sociedade do futuro envolver-se repetidamente em comportamentos repreensíveis.

A DESONESTIDADE ACADÊMICA COMO UM CONSTRUCTO OPOSTO À INTEGRIDADE ACADÊMICA

Segundo Ordóñez Camacho e Romero Martínez (2021), a desonestidade acadêmica refere-se ao conjunto de ações desonestas realizadas no âmbito educativo – a que se poderia acrescentar, por todos os atores que compõem a comunidade acadêmica. Por sua vez, Díez-Martínez (2015, p. 3)

o define como “[...] qualquer comportamento intencional que busque um benefício acadêmico, econômico, afetivo ou qualquer outro que vá contra os princípios éticos das instituições educativas e, conseqüentemente, da sociedade”. Trata-se de um fenômeno que impacta negativamente nos processos de ensino e de aprendizagem, no desempenho acadêmico, nas relações entre alunos e professores e na formação de valores, ao mesmo tempo em que altera o conceito de integridade de uma instituição.

Agir desonestamente significa violar normas definidas, violar princípios fundamentais e faltar ao compromisso pessoal, institucional e social, tanto individualmente como de grupo. A falta de honestidade é, portanto, considerada um comportamento anômalo baseado em ações impróprias que são aprendidas, reforçadas e profissionalizadas nas instituições de Educação Superior. Nesse contexto, algumas dessas condutas, como o ciberplágio, a autoria fictícia, o roubo de identidade, a manipulação de dados em uma pesquisa ou a falsificação de documentos oficiais, apresentam um aumento considerável nas últimas décadas (LLOVERA-LÓPEZ; ARAGÓN-CARRETERO; CANO-OLIVARES, 2023). Sem dúvida, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aceleraram esse aumento e promoveram uma mudança na forma de abordar esse fenômeno. Assim, práticas mais tradicionais como deixar um colega copiar as respostas em uma prova presencial, usar “colas” em provas ou subtrair as questões de uma prova de avaliação antes de sua aplicação apresentam menor prevalência nos últimos anos (GALLEN TORRES; COMAS FORGAS, 2022). Ao contrário, ações como a produção de publicações fragmentadas (*salami science*), a manipulação de análises estatísticas ou o pagamento a terceiros pela elaboração de trabalhos acadêmicos apresentam tendência ascendente, o que exigirá o estabelecimento de mecanismos de prevenção e controle.

A importância de estudar esse fenômeno reside na redução de seu impacto negativo nos ambientes educacionais que, ao longo dos anos, é transferido para o campo profissional. Dada a complexidade do fenômeno, a literatura científica o aborda a partir de diferentes grupos, ramos do conhecimento, níveis educacionais, modalidades de aprendizagem e até contextos sociais pré e pós-pandemia (PORTO, 2022). Assim, alguns estudos buscam identificar as causas que estimulam os alunos a se envolverem em práticas acadêmicas condenáveis (ZARFSAZ; AHMADI, 2017), determinar a prevalência, a evolução e a gravidade do comportamento desonesto entre estudantes universitários (VÁSQUEZ-ROCCA; CUBA

RAIME; VÁSQUEZ VELASCO, 2022) e determinar as medidas para combater a falta de integridade nos processos de aprendizagem (CUTRI *et al.*, 2021). Esse interesse não é apenas evidenciado no número de publicações, mas também na implementação de iniciativas de sensibilização conscientização e no estabelecimento de protocolos institucionais e regulamentos em alguns países.

Se, anteriormente, estudos como o de Lin e Wen (2007) justificavam o aumento da desonestidade acadêmica pela falta de tempo dos alunos para a realização de suas tarefas, pelos métodos de avaliação obsoletos ou pelo peso excessivo que se dava ao resultado final da avaliação nas disciplinas, um dos motivos que hoje justificariam esse crescimento estaria relacionado ao vertiginoso desenvolvimento tecnológico e à irrupção da Inteligência Artificial nesse campo. A vasta quantidade de recursos digitais oferecidos pela Internet, e a quantidade de aplicativos e *chatbots* que automatizam processos de escrita e geram imagens a partir de uma descrição de texto (*ChatGPT-4*, *Speedwrite*, *DALL-E 2*, *Midjourney*, *Stable Diffusion* etc.) fazem com que esse fenômeno adquira novas dimensões e permita o desenvolvimento de novas práticas fraudulentas.

Nesse sentido, a capacidade dessas ferramentas digitais, pensadas para criar conteúdos de forma automática e em tempo real, replicando as funções cerebrais do ser humano, desperta muitas preocupações no meio acadêmico. Apesar do futuro promissor que se prevê para eles, por exemplo, em processos de tutoria ou supervisão de alunos, gestão de ensino e processos de qualidade, admissão e permanência universitária (OCAÑA-FERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; ABURTO, 2019; GARCÍA-PEÑA; MORA-MARCILLO; ÁVILA-RAMÍREZ, 2020), seu uso indevido leva a novas formas de fraude e plágio acadêmico que são difíceis de controlar pelos sistemas existentes (SUSNJAK, 2022). Coerente com o exposto, estudos como os de Díaz-Arce (2023) já mostram as limitações do programa Turnitin para detecção de plágio cometido por alunos ao copiar as criações de ferramentas de Inteligência Artificial; circunstância a que se soma o despreparo do professor para detectar uma obra gerada por Inteligência Artificial e o debate sobre se esses *softwares* devem ou não ser considerados direitos autorais (ESTUPIÑÁN *et al.*, 2021).

Veremos em breve como as ferramentas antiplágio tradicionais, focadas na detecção de semelhanças sintáticas com outras fontes da Internet, serão de pouca utilidade na identificação de novos comportamentos fraudulentos. Outras formas de fraude certamente surgirão à medida que

essas ferramentas “inteligentes” refinarem seus algoritmos e alimentarem as traças de quem as utiliza com o objetivo de fraudar.

Em todo o caso, o problema da fraude acadêmica é sempre o mesmo, uma vez que a sua razão de ser implica a violação intencional de um princípio ético nesse contexto, uma ideia básica *per se* atemporal. No entanto, e como já adiantavam Comas e Sureda (2007, p. 1), “[...] as circunstâncias, prevalência e sobretudo repercussões e profundidade são novas e parecem mais perigosas do que eram no passado”. Embora essa afirmação tenha sido feita há mais de 15 anos, também faz sentido hoje, uma vez que os comportamentos fraudulentos que já se manifestam abertamente, incentivados pela atual revolução tecnológica, continuarão a esmaecer a linha entre o que é ilegal e o que é permitido, com repercussões impensáveis até o momento.

PROMOVER UMA CULTURA DE INTEGRIDADE ACADÊMICA PARA ENFRENTAR A “CULTURA DA FRAUDE”

Cressey (1961 *apud* LÓPEZ MORENO; SÁNCHEZ RÍOS, 2011) já comentava que, para a fraude se materializar, três elementos devem vir juntos:

- i. motivação: a predisposição de uma pessoa para cometer atos desonestos (por incentivo ou pressão);
- ii. ocasião: perceber a oportunidade de cometê-lo (pela ausência ou ineficácia das medidas de controle); e
- iii. racionalização: ser capaz de cometer um ato fraudulento em total congruência com o próprio código de ética pessoal.

Mais de meio século depois, e após o vivido durante a pandemia de covid-19, nesse conhecido “triângulo da fraude”, deve ser considerada uma quarta aresta relacionada à transformação digital dos meios de comunicação e as múltiplas possibilidades que oferecem para reproduzir e distribuir as informações. Não se discute que a tecnologia representa um claro avanço na sociedade do conhecimento, mas também um meio que facilita o desenvolvimento de práticas desonestas (VÁSQUEZ ROCA;

CUBA RAIME; VÁSQUEZ VELASCO, 2022). Assim, as universidades, juntamente a seu corpo docente, buscam estratégias que tenham um impacto positivo na melhoria da titulação e na qualidade da aprendizagem. Entre as mais urgentes estão: dotar os universitários de uma cultura que estimule o respeito à propriedade intelectual de terceiros, a construção de novos conhecimentos a partir dos já existentes e a ética digital. A essas medidas, pode-se acrescentar o reforço da formação em termos de citação e utilização de fontes de informação com vista à melhoria das suas competências documentais; e sessões informativas sobre integridade acadêmica, práticas desonestas e consequências indesejáveis que elas geram.

Do ponto de vista pedagógico, e sabendo que a tecnologia e a Inteligência Artificial chegaram para ficar na sala de aula, essas ferramentas devem ser utilizadas como oportunidade de aprendizagem. Se os alunos fossem instruídos a usá-las de forma ética, em vez de uma ameaça, elas seriam o meio ou o suporte por meio do qual realizariam algumas tarefas acadêmicas de forma diferente daquelas solicitadas até agora. Por exemplo, em vez de pedir que enviem um ensaio sobre um tema específico, pode-se pedir que usem uma ferramenta baseada em Inteligência Artificial e, a partir da criação resultante, verifiquem e contrastem seu conteúdo, melhorem-no e critiquem o resultado gerado, ampliando ou sintetizando algumas das ideias e até produzir novos conhecimentos; um exercício que, sem dúvida, seria motivador para eles porque é diferente dos que costumam fazer e por intermédio do qual também seriam estimulados a pensar.

Essas e outras medidas ajudariam a criar uma cultura de ética e honestidade acadêmica nas instituições de Educação Superior. Serviriam também para evitar possíveis “tentações” nos alunos, já que a questão da integridade acadêmica em sala de aula seria abordada abertamente e reforçariam a construção de processos formativos em valores, permitindo a internalização de novos comportamentos e crenças que favoreçam a práxis da ética no âmbito educativo (ROJAS REYES, 2022).

A relevância da Educação Superior em todo o mundo, em parte como resposta ao necessário desenvolvimento baseado na economia do conhecimento, só é sustentável no longo prazo se houver bons padrões de conduta nos ambientes acadêmicos. Por isso, investigar o conceito de integridade acadêmica e sua evolução é fundamental, entre outros motivos, para promover o comportamento ético em nível geral, manter a credibilidade dos trabalhos e atividades acadêmicas, prevenir a má conduta

acadêmica, reconstruir o prestígio das instituições de ensino, aproximar a ciência da sociedade e desenvolver habilidades e competências profissionais.

REFERÊNCIAS

ASTUDILLO, G. F. El plagio intelectual. **Propiedad Intelectual**, Mérida, v. 5, n. 8-9, p. 242-270, jan./dez. 2006.

COMAS, R. *et al.* La integridad académica entre el alumnado universitario español. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 37, n. 1, p. 207-225, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>

COMAS, R.; SUREDA, J. Ciber-plagio académico. **Revista Textos de la CiberSociedad**, La Rioja, n. 10. v. 12, p. 132-152, 2007.

CUTRI, J. *et al.* Academic integrity at doctoral level: the influence of the imposter phenomenon and cultural differences on academic writing. **International Journal for Educational Integrity**, [s. l.], v. 17, n. 8, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00074-w>

DÍAZ-ARCE, D. D. Inteligencia artificial vs. Turnitin: implicaciones para el plagio académico. **Revista Cognosis**, Manabí, v. 8, n. 1, p. 15-26, jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i1.5517>

DÍEZ-MARTÍNEZ, D. E. Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. **Revista Electrónica de Educación, Sintética**, Guadalajara, v. 44, p. 1-17, 2015.

ESTUPIÑÁN, R. J. *et al.* Inteligencia artificial y propiedad intelectual. **Revista Universidad y Sociedad**, La Habana, v. 13, n. 33, p. 362-368, 2021.

GALLEN TORRES, C.; COMAS FORGAS, R. Prévalence et évolution des conduites frauduleuses chez les étudiants de master et doctorat : la vision des responsables académiques. In: COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'IRATA SUR L'INTÉGRITÉ ACADÉMIQUE, LES NOUVELLES FRONTIÈRES DE L'INTÉGRITÉ ACADÉMIQUE, 2., 2022. **Anais [...]**. Coimbra: IRAFPA, 2022. p. 153-168.

GARCÍA-PEÑA, V. R.; MORA-MARCILLO, A. B.; ÁVILA-RAMÍREZ,

J. A. La inteligencia artificial en la educación. **Dominio de las Ciencias**, Manta, v. 6, n. 3, p. 648-666, set. 2020.

ICAI. International Center for Academic Integrity. **Fundamental values**. New York: ICAI, 2018. Disponível em: <https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values>. Acesso em: 3 abr. 2023.

LIN, C. H.; WEN, L. Y. M. Academic dishonesty in Higher Education: a nationwide study in Taiwan. **Higher Education**, [s. l.], v. 1, n. 54, p. 85-97, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-0006-9047-z>

LLOVERA-LÓPEZ, Y.; ARAGÓN-CARRETERO, Y.; CANO-OLIVARES, P. Ciberplagio académico entre el estudiantado universitario: un acercamiento al estado actual de la temática (2017-2020). **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 87, p. 207-226, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13143>

LÓPEZ MORENO, W.; SÁNCHEZ RÍOS, J. A. El triángulo del fraude y sus efectos sobre la integridad laboral. **Anales de estudios económicos y empresariales**, Valladolid, v. 21, p. 39-57, 2011.

MARTÍN JIMÉNEZ, A. La imitación y el plagio en el Clasicismo y los conceptos contemporáneos de intertextualidad e hipertextualidad. **Dialogía**, n. 9, p. 58-100, 2015. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5278351>

NAKANDAKARI, M. D. Plagio: ¿Qué es? ¿Qué hacer para evitarlo? Y ¿cuál es su implicancia científico-profesional? **Revista Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana**, Lima, v. 21, n. 1, p. 2-4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.23961/cimel.2016.211.621>

OCAÑA-FERNÁNDEZ, Y. O.; FERNÁNDEZ, L. A. V.; ABURTO, L. L. G. Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. **Propósitos y Representaciones**, Lima, v. 7, n. 2, p. 536-568, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>

ORDÓÑEZ CAMACHO, X. G.; ROMERO MARTÍNEZ, S. J. Percepción hacia la deshonestidad académica: propiedades psicométricas de un instrumento de medida para estudiantes universitarios. **Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento- Etic@net**, Granada, v. 21, n. 1, p. 115-140, 2021. DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16162>

PERROMAT AUGUSTIN, K. **El plagio en las literaturas hispánicas: historia, teoría y práctica**. 2010. Tese (Doutorado em Civilizações, culturas, literatura e sociedade) – Universidade de Paris, Sorbone, 2010.

PORTO, A. Uso de fuentes digitales y plagio en los trabajos académicos durante la pandemia. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 25, n. 3, p. 61-75, 2022. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.523951>

RAE. Real Academia de la Lengua Española. **Diccionario de la Lengua Española**. [S. l.]: Espasa-Calpe, 1992.

RAMÍREZ GÓMEZ, D. **El plagio cinematográfico: un método para su detección**. 2015. Tese (Doutorado em Comunicação Audiovisual e Publicidade) – Universidade de Málaga, Málaga, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/40WsFZB>. Acesso em: 4 abr. 2023.

ROJAS REYES, G. R. A culture of honesty as an educational strategy against academic plagiarism in university students. **I+D Revista de Investigaciones**, Santander, v. 17, n. 1, p. 158-165, jan./jun. 2022.

SUSNIAK, T. ChatGPT: the end of online exam integrity? **ArXiv**, [s. l.], p. 1-21, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09292>

VÁSQUEZ-ROCCA, L.; CUBA RAIME, C.; VÁSQUEZ VELASCO, C. Conocimiento, prevalencia y valoración de prácticas deshonestas en estudiantes universitarios de Artes y Humanidades y de Ciencias de la Salud. **Innovaciones Educativas**, San José, n. 24, p. 53-70, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v24iespecial.4314>

ZARFSAZ, E.; AHMADI, R. Investigating some main causes and reasons of writing plagiarism in a EFL context. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**, [s. l.] v. 6, n. 5, p. 214-223, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.5p.214>

CAPÍTULO 20

POLÍTICA

INSTITUCIONAL DE

ÉTICA EM PESQUISA E

INTEGRIDADE¹

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

¹ Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

INTRODUÇÃO

Este verbete tem por objetivo apresentar conceitos básicos de integridade, integridade na pesquisa, integridade científica, integridade acadêmica e de política institucional de ética e integridade, bem como destacar a importância e a necessidade da criação de políticas institucionais de ética e integridade nas agências de fomento, nas universidades e nas instituições de pesquisa.

No Brasil, desde a criação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), em 1996, uma forte ênfase tem sido dada à ética em pesquisa, especialmente sobre a revisão ética de projetos de pesquisa². Os conceitos de integridade (integridade acadêmica, científica e integridade pública) são mais recentes e ainda pouco explorados.

INTEGRIDADE

O termo “integridade” deriva do idioma Latim *integritas* (qualidade de ser inteiro). O Dicionário da Academia Brasileira de Letras (ABL) define integridade como: “Qualidade de quem é íntegro, honesto, correto; honestidade, probidade. [...]. Estado do que está inteiro ou completo” (ABL, 2008, p. 731). Para Casado *et al.* (2016), a integridade, como totalidade intacta, pode ser de ordem física, psíquica ou moral e estruturar-se no plano pessoal ou profissional. Pode referir-se ao ser humano e à globalidade dos seres. A integridade é utilizada na esfera pessoal, como requisito moral e, também, na atividade profissional, como exigência deontológica, reportando-se a

[...] um padrão de comportamento, designado por boas práticas, estabelecido para todos os membros da profissão em causa. Sob uma perspectiva deontológica, a “integridade” refere-se a um modo de ser e de agir independente de conveniências particulares e imune a pressões exteriores susceptíveis de influenciarem comportamentos de acordo com interesses sectários. (CASADO *et al.*, 2016, p. 29).

² Em 2012, a Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), criou o Sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep) e a Plataforma Brasil, sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/Conep (BRASIL, 2013). Em novembro de 2022, o Sistema CEP/Conep contava com 875 CEPs.

Na literatura específica, são utilizados os termos: a) ética e integridade em pesquisa; b) integridade científica; c) integridade acadêmica; e d) integridade acadêmica e científica. O ponto em comum dessas abordagens é a defesa da integridade como um **elemento essencial** para garantir o rigor e a confiabilidade da pesquisa e das publicações, bem como para manter ou restaurar a confiança acadêmica e científica.

ÉTICA E INTEGRIDADE EM PESQUISA

Não há um consenso sobre o uso dos termos “ética em pesquisa” e “integridade em pesquisa”. Alguns documentos internacionais consideram a ética como um dos elementos da integridade³. Steneck (2006) define a ética em pesquisa como o comportamento do pesquisador visto da perspectiva dos princípios morais e a integridade em pesquisa como o comportamento do pesquisador visto na perspectiva dos padrões profissionais. Para o autor, a **conduta responsável em pesquisa**⁴ é o elemento que une a ética em pesquisa e a integridade em pesquisa.

Kravjar (2018) considera que a integridade não é um componente da ética; é uma noção muito mais ampla. A integridade e a ética devem estar no “[...] centro de tudo o que fazemos e de todas as decisões que tomamos” (KRAVJAR, 2018, n.p., tradução nossa).

Parry (2017) explica que, na prática, uma instituição pode ter um código de integridade em pesquisa ao qual todos os seus pesquisadores devem aderir, enquanto outra pode ter um código de ética em pesquisa que atende o mesmo propósito. Apesar dos diferentes termos usados em seus títulos, ambos os documentos podem cobrir as mesmas questões. Conforme Parry (2017), as discussões sobre ética e integridade não têm por objetivo

³ Por exemplo, o documento *The Concordat to Support Research Integrity* (2019) considera que os membros da comunidade de pesquisa das instituições signatárias comprometem-se a: a) manter os mais altos padrões de rigor e integridade em todos os aspectos da pesquisa; b) garantir que a pesquisa seja conduzida de acordo com as **normas éticas**, legais e estruturas, obrigações e padrões profissionais; c) apoiar um ambiente de pesquisa sustentado por uma cultura de integridade e com base em boa governança, melhores práticas e suporte para o desenvolvimento de pesquisadores; d) usar processos transparentes, oportunos, robustos e justos para lidar com alegações de má conduta de pesquisa quando eles surgem; e e) trabalhar juntos para fortalecer a integridade da pesquisa.

⁴ Em inglês, *Responsible Conduct of Research* (RCR).

discutir questões semânticas, mas destacar que não há uma terminologia padrão para definir claramente o escopo ou a orientação sobre a prática de pesquisa. Os vários termos podem ter significados diferentes para diferentes pessoas e organizações. Isso deve ser levado em conta na elaboração de diretrizes para a comunidade científica (PARRY, 2017). Iphofen (2020b, p. 20, tradução nossa) explica que “[...] um trabalho antiético carece de integridade, e qualquer trabalho que descumpra os critérios de integridade não pode ser considerado como um exemplo de prática de pesquisa ética”.

Particularmente, consideramos que a ética e a integridade são noções distintas, mas inter-relacionadas e que é benéfico associá-las. No Brasil, a ética tem sido relacionada à ética em pesquisa e ao processo de revisão (avaliação) ética. A integridade tem sido associada às boas práticas de pesquisa e de publicações. Em nossa perspectiva, o termo “ética e integridade acadêmica e científica” permite uma ampliação das possibilidades de pesquisa, de ação e de reflexão.

INTEGRIDADE NA PESQUISA

Diversos autores e documentos empregam o termo “integridade na pesquisa” ou “integridade em pesquisa”. De acordo com o documento *The European Code of Conduct for Research Integrity* (ALLEA⁵, 2017), os princípios da integridade na pesquisa são os seguintes:

- confiabilidade em garantir a qualidade da pesquisa, refletida no *design*, na metodologia, na análise e na utilização de recursos;
- honestidade no desenvolvimento, na realização, na revisão, nos relatórios e na comunicação da pesquisa de forma transparente, justa, completa e imparcial;
- respeito pelos colegas, participantes da pesquisa, sociedade, ecossistemas, patrimônio e meio ambiente; e
- responsabilidade pela pesquisa desde a ideia inicial até a publicação, bem como responsabilidade por sua gestão e organização, para treinamento, supervisão e orientação e para seus impactos mais amplos.

⁵ ALLEA – All European Academies.

A Declaração de Singapura sobre Integridade em Pesquisa⁶ indica que o valor e os benefícios provenientes da pesquisa dependem essencialmente da sua integridade (DECLARAÇÃO..., 2010). A Declaração apresenta quatro princípios e 14 responsabilidades. Os quatro princípios são os seguintes:

- honestidade em todos os aspectos da pesquisa;
- responsabilidade na condução da pesquisa;
- respeito e imparcialidade dos profissionais no trabalho com outros;
- boa gestão da pesquisa em benefício de outros.

Segundo o *The European Code of Conduct for Research Integrity* (ALLEA, 2017), as violações mais graves são: a fabricação de dados, a falsificação (alteração, omissão ou supressão de dados) e o plágio. Além disso, indica um conjunto de práticas inaceitáveis:

- manipular a autoria ou denegrir o papel de outros pesquisadores nas publicações;
- republicar partes substantivas de publicações próprias anteriores, incluindo traduções, sem reconhecer ou citar o original (autoplágio);
- citar trabalhos de forma seletiva para aprimorar os próprios achados ou para agradar editores, revisores ou colegas;
- reter os resultados da pesquisa;
- permitir que financiadores/patrocinadores comprometam a independência no processo de pesquisa ou relatórios de resultados de modo a introduzir ou promulgar vieses;
- expandir desnecessariamente a bibliografia de um estudo;
- acusar um pesquisador de má conduta ou outras violações de forma maliciosa;
- adulterar os resultados das pesquisas;
- exagerar na importância e na aplicabilidade prática dos achados;

⁶ Aprovada na II World Conference on Research Integrity (WCRI), em 2010. Ver: <https://www.wcrif.org/coverage-singapore-statements>. Acesso em: 20 abr. 2023.

- atrasar ou dificultar indevidamente o trabalho de outros pesquisadores;
- abusar da senioridade para encorajar violações à integridade da pesquisa;
- ignorar supostas violações à integridade na pesquisa por outros ou encobrir respostas inadequadas às más condutas ou a outras violações por parte das instituições; e
- estabelecer ou apoiar revistas que prejudicam o controle de qualidade da pesquisa (periódicos predatórios). (ALLEA, 2017).

INTEGRIDADE CIENTÍFICA

A integridade científica refere-se à adesão às práticas responsáveis de pesquisa⁷. O pesquisador é responsável pelo tratamento ético dos participantes da pesquisa e, também, pelo rigor e pela honestidade durante todo o processo de pesquisa (GORUP, 2020). Macrina (2014) considera que a integridade científica abrange diversas preocupações enfrentadas pelos cientistas, tais como: a proteção de animais e seres humanos nas pesquisas experimentais, a publicação científica, a propriedade intelectual, o conflito de interesses, a colaboração entre pesquisadores, a manutenção de registros, a orientação e as responsabilidades sociais e éticas dos cientistas. Entre as publicações que assumem o conceito de integridade científica, destacamos: *Scientific Integrity: text and cases in responsible conduct research* (MACRINA, 2014), *Scientific Integrity and research ethics: an approach from the ethos of Science* (KOEPESELL, 2017), *Handbook of research ethics and scientific integrity* (IPHOFEN, 2020a), entre outros.

INTEGRIDADE ACADÊMICA

A integridade acadêmica significa “[...] agir com os valores de honestidade, confiança, justiça, respeito e responsabilidade no aprender,

⁷ A literatura sobre integridade e integridade científica menciona o conceito de conduta responsável em pesquisa (*responsible conduct of research*) como o comportamento ideal; má conduta (fabricação, falsificação e plágio) como o pior comportamento e práticas de pesquisa questionáveis (*questionable research practices*) (STENECK, 2006).

ensinar e pesquisar” (UNIVERSITIES AUSTRALIA, 2017, p. 4, tradução nossa). Na vasta literatura sobre integridade acadêmica, principalmente em inglês, há o consenso de que ela se estende a **toda a comunidade universitária**: docentes, pesquisadores, funcionários e estudantes. A integridade acadêmica é importante para a reputação de um indivíduo e de uma universidade (BRETAG *et al.*, 2013 *apud* UNIVERSITIES AUSTRALIA, 2017).

O *International Center for Academic Integrity* (ICAI⁸, 2018) apresenta uma visão positiva de integridade, definindo-a em termos de seis valores fundamentais, como um compromisso com a honestidade, a confiança, a justiça, o respeito, a responsabilidade e a coragem. Ao assumirem esses valores fundamentais, docentes, orientadores, estudantes, funcionários e administradores criam comunidades acadêmicas em que a integridade é um elemento central. Sem esses valores, o trabalho de professores, estudantes e pesquisadores pode perder valor e credibilidade. Mais do que meramente princípios abstratos, os seis valores fundamentais servem para informar e melhorar as tomadas de decisão e os comportamentos éticos. Esses valores fundamentais permitem que as comunidades acadêmicas traduzam ideais em ação.

Segundo Yakovchuk, Badge e Scott (2011), a noção que atualmente é chamada de integridade acadêmica teve origem no final do século XVIII, com os “códigos de honra acadêmica” [*honor code*] nas universidades estadunidenses. O código de honra focava no dever, no orgulho, no poder e na autoestima. Assim, a integridade acadêmica estava ligada apenas ao *status* e à aparência de caráter íntegro do indivíduo. No século XIX, o conceito de integridade evoluiu da honra individual para a honra da universidade como instituição. Tal evolução foi importante para promover a unidade nas instituições acadêmicas como um todo e incentivar os estudantes a se responsabilizarem por atos desonestos. Ao longo do tempo, ocorreu a separação dos ideais de integridade acadêmica para estudantes e professores. Em virtude disso, na década de 1970, a maioria das universidades estadunidenses possuía códigos de honra para seus estudantes e membros do corpo docente, embora esse conceito não tenha se popularizado em outras partes do mundo (YAKOVCHUK; BADGE; SCOTT, 2011).

Segundo Rettinger e Bertram Gallant (2022), a popularização do termo integridade acadêmica é atribuída ao estadunidense Donald L.

⁸ ICAI - *International Center for Academic Integrity*.

McCabe (1992). As origens do movimento contemporâneo de pesquisa e prática de integridade acadêmica remontam a 1992, quando foi criado o *Center for Academic Integrity* (CAI)⁹, em resposta aos achados de McCabe de que a maioria dos estudantes das universidades estadunidenses cometiam fraudes ou trapaçãs.

O conceito de integridade acadêmica traz contribuições importantes. Em primeiro lugar, estende-se para toda a comunidade acadêmica (docentes, pesquisadores, estudantes, funcionários) e vai além das condutas no processo de pesquisa, pois envolve aspectos relacionados à publicação, à orientação de estudantes, à docência, entre outros. Em segundo lugar, a integridade acadêmica tem sido um campo muito fértil de pesquisas, principalmente no plano internacional. Entre as questões que têm sido exploradas nas pesquisas, salientamos as seguintes: estratégias para a criação de uma cultura de integridade; ações formativas para prevenir fraudes acadêmicas; levantamento das principais ações de desonestidade entre pesquisadores e docentes (CERDÀ-NAVARRO *et al.*, 2023; MACFARLANE; ZHANG; PUN, 2014; RETTINGER; BERTRAM GALLANT, 2022).

As principais atitudes e os comportamentos que violam a integridade acadêmica, de acordo com a literatura existente, são as seguintes:

- a) plágio;
- b) fraudes¹⁰;
- c) compra e venda de trabalhos acadêmicos (*contract cheating*)¹¹;

⁹ Atualmente, é designado como *International Center for Academic Integrity* (ICAI) – em português: Centro Internacional de Integridade Acadêmica.

¹⁰ Em inglês, “cheating”.

¹¹ Em inglês, utiliza-se o termo *contract cheating*, cunhado por Clarke e Lancaster (2006) para designar a terceirização acadêmica. Atualmente, tem sido empregado também o termo *essay mill* ou *term paper mills* (contratação fraudulenta ou “fábrica de trabalhos”). Para Lancaster e Clarke (2016), os seis principais tipos de *contract cheating* são os seguintes: 1 – Serviços de redação; 2 - Amigos, familiares e outros alunos; 3 - Professores particulares; 4 - Serviços de edição de texto; 5 - Sites de agências; e 6 - Classificados reversos. Jones (2011) inclui: dar ou receber informações durante um exame, teste ou avaliações, na sala de aula ou *online*; usar materiais não autorizados em exames (por exemplo, anotações); utilizar respostas ou trabalhos de outros estudantes; submeter trabalhos já apresentados no curso; sabotar, deturpar ou fabricar trabalhos escritos, fontes, pesquisas, ou resultados, bem como ajudar outro aluno a cometer um ato de desonestidade ou mentira para proteger um aluno que cometeu atos fraudulentos. Atualmente,

- d) ações desonestas em situações de avaliação e exames (fraude, colusão, falsificação de identidade e suborno);
- e) fabricação ou falsificação de dados;
- f) reciclagem ou ressubmissão de trabalhos já publicados;
- g) sabotagem¹²;
- h) colusão¹³; e
- i) má conduta docente (SIAPUTRA; SANTOSA, 2016).

As contribuições de Comas Forgas *et al.* (2011) e de Siaputra e Santosa (2016) permitem uma ampliação do conceito de integridade acadêmica para além da pesquisa e da publicação, incorporando as atividades de ensino (docência), extensão, orientação de estudantes, entre outras. Comas Forgas *et al.* (2011) consideram que a integridade acadêmica é um conceito multidimensional e que está vinculado ao **conjunto de atividades** que se desenvolvem no cenário de uma instituição acadêmica (docência, pesquisa, aprendizagem, administração e gestão acadêmica) e que estão enquadrados em um contexto específico (país, cultura, nível educacional, instituição etc.). Siaputra e Santosa (2016) incluíram a má conduta docente (*professorial misconduct*) na lista das más condutas acadêmicas.

em virtude do desenvolvimento de ferramentas da inteligência artificial (por exemplo, ChatGPT e ferramentas de paráfrase), pode-se ampliar a lista de tipos de fraudes e terceirização acadêmica.

¹² Sabotagem refere-se às ações tomadas pelos autores para obter benefícios acadêmicos ilegítimos ou reduzir os benefícios de outros membros do grupo ou comunidade acadêmica. Por exemplo, para obter uma pontuação maior que outros membros da mesma comunidade acadêmica, o autor apaga os arquivos de dados dos outros membros, fazendo com que apenas os dados do autor estejam completos e prontos para análise. Outro exemplo é quando um revisor de um artigo científico atrasa intencionalmente a revisão para enviar um trabalho semelhante, ou se o revisor usar o manuscrito em revisão para seu próprio benefício. Essa categoria também inclui o caso de intencionalmente fazer e relatar relatórios falsos para desacreditar a reputação ou a realização de alguém. O conceito de “sabotagem” pode ocorrer também entre estudantes (SIAPUTRA; SANTOSA, 2016).

¹³ O termo “colusão” (em inglês, *collusion*) pode ser definido como: “Conluio das partes com o fim de enganar o juiz, em prejuízo de terceiros” (PRADO E SILVA *et al.*, 1983, p. 449). No campo acadêmico, o termo pode ser compreendido de forma mais ampla e referir-se a situações variadas, envolvendo docentes, pesquisadores, estudantes e outros membros de comunidade acadêmica.

Entre as publicações que assumem o conceito de integridade acadêmica, destacamos o *Handbook of academic integrity* (BRETAG, 2016) e *L'urgence de l'intégrité académique* (BERGADAÀ; PEIXOTO, 2021).

ÉTICA E INTEGRIDADE NO BRASIL

No Brasil, a pesquisa sobre ética e integridade ainda é escassa. Uma iniciativa relevante é a realização do evento *Brazilian Meeting on Research Integrity, Science and Publication Ethics* (BRISPE)¹⁴. Esse evento tem sido um espaço fundamental para a definição dos padrões brasileiros de integridade em pesquisa (FAPESP¹⁵, 2013 *apud* HEITMAN; LITEWKA; VASCONCELOS, 2016). Em 2011, a Comissão de Integridade de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) publicou um relatório intitulado “Ética e integridade na prática científica” (BRASIL, 2011).

No Governo Federal, a Controladoria-Geral da União (CGU) é o órgão responsável por coordenar e disciplinar as atividades relacionadas à promoção da integridade pública no poder Executivo Federal¹⁶. A integridade pública refere-se à governança institucional, com o objetivo de evitar que a Administração Pública não se desvie de seu objetivo principal: entregar os resultados esperados pela população de forma adequada, imparcial e eficiente (BRASIL, 2019). A CGU sugere a criação de unidade de gestão da integridade (BRASIL, 2019) e a elaboração de um Plano de Integridade. Evidenciamos que o Plano de Integridade exigido pela CGU se refere mais às questões administrativas e à governança institucional (MAINARDES, 2023).

¹⁴ O I BRISPE foi realizado em 2010; o II, em 2012; o III, em 2014; o IV, em 2016; o V, em 2018 e o VI, em 2021. Em 2007, em Lisboa, foi realizada a primeira edição do evento *World Conferences on Research Integrity* (WCRI). A primeira edição da WCRI foi realizada em Portugal, em 2007. As seguintes foram realizadas em Singapura (2010), Montreal (2013), Rio de Janeiro (2015), Amsterdã (2017), Hong Kong (2019) e Cape Town (2022). A oitava edição deverá ocorrer no ano de 2024, na Grécia. Sobre as WCRI, ver <https://www.wcrif.org>.

¹⁵ Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

¹⁶ No site da CGU, há diversas orientações sobre “Integridade Pública no Poder Executivo Federal”. Ver: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas/integridade-publica/integridade-publica>. Acesso em: 15 fev. 2023. Sobre planos de integridade no Poder Executivo Federal, ver Mainardes (2023).

Em um levantamento realizado em *sites* de agências de fomento e de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (Apêndice A), constatamos que, até o presente, poucas possuem documentos de diretrizes ou orientações explícitas sobre ética e integridade. Entre as agências de fomento, destacam-se os documentos do CNPq, da Fapesp e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs). Algumas universidades possuem documentos como: Código de Ética, Guia de boas práticas de pesquisa e integridade e guias sobre plágio.

A elaboração e a publicação de documentos (guias, orientações, diretrizes) são iniciativas importantes para a criação de uma cultura de integridade acadêmica e científica. No levantamento realizado, até o presente, foram localizadas apenas três iniciativas relacionadas à criação de uma política institucional de ética e integridade:

- a) Política Institucional de Boas Práticas e Integridade em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a criação da Comissão de Integridade em Pesquisa (CIP), em 2020;
- b) Política Institucional de Boas Práticas e Integridade em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em 2021; e
- c) Política de Integridade em Pesquisa, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2022.

POLÍTICA INSTITUCIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA E INTEGRIDADE

A Política Institucional de Ética em Pesquisa e Integridade é o conjunto de ações institucionais que visam promover as boas práticas de pesquisa e integridade e, em última instância, criar um “sistema de integridade acadêmica” (MOHANTY, 2016, p. 55, tradução nossa). A implementação dessa política pode levar ao desenvolvimento de uma cultura de integridade que, por sua vez, poderá melhorar a reputação e o reconhecimento da IES bem como a qualificação permanente das práticas acadêmicas e científicas.

Para a efetivação de uma Política Institucional de Ética em Pesquisa e Integridade, sugerimos a criação de uma comissão (ou Grupo de Trabalho – GT) e de uma seção específica para a gestão de ética e integridade, com as seguintes atribuições básicas:

- a) a elaboração de documentos (códigos, guias);
- b) o desenvolvimento de ações formativas junto a docentes, pesquisadores, estudantes e funcionários;
- c) a realização de campanhas de conscientização sobre ética e integridade;¹⁷
- d) a criação de canais de recebimento de denúncias de violação de boas práticas de pesquisa e de publicação¹⁸.

Com relação aos documentos que podem integrar a Política Institucional de Ética em Pesquisa e Integridade, ressaltamos os seguintes:

- a) Código de Ética da IES.
- b) Documento sobre boas práticas de pesquisa e integridade (geralmente intitulados “Guias de boas práticas de pesquisa e integridade”).
- c) Guia de orientações antiplágio.
- d) Política de privacidade e de proteção de dados.
- e) Código de práticas para a docência.
- f) Código de práticas para a orientação de estudantes da graduação e da pós-graduação.
- g) Política de prevenção e combate ao *bullying* e *assédios*.

É importante que os documentos sejam elaborados de forma participativa e submetidos a toda a comunidade para consulta pública antes da sua aprovação final e publicação. Além de prever a avaliação e a atualização permanente dos documentos, faz-se necessário um plano de divul-

¹⁷ A Universidade Federal do Paraná (UFPR) realiza a campanha “Ética na Prática”. Ver: <https://cgr.ufpr.br/portal/etica-na-pratica/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

¹⁸ Em geral, as denúncias são apuradas pelas comissões disciplinares, comissões de sindicância e processo administrativo ou similares. As IES possuem também ouvidorias.

gação contínua dos documentos para todos os segmentos da instituição. É importante também que a seção de integridade trabalhe em sintonia com os Comitês de Ética e Pesquisa e com outras seções de gestão de integridade existentes na Instituição.

A literatura sobre integridade acadêmica indica que há duas abordagens principais: a punitiva e a educativa (SADDIQUI, 2016). A primeira envolve as penalidades para cada tipo de violação e as formas de monitoramento que serão empregadas. A segunda abarca ações para enfrentamento das deficiências observadas, tais como: cursos de redação acadêmica e referenciação, orientações sobre o plágio e suas consequências, entre outras. Diversos autores destacam também a importância do ensino de ética (*ethics education*) nos cursos superiores. East (2016), por exemplo, argumenta que os conceitos de integridade acadêmica podem ser ensinados e que as instituições têm a responsabilidade não apenas de criar oportunidades de aprendizado para os estudantes, mas também de garantir que esses conhecimentos sejam aproveitados.

CONCLUSÃO

Este verbete apresentou conceitos básicos relacionados à ética e à integridade. Uma parte significativa da literatura existente aborda a integridade pela via negativa, explorando os problemas e as violações à integridade em pesquisa. A proposta de criação de uma política institucional de ética em pesquisa e integridade atua no sentido positivo, desafiando as IES, as agências de fomento e os institutos de pesquisa a desenvolverem ações voltadas à criação e ao fortalecimento de uma cultura de integridade.

Nunes (2019, p. 85), após levantar os documentos das universidades portuguesas sobre ética e integridade acadêmica e científica, concluiu que é necessário “[a]firmar a integridade como valor fundamental (na dimensão da política institucional)”. No caso brasileiro, destacamos que há ainda um longo caminho a ser percorrido para efetivar tanto as políticas e as práticas de integridade acadêmica e científica quanto uma agenda de pesquisa sobre essa temática.

SUGESTÕES DE LEITURA

BERGADAÀ, M.; PEIXOTO, P. *L'urgence de l'intégrité académique*. Caen: Éditions EMS, 2021.

BRETAG, T. (ed.). *Handbook of academic integrity*. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016.

IPHOFEN, R. (ed.). *Handbook of research ethics and scientific integrity*. Cham: Springer, 2020.

MACHADO, B. C.; PIRES, M. F. C. *Programa de integridade na pesquisa para instituições e cientistas: ciência de qualidade se faz com integridade*. São Paulo: Dialética, 2022.

REFERÊNCIAS

ABL. Academia Brasileira de Letras. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALLEA. All European Academies. *The European Code of conduct for research integrity* (revised edition). Berlin: ALLEA, 2017. Disponível em: <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BERGADAÀ, M.; PEIXOTO, P. *L'urgence de l'intégrité académique*. Caen: Éditions EMS, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Ética e integridade na prática científica*. Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq. Brasília: CNPq, 2011. Disponível em: <http://www.pse.uem.br/documentos/normas-e-regulamentos/cnpq-etica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

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. 12, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Integridade pública. CGU, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas/integridade-publica/integridade-publica/sai-ba-mais>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016.

CASADO, M. *et al.* **Declaração sobre integridade científica na investigação e inovação responsável**. Barcelona: Universitat de Barcelona Editions, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/27882>. Acesso em: 29 abr. 2023.

CERDÀ-NAVARRO, A. *et al.* Analysis of the prevalence, evolution, and severity of dishonest behaviors of Spanish graduate students: the vision of academic heads. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21027.009>

CLARKE, R.; LANCASTER, T. **Eliminating the successor to plagiarism?** Identifying the usage of contract cheating sites. Proceedings of 2nd Plagiarism: Prevention, Practice & Policy Conference. Newcastle: JISC Plagiarism Advisory Service, 2006.

COMAS FORGAS, R. *et al.* La integridad académica entre el alumnado universitario español. **Estudios Pedagógicos**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 207-225, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>

DECLARAÇÃO de Singapura sobre integridade em pesquisa. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 1, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582010000300008>

EAST, J. Educational responses to academic integrity. In: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016. p. 481-496.

GORUP, M. Ethics of discourse analysis. In: IPHOFEN, R. (ed.). **Handbook of research ethics and scientific integrity**. Cham: Springer, 2020. p. 531-549.

HEITMAN, E.; LITEWKA, S.; VASCONCELOS, S. Education in Research Integrity and Governance of Science in the United States, Argentina, and Brazil. In: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016. p. 1-20.

ICAI. International Center for Academic Integrity. **The fundamental values of academic integrity**. 3. ed. [S. l.]: ICAI, 2018. Disponível em: https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

IPHOFEN, R. (ed.). **Handbook of research ethics and scientific integrity**. Cham: Springer, 2020a.

IPHOFEN, R. Regulating research: governance and ethics across the spectrum. In: IPHOFEN, R. (ed.). **Handbook of research ethics and scientific integrity**. Cham: Springer, 2020b. p. 17-32.

JONES, L. R. **Academic integrity & academic dishonesty: a handbook about cheating & plagiarism**. Revised & Expanded Edition. Melbourne: Florida Institute of Technology, 2011.

KOEPSSELL, D. **Scientific integrity and research ethics: an approach from the ethos of Science**. Cham: Springer, 2017.

KRAVIAR, J. **Integrity is not a component of ethics, integrity is much more**. 2018. Disponível em: <https://www.euroscientist.com/academic-integrity/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LANCASTER, T.; CLARKE, R. Contract cheating: the outsourcing of assessed student work. In: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016. p. 186-199.

MACFARLANE, B.; ZHANG, J.; PUN, A. Academic integrity: A review of the literature. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 2, p. 339-358, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>

MACRINA, F. **Scientific integrity: text and cases in responsible conduct of research**. 4. ed. Richmond: Virginia Commonwealth University, 2014.

MAINARDES, J. **Integridade pública no Poder Executivo Federal – Brasil**. 2023. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21789.79841>

MCCABE, D. L. The influence of situational ethics on cheating among college students. **Sociological Inquiry**, [s. l.], v. 62, p. 365-374, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1992.tb00287.x>

MOHANTY, S. Academic integrity practice: the view from India. In: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016. p. 93-98.

NUNES, L. **Estratégias promotoras da integridade académica e científica – Instituições de Ensino Superior em Portugal**. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, 2019. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30021>. Acesso em: 7 jan. 2023.

PARRY, J. Developing standards for research practice: some issues for consideration. In: IPHOFEN, R. (ed). **Finding common ground: consensus in research ethics across the social sciences**. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd, 2017. p. 77-102.

PRADO E SILVA, A. *et al.* **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos do Brasil, 1983.

RETTINGER, D. A.; BERTRAM GALLANT, T. (ed.). **Cheating academic integrity: lessons from 30 years of research**. Hoboken: Wiley, 2022.

SADDIQUI, S. Engaging students and faculty: examining and overcoming the barriers. In: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016. p. 1009-1036.

SIAPUTRA, I. B.; SANTOSA, D. A. Academic Integrity Campaign in Indonesia. In: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016. p. 42-50.

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://link.springer.com/article/10.1007/s11948-006-0006-y>

THE Concordat to support research integrity. **Universities UK**, London, out. 2019. Disponível em: <https://www.universitiesuk.ac.uk/sites/default/files/field/downloads/2021-08/Updated%20FINAL-the-concordat-to-support-research-integrity.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

UNIVERSITIES AUSTRALIA. **Academic integrity best practice principles**. [S. l.]: Universities Australia, nov. 2017. Disponível em: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/wp-content/uploads/2019/06/UA-Academic-Integrity-Best-Practice-Principles.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

YAKOVCHUK, N.; BADGE, J.; SCOTT, J. Moving beyond plagiarism detection towards a culture of academic integrity. **Journal for Excellence in Teaching and Learning**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 63-76, 2011.

Apêndice A – Levantamento de Instituições de Ensino Superior, agências de fomento e outras entidades que possuem documentos sobre boas práticas de pesquisa, integridade e orientações antiplágio – Brasil (2009-2022)

Quadro 1 – Exemplos de agências de fomento e instituições de pesquisa que possuem documento relacionado à ética e integridade (2022)

Nome da Agência	Título do documento	Ano de publicação	Link de acesso
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)	<i>Ética e Integridade na Prática Científica. Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq</i>	2011	http://www.pse.uem.br/documentos/normas-e-regulamentos/cnpq-etica.pdf
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)	<i>Código de Boas Práticas Científicas</i>	2014	https://fapesp.br/boaspraticas/2014/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas.pdf
Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)	<i>Guia de integridade em pesquisa da Fiocruz</i>	2019	http://pesquisa.ensp.fiocruz.br/documentos_pesquisa/guia_de_integridade_em_pesquisa_da_fiocruz_-_final.pdf
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs)	<i>Guia de Boas Práticas Científicas e Integridade Acadêmica 2021</i>	2021	https://admin.fapergs.rs.gov.br/upload/arquivos/202109/17150000-guia-de-boas-praticas-cientificas-e-integridade-academica.pdf
Fundação Carlos Chagas (FCC)	<i>Código de ética e conduta</i>	Sem data	https://www.fcc.com.br/wp-content/uploads/2018/07/codigo-de-etica-e-conduta-fcc.pdf

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor (2023).

Quadro 2 – Exemplos de documentos sobre Ética, Integridade e Plágio – Instituições de Ensino Superior (Brasil)

Universidade	Título do documento	Ano de publicação	Link de acesso
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	<i>Integridade pública</i>	Sem data	https://ufrb.edu.br/proplan/integridade-publica
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	<i>Coleção Integridade na Pesquisa (Eseritório de Integridade em Pesquisa)</i>	Sem data	https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks/Web/integridadenapesquisa/index.html
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	<i>Orientações para Boas Práticas em Pesquisa Científica</i>	Sem data	https://www.puc-campinas.edu.br/propesq/comite-de-integridade-cientifica/
Universidade Federal Fluminense (UFF)	<i>Nem tudo o que parece é: entenda o que é plágio (cartilha) – Departamento de Comunicação Social – Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS) da Universidade Federal Fluminense</i>	Sem data	http://www.noticias.uff.br/arquivos/cartilha-sobre-plagio-academico.pdf
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	<i>Unesp – Código de Ética</i>	2009	https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9tVRPyZY-xwJ:https://www2.unesp.br/Home/ouvidoria_ses/codigo-de-etica.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	<i>Boletim N° 1848 - Ano 40 - 09.12.2013 – Boas Práticas</i>	2013	https://www.ufmg.br/boletim/bol1848/e6.shtml
	<i>Boletim N° 2.113 - Ano 48 - Edição Especial - 30 de março de 2022 – Integridade na pesquisa (Institui a Política de Integridade em Pesquisa)</i>	2022	https://ufmg.br/storage/9/3/1/1/9311c4084d88cf50de7280f9a0ee9a-bb_16486607571916_1093066101.pdf
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	<i>Resolução C.AP N° 02, de 09 de fevereiro de 2014. Normaliza os procedimentos para boas práticas científicas na Universidade Federal de Mato Grosso.</i>	2014	https://cms.ufmt.br/files/galleries/266/Arquivos/BOAS%20PRATICAS.pdf

Universidade	Título do documento	Ano de publicação	Link de acesso
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde	<i>Orientações da Comissão Científica da EACHS para boas práticas científicas - março de 2015</i>	2015	https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/graduacao/cursos/fisioterapia/orientacao_para_boas_praticas_cientificas_aprovado_em_25032015.pdf
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	<i>Diretrizes sobre Integridade Acadêmica - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)</i>	2015	https://www.if.ufrj.br/~pcf/regulamentos/DiretrizesIntegridadeAcademica-UFRJ-2015.pdf
Universidade Federal do ABC (UFABC)	<i>Portaria da Reitoria nº 384, de 11 de agosto de 2015. Institui o Escritório de Integridade em Pesquisa da UFABC (EIP-UFABC).</i>	2015	https://www.ufabc.edu.br/images/stories/comunicare/boletimdeservico/boletim_servico_ufabc_485.pdf#page=8
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	<i>Resolução CoPq N° 001/16 de 08 de março de 2016. Aprova as diretrizes sobre integridade ética na pesquisa na UFSCar.</i>	2016	https://www.propq.ufscar.br/integridade-etica-na-pesquisa
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	<i>Resolução N° 09/2016/ Conepe. Define normas para responsabilização pela prática de plágio acadêmico no âmbito da Universidade Federal de Sergipe.</i>	2016	https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=3604106&key=644c6b85feedbb-ddcb1961adcf8c7748
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	<i>Instrução normativa N° 02 – CPDCT/PRPPG/UFPR. Esta orientação normativa dispõe de recomendações de boas práticas, rigor e integridade na pesquisa científica</i>	2018	http://www.prppg.ufpr.br/site/wp-content/uploads/2019/02/in_02_cpdct.pdf
	<i>Código de Ética da Universidade Federal do Paraná Resolução N° 28/19 – COUN. Aprova o Código de Ética da Universidade Federal do Paraná.</i>	2019	http://progepe.ufpr.br/progepe/concursos/tecnico/UFPR_codigo_de_etica.pdf
Universidade de São Paulo (USP)	<i>Guia de Boas Práticas Científicas</i>	2019	https://prp.usp.br/wp-content/uploads/sites/649/2016/05/PRP_Guia-de-Boas-Pr%C3%A1ticas-Cientificas_2019_2-1.pdf

Universidade	Título do documento	Ano de publicação	Link de acesso
Universidade Federal de Alfenas (Unifal)	<i>Resolução N° 026, de 10 de setembro de 2019. Dispõe sobre a regulamentação referente a plágio em trabalhos acadêmicos no âmbito da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.</i>	2019	https://www.unifal-mg.edu.br/portal/wp-content/uploads/sites/52/2019/09/Resolucao_026_2019.pdf
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	<i>Orientações antiplágio e boas práticas em pesquisa</i>	2020	https://testenovositebu.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Orienta%C3%A7%C3%B5es-antipl%C3%A1gio-e-boas-pr%C3%A1ticas-em-pesquisa.pdf
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	<i>Institui a Política Institucional de Boas Práticas e Integridade em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas e a cria a Comissão de Integridade em Pesquisa (CIP). Deliberação CONSU-A-049/2020, de 06/10/2020.</i>	2020	https://www.pg.unicamp.br/norma/23868/0
Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)	<i>Guia de Boas Práticas de Pesquisa Científica na UFPeL</i>	2020	https://wp.ufpel.edu.br/prppgi/files/2020/09/Guia-de-Boas-Praticas-em-Pesquisa-Cientifica-na-UFPeL-Final.pdf
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	<i>Guia para Integridade em Pesquisa Científica</i>	2020	https://www.ufrgs.br/propeq/propeq/wp-content/uploads/2020/09/Guia-para-Integridade-em-Pesquisa-2020-UFRGS.pdf
Universidade Federal de Goiás (UFG)	<i>Plano de Integridade da Universidade Federal de Goiás (*)</i>	2020	https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/Plano_de_Integridade_UFG_2020.pdf
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	<i>Breve Guia sobre Ética em Pesquisa: Parâmetros Éticos de Pesquisa e Submissão Junto à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio</i>	2021	http://www.iri.puc-rio.br/wp-content/uploads/2021/08/Guia-Etica-em-Pesquisa_2021_LabMet_IRI-PUC-Rio.pdf

Universidade	Título do documento	Ano de publicação	Link de acesso
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	<i>Guia sobre plágio</i>	Sem data	https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2022/02/guia_plagio.pdf
	<i>Política Institucional de Boas Práticas e Integridade em Pesquisa da UFRRJ</i>	2021	https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2021/12/12-Deliberacao-CEPE-no-473-2021-Cria-a-Politica-Institucional-de-Boas-Praticas-e-Integridade-em-Pesquisa-da-UFRRJ.pdf
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	<i>Guia de boas práticas acadêmicas</i>	2021	https://repositorio.unifesp.br/xmlui/bitstream/handle/11600/62171/GUIA%20DE%20INTEGRIDA-DE%20ACAD%20c3%8aMICA%20%285%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Universidade de São Francisco (USF)	<i>Manual de Boas Práticas Científicas em Pesquisa da Universidade São Francisco – USF</i>	2021	https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/410/2190986861362561.pdf
Universidade Federal do Ceará (UFC)	<i>Plano de Integridade – 3ª edição*</i>	2022	https://secretariadegovernanca.ufc.br/wp-content/uploads/2022/12/plano-de-integridade-ufc-versao-final.pdf
Universidade Federal do Pará (UFPA)	<i>Resolução N° 842, de 27 de janeiro de 2022. Aprova o código de conduta ética do agente público da Universidade Federal do Pará (UFPA).</i>	2022	https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2022/842%20Aprova%20o%20C%C3%B3digo%20de%20Conduta%20%20C3%89tica%20do%20Agente%20P%C3%ABlico%20da%20UFPA.pdf
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	<i>Guia de boas práticas na pesquisa científica</i>	2022	https://www.sibi.ufscar.br/arquivos/guia-de-boas-praticas-na-pesquisa-cientifica.pdf

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor (2023).

(*) Os Planos de Integridade incluídos no quadro são apenas exemplos. A Controladoria-Geral da União (CGU) exige que todas as instituições federais possuam um Plano de Integridade e Unidades de Gestão de Integridade.

Quadro 3 – Exemplos de documentos de Ética em Pesquisa e Integridade

Nome da Instituição	Título do documento	Ano de publicação	Link de acesso
<i>2nd World Conference on Research Integrity</i>	<i>Declaração de Singapura sobre Integridade na pesquisa (Singapore Statement on Research Integrity) 2nd World Conference on Research Integrity (2010)</i>	2010	https://wcrif.org/guidance/singapore-statement
<i>Committee on Publication Ethics (COPE)</i>	<i>Cooperation between research institutions and journals on research integrity cases: guidance from the Committee on Publication Ethics (COPE) 2012</i>	2012	https://publicationethics.org/files/Research_institutions_guidelines_final.pdf
<i>The American Society for Cell Biology (ASCB)</i>	<i>San Francisco Declaration on Research Assessment (Declaração de São Francisco sobre Avaliação da Pesquisa)</i>	2012	https://sfdora.org/read/
II Encontro Brasileiro de Integridade em Pesquisa, Ética na Ciência e em Publicações (II BRISPE)	<i>Declaração Conjunta sobre Integridade em Pesquisa do II Encontro Brasileiro de Integridade em Pesquisa, Ética na Ciência e em Publicações (II BRISPE), 28 de maio a 1 de junho de 2012 (Recomendações dos Membros Participantes do Grupo de Trabalho do II BRISPE)</i>	2012	https://fapesp.br/boaspraticas/JointStatementonResearchIntegrity_IIBRISPE_2012_Portuguese.pdf
Academia Brasileira de Ciências	<i>Rigor e Integridade na Condução da Pesquisa Científica – Guia de Recomendações de Práticas Responsáveis</i>	2013	http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-4559.pdf
<i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i>	<i>Guia de boas práticas para o fortalecimento da ética na publicação científica</i>	2018	https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/Guia-de-Boas-Praticas-para-o-Fortalecimento-da-Etica-na-Publicacao-Cientifica.pdf

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor (2023).

CAPÍTULO 21
ESTRATÉGIAS
PARA PROMOVER
A INTEGRIDADE
ACADÊMICA
E CIENTÍFICA:
ATUALIZAÇÃO DE
UM MEMORANDO DE
PROPOSTAS

Lucília Nunes

Escola Superior de Saúde – Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal)

Intencionamos escrever um verbete de síntese sobre o tema das estratégias promotoras da integridade acadêmica e científica em Instituição de Ensino Superior (IES), em concreto sobre um inventário ou um memorando de propostas. Verbetes são textos informativos, que visam explicar um conceito ou uma ideia de modo discursivo, que facilite o acesso imediato a um leitor universal. Se bem que você, leitor, suspeitamos que não se trate de um leitor universal – provavelmente é um estudioso ou preocupado com a integridade acadêmica e científica, por isso o título poderá ter angariado a sua atenção.

O verbete está organizado na seguinte sequência: um breve enquadramento narrativo; uma contextualização; seguida de identificação de (alguns) documentos de referência; e, por fim, o memorando (ou inventário) de propostas.

ENQUADRAMENTO

Em 2019, no estudo que realizamos sobre Estratégias promotoras da integridade acadêmica e científica – Instituições de Ensino Superior em Portugal (NUNES, 2019), partimos de uma dupla premissa: por um lado, reconhecemos a relevância de Códigos de Ética na investigação e na pedagogia; por outro lado, não temos conhecimento sistematizado das medidas adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (PEIXOTO, 2016).

Nesse relatório, procedemos a uma recolha dos documentos existentes no âmbito nacional e os analisamos de forma a elencar as estratégias e os procedimentos utilizados. Assim, identificamos e analisamos os Códigos de Ética e de Conduta Ética das Instituições de Ensino Superior em Portugal, no que se refere à estrutura, aos conteúdos sobre integridade, às práticas ilícitas descritas e à dimensão sancionatória, que nos remeteu aos regulamentos disciplinares.

De qualquer forma, essas etapas serviram para uma finalidade: sistematizar os achados para produzir uma síntese de propostas para a nossa IES. Em 2022, procedemos a uma atualização dos dados, das propostas, com base experiencial, e da revisão de literatura (NUNES, 2022). Parece existir, pelo menos na última década, uma crescente popularidade das dis-

cussões sobre fraude, na sociedade em geral e dentro das Instituições de Ensino Superior, em particular. Também se afigura de fácil concordância que se trata de uma problemática em construção, insuficientemente conhecida, merecendo, portanto, a nossa atenção e um aprofundamento.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Quando pensamos em fraude, importa tornar claro que o bem ético que se pretende salvaguardar é a integridade (por isso se invoca o princípio da integridade acadêmica e científica), podendo realçar-se, também, a honestidade (como princípio do trabalho intelectual), o rigor e a veracidade, não sendo desconsiderada a relevância da justiça (tanto no sentido de dar a cada um o que é seu como da equidade) e dos limites da tolerância ética, quer nas Instituições de Ensino Superior, quer na sociedade no geral. Talvez uma das maiores ameaças possa efetivamente ser uma **banalidade do mal**, como escreveu Hannah Arendt (não a propósito desse assunto) ou uma certa **banalização** (MARANHÃO; SANTOS; FERREIRA, 2016) de práticas fraudulentas.

Reportamo-nos, assim, a um estudo sobre a fraude acadêmica cometida por alunos no Ensino Superior em Portugal (ALMEIDA *et al.*, 2015), realizado entre 2011 e 2014, uma investigação conduzida por docentes da Universidade de Coimbra, no Centro de Estudos Sociais, financiado pela Fundação para Ciência e a Tecnologia. Desse estudo, trazemos a compreensão de que:

A fraude, enquanto ato ou omissão consciente que visa intencionalmente simular um conhecimento ou uma competência, compromete a qualidade da avaliação e a utilidade do próprio ensino, contribuindo para degradar estruturas fundamentais da sociedade, como sejam a confiança recíproca e o conhecimento transmitido. (ALMEIDA *et al.*, 2015, p. 12).

No ano seguinte, os mesmos autores publicaram *Fraude e plágio na Universidade. A urgência de uma cultura de integridade no Ensino Superior* e foram claros na asserção de que uma “[...] cultura de integridade acadé-

mica tem de ser desenvolvida num contexto societal e também no âmbito de uma estratégia institucional que procure identificar, prevenir e punir diferentes formas de violação da integridade académica” (ALMEIDA *et al.*, 2016, p. 199).

Entendemos fraude académica como “[...] todo ato ou omissão consciente que possa comprometer a justiça na avaliação comparativa dos desempenhos, competências e conhecimentos dos alunos” (ALMEIDA *et al.*, 2015, p. 22). Anote-se que, com essa formulação, a fraude académica pode ser cometida por qualquer agente nas Instituições de Ensino Superior (alunos, docentes, funcionários, elementos externos que participam na avaliação ou a própria instituição na sua política pedagógica).

Em 2018, o Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (CNECV), de Portugal, aprovou uma recomendação relativa à *Integridade na investigação científica*, que, em alguns pontos, se dirige às Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, prestamos especial atenção à questão de se “[...] assegurar e promover os princípios e padrões éticos e de integridade científica de acordo com o especificado no Código Europeu de Conduta para a Integridade Científica” bem como ao compromisso “[...] com a promoção de uma cultura de integridade científica nacional” (CNECV, 2018, p. 11-12).

A fraude cometida por estudantes é um fenómeno que vai assumindo novas formas associadas às tecnologias¹, não apenas o plágio (será fácil compreender que plágio é uma forma de fraude e que a fraude não se esgota no plágio). Também podemos equacionar que nem sempre é fácil desocultar que o “[...] facto de existir um elevado índice de perceção dos níveis de corrupção em Portugal, aliado a uma noção de certa permissibilidade ao fenómeno quando acessível a todos e em benefício próprio, demonstra que é ainda necessária uma mudança de mentalidades e atitudes no nosso país” (RAMOS, 2018, p. 4). Provavelmente, também pode precisar de ser reforçado que o dever de informar é um reflexo de cidadania ativa e que “[...] a denúncia é importante na prevenção, deteção e repressão da criminalidade e funciona como uma espécie de instrumento de fiscalização dispersa” (RAMOS, 2018, p. 12).

Existem diversas possibilidades (ou diversas maneiras) para definir políticas institucionais relativamente à fraude, como, por exemplo, a adoção de Códigos de Ética e de Conduta. A adoção dos chamados

¹ Ainda recentemente, tomamos conhecimento de que há ferramentas de Inteligência Artificial que “fazem” trabalhos a pedido, por exemplo, *ChatGPT*. Foi desenvolvido, assim, o *GPTZero*, que detecta escrita realizada por Inteligência Artificial.

“códigos de honra” assim como as “declarações de honra” pode ser uma medida bem-sucedida (MCCABE; TREVINO; BUTTERFIELD, 2001). Na verdade, um código pode ter sucesso se envolver as pessoas desde a sua integração na instituição – por exemplo, proporcionar conhecimento sobre o Código, utilizá-lo e divulgá-lo, desde o acolhimento até a socialização dos estudantes. Tendo em conta os estudantes da geração *millennial*,² “[...] inovações como códigos de honra tendem a prosperar” (MCCABE; PAVELA, 2005, n.p., tradução nossa).

Além do Código, existem outras ações institucionais que são possíveis e têm sido implementadas com sucesso, como a **declaração de autoria** ou **declaração de honra**, na entrega de trabalhos acadêmicos. Há a inclusão do Código nos documentos como “Manual do estudante”, a formulação de documentos específicos para o plágio, de documentos sobre elaboração de referências e citações, de sanções para as práticas ilícitas (KROKOCZ, 2011).

Tem emergido, um pouco por toda a Europa e com notável impacto, a questão dos falsos graus, quando políticos e outras figuras públicas foram identificados na mídia como tendo utilizado diplomas falsos (de graus de licenciado, mestre e doutor) e, frequentemente, tiveram de renunciar aos cargos. Ora, para contrariar o que parece ser uma tendência de contrafação de graus, pode ser necessário melhorar a gestão com recursos a exames tradicionais, *software* antiplágio, assim como elaborar diretrizes e códigos de conduta relativos ao recrutamento e ao acompanhamento de estudantes estrangeiros (HALLAK; POISSON, 2008).

² Consideram-se *millennials* os nascidos no início dos anos de 1980 até aos meados dos anos de 1990. Um relatório de 2018 do *Pew Research Center* definiu a geração *millennial* como tendo nascido de 1981 a 1996, escolhendo essas datas para “fatores políticos, económicos e sociais chave”, incluindo ataques terroristas de 11 de setembro. Embora as características variem por região, dependendo das condições sociais e económicas, a geração *millennial* é geralmente marcada por uma maior utilização e familiaridade com as comunicações e as tecnologias digitais, fazem *lobby* para implementação de “espaços seguros” e “*trigger warning*” (advertências) nos ambientes, confiam no seu sucesso profissional e acreditam serem bons cidadãos e que vivem em um país com menos desigualdades. Ver a tipologia das gerações em: <https://www.beresfordresearch.com/age-range-by-generation/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

(ALGUNS) DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

Em dezembro de 2000, foi publicado, pela *European Science Foundation* (ESF), um *Policy Briefing* (informativo de políticas), intitulado *Good scientific practice in research and scholarship* – no qual se reconhecia que:

As boas práticas científicas em investigação e bolsas de estudo são essenciais para a integridade da ciência. Estabelece padrões de referência internacionalmente válidos para a garantia da qualidade, que permitem a replicação e a continuação dos estudos por outros cientistas. E proporciona salvaguardas contra a desonestidade científica e a fraude. As boas práticas alimentam, assim, a confiança no seio da comunidade científica e entre a ciência e a sociedade, ambas necessárias para a ciência e a sociedade avançar.³ (ESF, 2000, p. 1, tradução nossa).

Cinco anos depois, *The Commission of the European Communities* (2005) publicou o documento intitulado *Commission Recommendation of 11 March 2005 on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Na Seção 1 do documento, “The European Charter for Researchers” (THE COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2005, p. 70), são identificados: princípios éticos e de responsabilidade; princípio da propriedade intelectual e da propriedade conjunta de dados no caso de investigação realizada em colaboração; a questão da prestação de contas (*accountability*), entre outras.

No documento *The European Code of Conduct for Research Integrity*, publicado pela *All European Academies – AALEA* (2017), os princípios éticos consagrados são confiabilidade, honestidade, respeito e responsabilidade. Além do acrônimo FFP (falsificação, fabricação e plágio), que representa as práticas mais sérias das inaceitáveis, incluem-se, também, o conflito de interesses, a manipulação das autorias, o autoplágio, o comprometimento da independência da investigação por patrocinadores ou financiadores, encobrir má conduta, apoiar revistas predatórias, a prote-

³ No original: “Good scientific practice in research and scholarship is essential for the integrity of science. It sets internationally valid benchmarks for quality assurance, which enable replication and further studies by other scientists. And it provides safeguards against scientific dishonesty and fraud. Good practice, thus, nurtures trust within the scientific community and between science and society, both of which are necessary for scientific advance.” (ESF, 2000, p. 1).

ção inadequada dos participantes nos estudos, a orientação e a supervisão ineficaz.

Em outubro de 2018, o *General Guidelines for Academic Integrity Report* (TAUGINIENĚ *et al.*, 2018) apresentou diretrizes para o glossário da integridade acadêmica, que descreve as definições dos termos, que servem para ajudar a construir entendimentos comuns. Dentre as recomendações, consta: que as instituições se foquem em criar o seu próprio Código Ético, medidas no âmbito dos cursos, das instituições e dirigidas aos tipos de fraude identificados (por exemplo, ao definir cópia, identifica recomendações específicas, como vigilância por pessoal treinado, segurança dos testes durante o processo de elaboração e impressão, evitar usar os mesmos testes etc.) (TAUGINIENĚ *et al.*, 2018).

No *Scientific Integrity Consortium* (KRETSER *et al.*, 2019), estão identificados princípios e boas práticas para fomentar a integridade científica. Também podemos organizar os tipos de medidas que competem implementar, equacionar medidas de prevenção, de controle e de correção, de prescrição e de imputação de sanções.

- 1) Medidas preventivas: as que visam evitar o plágio, por meio da informação, da sensibilização, do posicionamento – incluem, sem se limitarem: posicionamento claro e público da instituição sobre integridade acadêmica; orientações de combate à fraude e formas de plágio; formação de docentes e estudantes sobre o assunto; acolhimento dos estudantes; debates e *workshops*; tutoriais *online*; capacitação da escrita acadêmica; declarações de autoria ou declarações de honestidade; *ratio* professor-estudantes na orientação de trabalhos.
- 2) Medidas diagnósticas e de controle: as que são adotadas para detectar e controlar o plágio – incluem a utilização de ferramentas **antiplágio** (*software* disponível para utilização de estudantes e docentes); a vigilância adequada de provas de avaliação; a detecção, informação/denúncia de práticas fraudulentas.
- 3) Medidas corretivas ou sancionatórias: ações disciplinares aplicadas em situações comprovadas de plágio – hierarquizadas em função do nível de gravidade e de intencionalidade do infrator.

Além do ambiente da investigação, propriamente dito, também é importante que as publicações incluam as questões éticas – por isso, referimos o *Scientific Integrity Principles and Best Practices: Recommendations from a Scientific Integrity Consortium* (KRETSER *et al.*, 2019) da *European Network for Academic Integrity* (ENAI):

Os dois princípios que representam o guarda-chuva sob o qual os processos científicos devem funcionar são os seguintes: (1) fomentar uma cultura de integridade no processo científico. (2) Interesses das políticas baseados em evidências podem ter papéis legítimos para desempenhar aspectos de influência do processo de pesquisa, mas esses papéis não devem interferir na integridade científica. (KRETSER *et al.*, 2019, p. 327, tradução nossa)⁴.

Podendo ser realizada uma extensa análise sobre integridade, no amplo contexto das atividades profissionais em que se inclui a investigação científica, a integridade impõe-se primordialmente como dever, como um requisito da maioria dos códigos deontológicos nos quais se define genericamente como honestidade, no compromisso com a verdade; independência, na preservação da liberdade de ação em relação a pressões exteriores à profissão e à imparcialidade, na isenção ou na neutralidade da prática profissional em relação a interesses sectários (CASADO, 2016).

Reconhecemos a relação entre diversos tipos de documentos institucionais, nomeadamente entre documentos que materializam e concretizam as diversas dimensões da atividade como, por exemplo, Estatuto (princípios e valores institucionais), Código de Ética ou de Conduta, Carta de direitos e deveres ou Carta de direitos e garantias, Declaração sobre integridade acadêmica, Regulamento Disciplinar. As Comissões de Ética podem ser, também, instrumentos que enquadrem as questões relativas à fraude e à integridade acadêmicas (em 2018, na atualização da

⁴ No original: “The two principles that represent the umbrella under which scientific processes should operate are as follows: (1) Foster a culture of integrity in the scientific process. (2) Evidence-based policy interests may have legitimate roles to play in influencing aspects of the research process, but those roles should not interfere with scientific integrity” (KRETSER *et al.*, 2019, p. 327).

legislação⁵, as Comissões de Ética foram previstas para Instituições de Ensino Superior que realizam investigação clínica).

Precisamos, assim, estudar mais o fenômeno da fraude acadêmica e científica, que se tem reconhecido como mais elevada (ou será mais visível? Ou temos mais instrumentos de detecção? Ou temos melhor literacia sobre o assunto?). Há autores que apontam vários fatores para esse fenômeno, entre os quais a competição crescente no mercado de trabalho – “[...] quanto maior o risco, seja um aumento no pagamento, uma promoção no trabalho ou fama, maior a probabilidade de práticas fraudulentas e antiéticas” (HALLAK; POISSON, 2008, p. 192, tradução nossa), uma gestão pobre de exames e outros sistemas de controle e o rápido desenvolvimento da tecnologia eletrônica.

É interessante notarmos que o Conselho de Prevenção da Corrupção recomendou (e é obrigatório) cada instituição ter um *Plano de gestão de riscos de corrupção e infracções conexas*⁶, e que o Ministério da Saúde determinou a adoção de *Códigos de Conduta Ética nos serviços e organismos do Ministério da Saúde*⁷, com quadro de referência⁸ explícito. Contudo, para as Instituições de Ensino Superior⁹, não houve nenhuma orientação ou

⁵ O Decreto-Lei n.º 80/2018 de 15 de outubro estabelece os princípios e as regras aplicáveis à composição, à constituição, às competências e ao funcionamento das comissões de ética que funcionam integradas em instituições de saúde dos setores público, privado e social, assim como em Instituições de Ensino Superior que realizam investigação clínica e centros de investigação biomédica que desenvolvem investigação clínica (PORTUGAL, 2018).

⁶ Recomendação n.º 1/2009, do Conselho de Prevenção da Corrupção, publicada na 2ª Série do Diário da República, n.º 140, de 22 de julho de 2009. Disponível em: http://www.cpc.tcontas.pt/documentos/recomendacoes/recomendacao_cpc_20090701.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

⁷ Despacho n.º 9456-C/2014 de 18 de julho, do Gabinete do Ministro do Ministério da Saúde, publicado na 2ª série do Diário da República, n.º 138, de 21 de julho de 2014. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9456-c-2014-55024711>. Acesso em: 20 fev. 2023.

⁸ O Quadro de Referência, anexo ao Despacho n.º 9456-C/2014 de 18 de julho, identifica como princípios: “a. Prossecução do interesse público; b. Competência e responsabilidade; c. Profissionalismo e eficiência; d. Isenção e imparcialidade; e Justiça e igualdade; f. Transparência; g. Respeito e boa-fé; h. Colaboração e participação; i. Lealdade e integridade; j. Qualidade e boas práticas; k. Verdade e humanismo” (PORTUGAL, 2014, n.p.), identificando tópicos que devem constar nos Códigos de Conduta Ética.

⁹ O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) definiu, em seu Artigo 9º, item 7: “Para além das normas legais e estatutárias e demais regulamentos a que estão sujeitas, as instituições de ensino superior podem definir códigos de boas práticas em matéria pedagógica e de boa governação e gestão” (PORTUGAL, 2007, n.p.).

determinação sobre Código de Ética, uma vez que a sua existência está dependente da vontade, do interesse ou da sensibilidade da própria instituição. Considerando a relevância do assunto, elaboramos um memorando de propostas que revemos para este verbete.

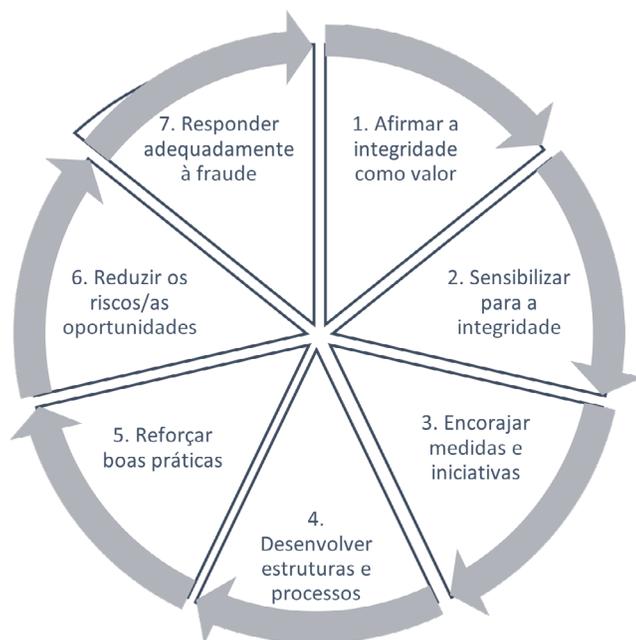
MEMORANDO DE PROPOSTAS

Resultante da análise e da reflexão sobre os documentos de universidades portuguesas e a partir da literatura, enunciam-se recomendações, agrupadas em torno de asserções (que nos pareceu mais adequado do que estruturar por tipo de medidas) que funcionam como princípios orientadores de ação.

Importa ter em conta que, para a institucionalização de uma cultura de integridade acadêmica, se preconizam etapas sucessivas, que vão do reconhecimento e do compromisso à geração de respostas, sucedendo-se a implementação e a institucionalização (GARRET, 2011). Dito de outra forma, é preciso ir construindo e laborando, etapa a etapa, para se chegar a uma cultura ética de integridade acadêmica e científica em uma IES. Assim sendo, organizamos as propostas em sete orientações, esquematizadas na Figura 1 que segue.

- 1) Afirmar a integridade como valor fundamental.
- 2) Sensibilizar para a integridade acadêmica e científica.
- 3) Encorajar medidas e iniciativas promotoras de integridade acadêmica e científica.
- 4) Desenvolver estruturas e processos de suporte à integridade acadêmica e científica.
- 5) Reforçar boas práticas acadêmicas e científicas.
- 6) Reduzir os riscos/as oportunidades de desonestidade acadêmica e/ou científica.
- 7) Responder adequadamente à fraude quando ela ocorre.

Figura 1 - Esquemática das propostas



Fonte: Elaborada pela autora.

1. Afirmar a integridade como valor fundamental (na dimensão da política institucional):

1.1. Afirmar posicionamento de promoção da integridade acadêmica – produção de uma política, carta ou declaração, por exemplo.

1.2. Definir Carta de Direitos e Garantias, com explicitação desses elementos para a comunidade em geral e os grupos da comunidade.

1.3. Elaborar Código de Ética e Conduta – podendo ser organizado em princípios e valores, deveres gerais da comunidade e deveres específicos por grupos, normas de conduta e regras, incluindo clarificação de ilícitos. Constitui um instrumento importante para elevar e clarificar os padrões de conduta, contribuindo para uma pedagogia ética da integridade. A metodologia que seguimos foi constituir um grupo de trabalho com membros de todas as escolas,

serviços e estudantes, produzir um documento-base, que foi submetido para consulta dos órgãos diretivos, científicos e pedagógicos e, depois para contributos de toda a comunidade.

1.4. Agregar a documentação sobre integridade, facilitando o acesso e a consulta (e reduzindo a dispersão da informação).

1.5. Equacionar as vantagens de divulgar no mesmo documento a política da IES, Código, regulamento disciplinar, pareceres ou documentos institucionais sobre o assunto.

1.6. Divulgar a política da IES, Código e regulamento disciplinar em inglês, no portal, considerando a comunicabilidade aos docentes e aos estudantes estrangeiros.

1.7. Prever monitorização do Código e desencadear processo de acompanhamento a três anos (duração mais frequente do primeiro ciclo de estudos).

2. Sensibilizar para a integridade académica e científica:

2.1. Inquirir a comunidade académica de forma a recolher dados sobre práticas académicas e ter uma avaliação da realidade, com uma ferramenta¹⁰ que possa ser replicada depois, para efeitos de análise comparativa.

2.2. Sensibilização e formação nos momentos de entrada na IES, por docentes, não docentes, estudantes – inclusão em manual de acolhimento, por exemplo.

2.3. Formação específica para professores e para estudantes sobre integridade académica e científica, fraude e plágio.

2.4. Formação na utilização do *software* antiplágio por docentes, estudantes e Divisão Académica.

¹⁰ Por exemplo, questionário *online* sobre integridade académica (ver <https://myusf.usfca.edu/sites/default/files/AcadIntegStudentSurvey.pdf>) ou uso de escalas (ADESILE *et al.*, 2016; DUPREE; SATTTLER, 2010).

2.5. Envolver a Associação de Estudantes nas iniciativas de formação e na mobilização da comunidade estudantil.

2.6. Promover a investigação sobre integridade acadêmica como eixo de investigação educacional.

2.7. Promover iniciativas de esclarecimento/*workshop* aula aberta/curso, como formas de aumentar a literacia para a honestidade acadêmica, com alguma periodicidade e aproximando-se de períodos de entregas de trabalhos.

3. Encorajar medidas e iniciativas promotoras de integridade acadêmica e científica:

3.1. Assegurar transparência e informação atempada quanto aos processos de avaliação, o que se articula com a dimensão pedagógica do exercício docente.

3.2. Divulgar orientações quanto a metodologias de avaliação, envolvendo os Conselhos Pedagógicos.

3.3. Realizar partilha e análise de situações (casos) nas direções/comissões de curso.

3.4. Disponibilizar unidades curriculares sobre metodologia científica em todos os cursos.

3.5. Disponibilizar unidades curriculares de ética em investigação nos cursos de segundo ciclo.

3.6. Divulgar orientações de utilização da Internet – combate ao *cyberplágio*.

3.7. Estimular o respeito pelos princípios éticos que vinculam os serviços públicos, em concreto no que se refere a conflitos de interesses, a incompatibilidades e acumulações.

3.8. Incluir critério de implementação de medidas promotoras da integridade acadêmica nos critérios de avaliação do desempenho docente.

4. Desenvolver estruturas e processos de suporte à integridade acadêmica e científica:

4.1. Constituir Comissão de Ética institucional. A Comissão de Ética foi composta com recursos docentes designados pelas escolas, dois membros externos por indicação da rede Alumni e Centros de Investigação e docentes que se disponibilizaram a integrar a comissão (processo de recrutamento de voluntários, na comunidade docente).

4.2. Divulgar os procedimentos de submissão de projetos de investigação.

4.3. Disponibilizar listas de verificação (para autopreenchimento pelos investigadores) relativas às questões éticas de investigação, que a Comissão de Ética utiliza para produzir pareceres.

4.4. Divulgar tutoriais e/ou documentos sobre escrita acadêmica no Portal da IES e das Escolas.

4.5. Divulgar documentos e materiais relacionados com a integridade acadêmica e científica.

4.6. Expor obras sobre integridade e fraude na entrada das Bibliotecas – disponibilização de guias, manuais e/ou documentos oficiais sobre o assunto.

4.7. Criar observatório de integridade acadêmica e científica, que reporte anualmente.

5. Reforçar boas práticas acadêmicas:

5.1. Adoção de **Declaração de honra**, no ato de matrícula, de ter conhecimento das normas e dos regulamentos em vigor, especificamente o Código de Ética/Conduta, comprometendo-se por sua honra a respeitá-lo.

5.2. Adoção de **Declaração de autoria**, na entrega de todos os trabalhos.

5.3. Adoção de **Declaração de honra** na entrega de dissertação/trabalho de projeto/relatório de estágio de Mestrado e monografias de fim de curso, atestando que a dissertação/trabalho de projeto/tese é da exclusiva autoria, original e que referenciou e citou todas as fontes utilizadas ou que não contém plágio, autoplágio, cópia ou qualquer outra situação passível de ser considerada violação das disposições legais.

5.4. Elaborar as declarações de honra (constantes nos pontos 1 a 3) com os estudantes (Associação Acadêmica).

5.5. Valorizar o papel dos professores na orientação e na tutoria dos estudantes.

5.6. Incentivar regime de tutoria dos estudantes, adequado ao curso, com aprovação pelo Conselho Técnico-Científico e Pedagógico, por proposta do Departamento preponderante na execução do curso.

6. Reduzir os riscos/as oportunidades de desonestidade acadêmica (controle dos processos e da detecção de fraude):

6.1. Reforço do planejamento das atividades acadêmicas com o intuito de prevenir riscos – metodologias de avaliação, regimes de tutorias, análise de sobrecarga de trabalho dos estudantes, vigilância de exames etc.

6.2. Controle do recurso a tecnologias nas provas de avaliação e exames.

6.3. Submissão sistemática dos trabalhos a *software* antiplágio. Temos utilizado um *software* conexo com o Moodle, que é ativado no momento da submissão/entrega de trabalhos.

6.4. Verificação prévia do *software* antiplágio pelo orientador no caso de trabalhos acadêmicos de Mestrado, submetidos *online*.

6.5. Verificação institucional prévia à colocação de documentos/trabalhos no Repositório da instituição.

7. Responder adequadamente à fraude quando ela ocorre:

7.1. Rever o Regulamento disciplinar, de acordo com uma matriz de complementaridade dos documentos (com a Declaração e Código de Ética e Conduta).

7.2. Divulgar as regras formais que fixam sanções para os diversos tipos de fraude acadêmica (e que se encontram no regime disciplinar).

7.3. Analisar as situações de comportamentos fraudulentos, tendo em vista a implementação de medidas preventivas e/ou corretivas específicas.

7.4. Sancionar as infrações de forma justa.

7.4. Acompanhamento/monitorização do Regulamento disciplinar.

7.5. Recolha de histórico dos procedimentos e situações (ver 4.7).

Não obstante o descritivo ser sequencial, existem etapas que, claramente, são contemporâneas e outras que requerem tempo e institucionalização das medidas.

Em algumas Instituições de Ensino Superior, foram constituídas comissões específicas (para Código de Conduta, para elaboração/revisão do Regimento Disciplinar) no seio do Conselho Geral. Outras iniciativas incluíram realização de fóruns, chamada de contributos e recolha de sugestões, previamente a desencadear publicações. Também vale a pena anotar que a acessibilidade aos documentos é muito variável, havendo portais em que se torna árdua a tarefa de encontrar os documentos.

Qualquer iniciativa deverá tender a uma participação alargada e à comunicação, para evitar redundâncias e promover sinergias, pelo que poderia ser equacionada uma comissão permanente para a área da integridade acadêmica e científica.

REFERÊNCIAS

AALEA. All European Academies. **The European Code of Conduct for Research Integrity**. Berlin: ALLEA, 2017. Disponível em: <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023.

ADESILE, I. *et al.* Validating academic integrity survey (AIS): an application of exploratory and confirmatory factor analytic procedures. **Journal of Academic Ethics**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 149-167, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-016-9253-y>

ALMEIDA, F. *et al.* **A fraude académica no Ensino Superior em Portugal: um estudo sobre a ética dos alunos portugueses**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/41476/1/%EF%BB%BFA%20fraude%20acad%C3%A9mica%20no%20Ensino%20Superior%20em%20Portugal%20um%20estudo%20sobre%20a%20%C3%A9tica%20dos%20alunos%20portugueses.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023.

ALMEIDA, F. *et al.* **Fraude e plágio na universidade: a urgência de uma cultura de integridade no Ensino Superior**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38812/1/Políticas%20institucionais%20em%20Portugal%20relativas%20%C3%A0%20fraude%20acad%C3%A9mica.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023.

CASADO, M. *et al.* **Declaração sobre integridade científica na investigação e inovação responsável**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/27882>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA PARA AS CIÊNCIAS DA VIDA. **Integridade na investigação científica**. Recomendação nº 1. Dispõe sobre Integridade na Investigação. [S. l.]: CNECV, 2018. Disponível em: https://www.cnecv.pt/pt/deliberacoes/recomendacoes/integridade-na-investigacao?download_document=8885&token=ad2aa3079891a6d6dc9556ee18bde5f5. Acesso em: 6 mar. 2023.

DUPREE, D.; SATTLER, S. **McCabe academic integrity survey report**. Lubboch: Texas Tech University, 2010. Disponível em: <https://images.template.net/wp-content/uploads/2016/08/02045316/Academic-Survey-Report-Template.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

EUROPEAN SCIENCE FOUNDATION. Good scientific practice in research and scholarship. **ESF Policy Briefing**, dez. 2000. Disponível em: http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/ESPB10.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

GARRET, J. (ed.). **Building a culture of academic integrity**. Madison: Magna Publications, 2011. Disponível em: https://www.depts.ttu.edu/tlpdc/Resources/Academic_Integrity/files/academicintegrity-magnawhitepaper.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

HALLAK, J.; POISSON, M. Academic fraud and quality assurance: facing the challenge of the internationalization of higher education. In: HERNES, G.; MARTIN, M. (ed.). **Accreditation and the global higher education market**. Paris: International Institute for Educational Planning, 2008. p. 190-206. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163514>. Acesso em: 23 fev. 2023.

KRETSER, A. *et al.* 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, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00094-3>

KROKOSZ, M. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 745-768, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300011>

MARANHÃO, C.; SANTOS, F. P. dos; FERREIRA, P. Banalização da fraude acadêmica: reflexões à luz da teoria da semicultura de Adorno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 249-263, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016158799>

MCCABE, D. L.; PAVELA, G. New honor codes for a new generation. **Inside Higher Education**, [s. l.], 11 mar. 2005. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/views/2005/03/11/new-honor-codes-new-generation>. Acesso em: 23 fev, 2023.

MCCABE, D. L.; TREVINO, L. K.; BUTTERFIELD, K. D. Cheating in academic institutions: a decade of research. **Ethics and Behavior**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 219-231, jun. 2001. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2

NUNES, L. **Estratégias promotoras da integridade académica e científica**: instituições de Ensino Superior em Portugal. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, 2019. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30021/1/Relatorio%20EPIC_25set2019.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

NUNES, L. **Integridade académica e científica em Portugal**. Trabalho apresentado no Seminário “Olhares em Ética”, outubro 2022, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/44006>. Acesso em: 4 mar. 2023.

PEIXOTO, P. *et al.* Políticas institucionais, em Portugal, relativas à fraude académica. In: ALMEIDA, F. *et al.* (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.

PORTUGAL. **Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro**. Regime jurídico das instituições de ensino superior. Lisboa: Assembleia da República, [2007]. Disponível em: https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/LEI_062_2007.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

PORTUGAL. **Despacho n.º 9456-C/2014 de 18 de julho**. Princípios orientadores referentes ao Código de Conduta Ética dos Serviços e Organismos do Ministério da Saúde. Lisboa: Diário da República Eletrónico, [2014]. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9456-c-2014-55024711>. Acesso em: 4 mar. 2023.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 80/2018 de 15 de outubro**. Estabelece os princípios e regras aplicáveis às comissões de ética que funcionam nas instituições de saúde, nas instituições de ensino superior e em centros de investigação biomédica que desenvolvam investigação clínica. Lisboa: Diário da República Eletrónico, [2018]. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/80-2018-116673880>. Acesso em: 4 mar. 2023.

RAMOS, J. **Proteção de denunciantes em Portugal**: estado da arte. Lisboa: Transparência e Integridade/Transparency International Portugal, 2018. Disponível em: https://transparencia.pt/wp-content/uploads/2018/07/TI-PT_ProtecaoDenunciantesPortugal_2018-web.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

TAUGINIEN, L. *et al.* **General guidelines for academic integrity**. ENAI Report 3A [online]. 2018. Disponível em: http://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2018/11/Guidelines_final.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

THE COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Commission Recommendation of 11 March 2005 on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. **Official Journal of the European Union**, Brussels, 22 mar. 2005. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:075:0067:0077:EN:PDF>. Acesso em: 23 fev. 2023.

EPÍLOGO

CAPÍTULO 22

ÉTICA EM PESQUISA

NA ANPED:

CRONOLOGIA,

AVANÇOS E

EXPECTATIVAS

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Angela Maria Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fabiane Maia Garcia

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

João Batista Carvalho Nunes

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O objetivo deste capítulo é apresentar uma cronologia das principais iniciativas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no que se refere à ética em pesquisa, com o objetivo de registro histórico, bem como indicar alguns avanços e expectativas para a ética em pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais e, especificamente, na área de Educação.

Durante um significativo período, diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais tiveram pouco envolvimento com as discussões sobre a ética em pesquisa. Uma das razões desse distanciamento refere-se ao fato de que, no Brasil, desde a década de 1980, toda a legislação e procedimentos de revisão ética se baseiam fortemente nos pressupostos da pesquisa em Saúde. Desde a década de 2000, pesquisadores/as e associações acadêmico-científicas da área de Humanidades têm apontado críticas e demandas ao sistema de revisão ética existente, com poucos avanços no sentido de ajustar o referido sistema às peculiaridades da área de Humanidades (DUARTE, 2017).

Na área de Educação, a ANPEd tem sido um dos principais espaços de debate sobre ética em pesquisa. O ano de 2013 marcou a inserção mais sistemática da área de Educação nesse debate. A seguir, elaboramos uma síntese das principais ações da ANPEd no debate sobre ética em pesquisa.

CRONOLOGIA

1994

- “Ética, Ciência e Educação” foi o tema da 17ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, Minas Gerais (MG), no período de 23 a 27 de outubro de 1994.

2007

- Na 30ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu), foi realizada uma reunião de uma Comissão de Ética na Pesquisa, na época formada por Maria Inês Marcondes de Souza (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio), Carlos Roberto Jamil Cury (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp) e Olgaíses

Maués (Universidade Federal do Pará – UFPA). Essa Comissão funcionou em 2006 e 2007 e objetivava indicar propostas para a regulamentação da ética em pesquisa.

2012

- Na 35ª Reunião Anual da ANPEd (Porto de Galinhas), foi aprovada uma moção à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), solicitando agilização da Resolução Complementar à Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2013). A proposta de moção foi apresentada pelo Prof. José Geraldo Silveira Bueno (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP) e aprovada por unanimidade pelos/as integrantes do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd) e aprovada na Assembleia da ANPEd. Na época, algumas associações de Ciências Humanas e Sociais (CHS) participaram ativamente das discussões da Resolução CNS N° 466/2012 e enviaram contribuições para a minuta de Resolução.

2013

- Em maio de 2013, os integrantes do FORPREd definiram o tema “Ética na Pesquisa: princípios e procedimentos” para a Sessão Especial da 36ª Reunião Anual da ANPEd. Na época, considerou-se que a temática da ética em pesquisa era uma lacuna nas discussões do FORPREd e da própria ANPEd. Com o objetivo de coletar informações para subsidiar os debates da Sessão Especial, a coordenação do FORPREd realizou um levantamento junto aos coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs). O resultado desse levantamento foi sistematizado por Mainardes (2013). A Sessão Especial contou também com o apoio do Comitê Científico da ANPEd.

- Na 36ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no período de 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, na Universidade Federal de Goiás (Goiânia), foi realizada a Sessão Especial “Ética na pesquisa: princípios e procedimentos”, que contou com a participação de Antônio Joaquim Severino (Universidade de São Paulo – USP e Universidade Nove de Julho – Uninove), Isabel Cristina de Moura Carvalho (Pontifícia Universidade Católica do Rio Gran-

de do Sul - PUCRS) e Aníbal Gil Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ e representante da Conep), sob a coordenação de Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e FORPREd). As apresentações dessa mesa foram publicadas na revista *Práxis Educativa* (CARVALHO; MACHADO, 2014; MAINARDES, 2014; SEVERINO, 2014). Em virtude dessa Sessão Especial, houve uma aproximação do FORPREd/ANPEd com a Conep, que culminou no convite para que a ANPEd indicasse um representante para participar do Grupo de Trabalho (GT) de CHS da Conep, encarregado de elaborar uma Resolução complementar à Resolução CNS Nº 466/2012, referente à pesquisa em CHS.

- Na mesma 36ª Reunião Nacional, os GTs 7, 10, 23 e 15 propuseram a Sessão Especial “Questões éticas na pesquisa com crianças” que contou com a participação de Natália Fernandes (Universidade do Minho, Portugal) e Silvia Helena Vieira Cruz (Universidade Federal do Ceará - UFC), sob a coordenação de Jader Janer Moreira Lopes (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF). O texto de Natália Fernandes foi publicado na *Revista Brasileira de Educação* (RBE), em 2016 (FERNANDES, 2016).

- Por meio do Ofício Nº 932/2013 CONEP/CNS/GB/MS, de 16 de outubro de 2013, endereçado à Prof.ª Dalila Andrade Oliveira, Presidente da ANPEd, a Conep convidou a ANPEd para integrar o GT para a elaboração de uma resolução complementar à Resolução Nº 466/2012, referente à pesquisa nas CHS. A ANPEd indicou como representante o Prof. Jefferson Mainardes (UEPG e FORPREd), tendo como suplente Antonio Carlos R. Amorim (Unicamp), que assumiu a titularidade a partir de agosto de 2015 até fevereiro de 2016. Em seguida, a titularidade foi assumida por Carlos Eduardo Ferraço (Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes). As ações desse GT culminaram com a aprovação da Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). O referido GT era composto com a representação de 28 associações de CHS e foi coordenado por Iara Guerriero (USP/Conep). A representação da ANPEd no GT de CHS da Conep foi um marco decisivo para a ANPEd na assunção do debate sobre ética em pesquisa, pois demandou a criação de canais de comunicação com os associados (criação de *e-mail* e aba sobre ética em pesquisa no Portal da ANPEd). Além disso, a partir da representação da ANPEd no GT de CHS da Conep, a ANPEd passou a integrar

o Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA)¹. Esse Fórum foi criado em 2013, com o objetivo de acompanhar as questões relativas à ética em pesquisa em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Um breve relato da representação da ANPED no GT de CHS da Conep foi elaborado por Mainardes (2017).

2014

- Os textos da Sessão Especial “Ética na pesquisa: princípios e procedimentos”, realizada na 36ª Reunião Anual da ANPED (Goiânia), foram publicados na revista *Práxis Educativa* (UEPG).

- Em setembro de 2014, a diretoria da ANPED criou o e-mail eticanapesquisa@anped.org.br e um espaço no Portal da ANPED para informações sobre ética na pesquisa. A criação desses canais fez-se necessária, tendo em vista a necessidade de contato permanente com os/as associados/as da ANPED, principalmente para divulgar informações sobre a elaboração da Resolução complementar à Resolução CNS N° 466/2012.

- Em setembro e outubro de 2014, os representantes da ANPED no GT de CHS divulgaram aos/às pesquisadores/as da área de Educação a minuta de Resolução Complementar sobre Ética em Pesquisa em CHS, com o objetivo de estimular o envio de contribuições para a minuta, até o dia 6 de outubro de 2014.

- Nos dias 3 e 4 de dezembro de 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi realizada a reunião do FORPREd, que contou com a participação da então Presidente da ANPED, Prof.^a Maria Margarida Machado. Os representantes da ANPED no GT de CHS/Conep, Jefferson Mainardes (UEPG e coordenador do FORPREd) e Antonio Carlos R. Amorim (Unicamp), relataram as discussões que estavam sendo realizadas no GT para a elaboração da Resolução Complementar à Resolução CNS N° 466/2012. Como resultado das discussões, foram aprovados dois encaminhamentos: a) a proposta de criação de um “Fórum Permanente de Ética em Pesquisa ou um Grupo de Apoio ou Grupo de Discussão sobre Ética em Pesquisa”; e b) a indicação de cinco pesquisado-

¹ Atualmente é designado Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (FCHSSALLA), que congrega 56 associações da grande área de Humanidades.

res/as para compor o referido Fórum ou Grupo, a saber: Prof. Jefferson Mainardes (UEPG) e Prof. Antônio Carlos R. de Amorim (Unicamp), representantes da ANPEd no GT de CHS da Conep; Prof. Antônio Joaquim Severino (Uninove); Prof.^a Isabel Cristina de Moura Carvalho (PUCRS); Prof.^a Irene Jeanete Lemos Gilberto (Universidade Católica de Santos – Unisantos); e Prof. João Batista Carvalho Nunes (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

- No dia 26 de dezembro de 2014, a coordenação do FORPREd enviou à Presidência da ANPEd, um ofício com uma síntese das discussões conduzidas na reunião realizada na Uerj, a proposta de criação de um “Fórum Permanente de Ética em Pesquisa ou um Grupo de Apoio ou Grupo de Discussão sobre Ética em Pesquisa” e os nomes indicados pelo FORPREd para compor esse Fórum ou Grupo. No ofício à diretoria da ANPEd, assinado pela Prof.^a Márcia Ferreira (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT), então coordenadora do FORPREd, indicou-se que o Fórum ou Grupo teria como finalidades: elaborar documentos complementares sobre ética em pesquisa, visando ampliar a discussão sobre ética na pesquisa e subsidiar os representantes da ANPEd no GT de CHS da Conep. No ofício, informa-se ainda que:

No estágio atual da elaboração da Resolução é fundamental a ampliação da participação de outros pesquisadores, tendo em vista que algumas propostas do GT não estão tendo aceitação por parte da CONEP, que deverá aprovar o texto final para enviar para o Conselho Nacional de Saúde e para a Consulta Pública. (FORPREd, 2014, p. 1).

2015

- No dia 7 de abril de 2015, a ANPEd divulgou a criação de uma Comissão da ANPEd para fomentar o debate sobre Ética na Pesquisa, com a seguinte composição:

Alfredo Veiga-Neto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)
Antonio Carlos Amorim (Unicamp)
Antonio Joaquim Severino (Uninove)
Irene Gilberto (Unisantos)

Isabel Carvalho (PUCRS)
Jefferson Mainardes (UEPG)
João Batista Carvalho Nunes (UECE)
Marcos Vilela Pereira (PUCRS)
Petronilha Beatriz G. Silva (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Observa-se que a diretoria da ANPEd atendeu as indicações feitas pelo FORPRED e incluiu mais pesquisadores/as.

- No dia 10 de maio de 2015, na sede da ANPEd, no Rio de Janeiro, foi realizada a primeira reunião presencial da Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. Nessa reunião, foram indicados para representar a ANPEd no GT de CHS da Conep os professores Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (titular), Marcos Vilela Pereira (1º suplente) e João Batista Carvalho Nunes (2º suplente).

As finalidades definidas para a Comissão foram as seguintes:

- fomentar o debate sobre questões éticas na pesquisa em educação no âmbito da ANPEd (Comitê Científico, GTs da ANPEd, FORPRED, PPGes, Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação – Fepae e outros);
- articular ações sobre as questões da ética na pesquisa, na pós-graduação e publicações científicas da área de Educação;
- assessorar a diretoria da ANPEd nas questões relacionadas à ética na pesquisa;
- ampliar o diálogo sobre questões éticas com as demais associações científicas do campo das CHS;
- propor políticas de apoio à pesquisa, publicações e realização de eventos e debates sobre a ética na pesquisa em educação;
- acompanhar e participar das discussões sobre a regulamentação da ética na pesquisa;
- manter atualizadas as informações sobre ética na pesquisa no Portal da ANPEd.

- Em julho de 2014, a ANPEd divulgou a “consulta à sociedade” sobre a Minuta de Resolução de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. A consulta foi promovida pelo CNS. O período definido para o envio de contribuições foi de 25 de julho de 2015 a 4 de setembro de 2015. Simultaneamente, divulgou-se o documento “Conclamação aos pesquisadores, professores e estudantes das áreas de Ciências Humanas e Sociais (CHS) sobre a consulta à sociedade – Minuta de Resolução da Ética em Pesquisa em CHS (Conep/CNS/MS)”, elaborado pelos representantes das Associações de CHS no GT de CHS da Conep.

- Durante a 37ª Reunião Nacional da ANPEd (Florianópolis, 2015), foi realizada uma sessão conversa sobre Ética em Pesquisa, a qual contou com a participação de João Batista Carvalho Nunes (UECE) e Luciano Mendes de Faria Filho (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Conselho Deliberativo – CD, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), sob a coordenação de Antonio Carlos Rodrigues Amorim (Unicamp).

2016

- A gestão “Resistência e Movimento (2015-2017)”, sob a Presidência da Prof.^a Andréa Barbosa Gouveia, definiu a seguinte composição da Comissão de Ética em Pesquisa: Carlos Eduardo Ferrazo (Ufes), Antônio Carlos R. de Amorim (Unicamp), Jefferson Mainardes (UEPG), Isabel Carvalho (PUCRS) e João Batista Carvalho Nunes (UECE). A mesma Comissão permaneceu até o final do ano de 2019.

- Nos dias 29 e 30 de setembro de 2016, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), a ANPEd realizou o Seminário “Ética e Pesquisa em Educação: entre a norma e o compromisso”. O objetivo do Seminário era debater o tema da ética na pesquisa em educação e definir alguns posicionamentos da área sobre questões específicas, tais como: pesquisa com imagens, pesquisa com crianças, fontes *online*, pesquisa com fontes históricas e regulação da ética na pesquisa. Um ponto de partida importante do Seminário foi considerar que, na área de Educação, embora algumas iniciativas tenham sido realizadas, o debate sobre ética na pesquisa era ainda inicial.

No referido Seminário, foram reiteradas como ações necessárias:

- a ampliação do debate sobre ética na pesquisa, tanto no que se refere aos procedimentos na prática da pesquisa quanto ao estudo da regulamentação atual;
- a realização de pesquisas acadêmicas sobre ética na pesquisa na área de Educação;
- a ampliação de publicações, inclusive de textos que abordem aspectos práticos da ética na pesquisa;
- a elaboração de um documento de referência sobre ética na pesquisa em Educação para ser discutido nas diferentes instâncias da ANPEd;
- a continuidade dos trabalhos da Comissão da ANPEd criada para fomentar o debate sobre as questões de ética na pesquisa.

2017

- Nos dias 1 e 2 de junho de 2017, na UFPR, a Comissão de Ética em Pesquisa se reuniu para finalizar o documento “Ética e Pesquisa em Educação: documento introdutório”, o qual foi disponibilizado para todas as instâncias da ANPEd. Foi definido o período de 26 de julho de 2017 a 2 de outubro de 2017 para o recebimento de contribuições ao documento. O documento foi finalizado e apresentado na Assembleia da 38ª Reunião Nacional da ANPEd (Universidade Federal do Maranhão – UFMA). Posteriormente, o referido documento foi publicado no *e-book* “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios – volume 1”, em 2019.

- A ANPEd obteve a autorização da *American Educational Research Association* (AERA) para traduzir e publicar o Código de Ética da AERA, publicado na revista *Práxis Educativa* (AERA, 2017).

2019

- Em julho de 2019, foi publicado o volume 1 do *e-book* “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios”, no qual consta o texto “Ética e pesquisa em educação: documento introdutório”, com posicionamentos da ANPED, 22 verbetes e um levantamento bibliográfico sobre ética em pesquisa em CHS.²

2020

- Em julho de 2020, a ANPED divulgou a Chamada Pública Nº 01/2020 para duas candidaturas à Comissão de Ética em Pesquisa. A Chamada pública resultou na escolha de dois integrantes titulares: Mônica de la Fare (PUCRS) e Sandra Fernandes Leite (Unicamp) e três suplentes: João Luiz da Costa Barros (Universidade Federal do Amazonas – UFAM), Sônia Aparecida Siquelli (Universidade São Francisco – USF) e Fernanda Muller (Universidade de Brasília – UnB).

- A diretoria da ANPED publicou a Portaria Nº 003/2020, de 25 de agosto de 2020, designando a nova composição da Comissão de Ética em Pesquisa para o período de 2020 e 2021:

Membros Titulares:

Prof.^a Isabel Cristina de Moura Carvalho (Universidade Federal de São Paulo – Unifesp)

Prof.^a Ivanilde Apoluceno (Universidade do Estado do Pará – Uepa) – Representante da Diretoria

Prof. Jefferson Mainardes (UEPG) – Presidente

Prof. João Batista Carvalho Nunes (UECE)

Prof.^a Mônica de La Fare (PUCRS)

Prof.^a Sandra Fernandes Leite (Unicamp)

² Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 3 jun 2023.

Suplentes:

Prof.^a Fernanda Muller (UnB)

Prof. João Luiz da Costa Barros (UFAM)

Prof.^a Sônia Aparecida Siquelli (USF)

- Em outubro de 2019, durante a reunião do FORPREd na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, na Universidade Federal Fluminense (UFF), o Prof. Jefferson Mainardes representou a Comissão de Ética em Pesquisa, para atualizar os coordenadores/as de PPGEs sobre a situação da ética em pesquisa o Brasil e divulgar o *e-book* “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios – volume 1”.

2021

- Em julho de 2021, foi publicado o volume 2 do *e-book* “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios”, com 12 verbetes, 11 relatos de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), um levantamento de pesquisas e publicações sobre CEPs e um Relatório do Acompanhamento do Trâmite do Projeto de Lei (PL) 7.082/2017 – Sistema Nacional de Ética em Pesquisa Clínica com seres humanos.³

2022

- Em janeiro de 2022, a ANPEd divulgou a publicação da tradução do documento “Diretrizes Éticas para Pesquisa em Educação” em Língua Portuguesa. Essa tradução resultou de uma parceria entre a ANPEd e a *British Educational Research Association* (BERA), com o objetivo de ampliar os subsídios para os/as pesquisadores/as da área de Educação, PPGEs, Comissão de Ética em Pesquisa e pesquisadores/as em geral. O documento foi traduzido por Geovana Lunardi Mendes, Jefferson Mainardes e Janete Bridon. Trata-se da quarta edição do documento, o qual foi concebido para apoiar pesquisadores/as da área de Educação na condução de pesquisas nos mais altos padrões éticos e em todos e quaisquer contextos (BERA, 2022)

³ Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021_1.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

- Em abril de 2022, o FCHSSALLA organizou nova composição do GT de Ética em Pesquisa, com o objetivo de acompanhar a tramitação do PL 7.082/2017, que dispõe sobre a pesquisa clínica com seres humanos e instituiu o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa Clínica com Seres Humanos, bem como elaborar documento de diretrizes para a ética em pesquisa na área de Humanidades. O Prof. Jefferson Mainardes passou a representar a ANPEd no referido GT.

- No dia 4 de abril de 2022, a ANPEd divulgou a Chamada Pública Nº 01/2022 para a seleção de três candidatos/as para integrarem a Comissão, representando as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. A chamada pública teve como resultado:

Membros titulares:

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Uepa)

Marcos Marques de Oliveira (UFF)

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB)

Membros suplentes:

Leonardo Ferreira Peixoto (Universidade do Estado do Amazonas - UEA)

Rosalia Maria Duarte (PUC-Rio)

- No dia 25 de abril de 2022, foi divulgada a nota pela retirada do Art. 73 do PL 7.082/2017, que dispõe sobre a pesquisa clínica com seres humanos e instituiu o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa Clínica com Seres Humanos.

- No dia 14 de junho de 2022, a ANPEd divulgou a Portaria 006/2022, com a designação da composição da Comissão de Ética em Pesquisa para o período de 2022-2023:

Jefferson Mainardes (UEPG) - Presidente

Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR) - Representante da Diretoria

Fabiane Maia Garcia (UFAM) - Representante da Diretoria

João Batista Carvalho Nunes (UECE)

Mônica de La Fare (PUCRS)

Sandra Fernandes Leite (Unicamp)

Sônia Aparecida Siquelli (USF)

Resultado da Chamada Pública ANPEd N° 01/22

Membros titulares:

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Uepa)

Marcos Marques de Oliveira (UFF)

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB)

Membros suplentes:

Leonardo Ferreira Peixoto (UEA)

Rosalia Maria Duarte (PUC-Rio)

- No dia 21 de maio de 2022, a Comissão de Ética em Pesquisa divulgou “Nota sobre a Resolução CNS n° 674, de 6 de maio de 2022, que dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep”. A nota considera que:

Embora essas diretrizes tenham um potencial para reduzir o tempo de tramitação dos protocolos submetidos à Plataforma Brasil, a posição da ANPEd é que, de modo geral, o sistema CEP/Conep continuará inadequado para a avaliação ética das pesquisas em Educação, bem como para as demais áreas de Ciências Humanas e Sociais.

A ANPEd reafirma a posição de continuar atuando junto ao Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes (FCHSSALLA) para a criação de um sistema de revisão ética próprio para essas áreas. A ANPEd também reconhece a importância de considerar as questões éticas nas pesquisas e na formação de pesquisadores/as. (ANPEd, 2022, p. 1).

2023

- Em abril de 2023, a Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd divulgou o documento “Diretrizes para a ética em pesquisa e integridade científica”, elaborado pelo GT de Ética em Pesquisa do FCHSSALLA. Foram realizadas duas *lives* para a apresentação e discussão do documento, nos dias 4 de abril de 2023 e 16 de maio de 2023, disponíveis no Canal do FCHSSALLA no *YouTube*.

- No dia 20 de abril de 2023, Jefferson Mainardes, Sandra Fernandes Leite e Fabiane Maia Garcia, integrantes da Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED, participaram de uma mesa sobre Ética em Pesquisa e Integridade Acadêmica, no evento I Seminário Internacional da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp – Avaliação na/da Pós-Graduação. Foi um espaço importante para novamente reafirmar junto aos/às coordenadores/as de PPGes a importância de contemplar as questões de ética em pesquisa no processo formativo, bem como de divulgar os *e-books* (“Ética e Pesquisa em Educação: subsídios”) e a consulta pública do documento “Diretrizes para a ética em pesquisa e integridade científica”, elaborado pelo GT de Ética em Pesquisa do FCHSSALLA.

OUTRAS INICIATIVAS

Além das ações indicadas, a Comissão de Ética em Pesquisa realizou uma série de outras atividades, tais como:

- atividades *online*, que estão disponibilizadas nos canais oficiais da ANPED;
- palestras e seminários em diversos PPGes e Grupos de Pesquisa;
- participação em eventos da ANPED (ANPED Nacional, reuniões regionais da ANPED) e em outros eventos acadêmico-científicos.

AVANÇOS E EXPECTATIVAS

Até o presente, há poucos dados de pesquisa que evidenciem os avanços construídos pela área de Educação, após dez anos de discussões, debates e produção de materiais sobre ética em pesquisa e de oito anos de existência da Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. A partir de publicações, de uma pesquisa em andamento (“Ética em pesquisa e formação de pesquisadores em Educação”, que vem sendo desenvolvida por Jefferson Mainardes) e da interlocução com docentes e discentes de diversos PPGes, destacamos os principais avanços:

1 - Aumento do interesse e do compromisso dos PPGEs com ética em pesquisa e com a revisão ética:

A preocupação e o engajamento dos PPGEs com a ética em pesquisa e com a revisão ética dos projetos de pesquisa varia de uma instituição para outra. Em algumas universidades, historicamente, tem havido maior valorização dos CEPs, facilitando o desenvolvimento de uma cultura de ética e integridade na instituição. Da mesma forma, há variações no funcionamento dos CEPs e na relação deles com os/as pesquisadores/as da área de Humanidades.

A análise preliminar dos dados da pesquisa “Ética em pesquisa e formação de pesquisadores em Educação”, que vem sendo conduzida por Jefferson Mainardes, junto a coordenadores/as de PPGEs, demonstra que: a) tem aumentado o número de PPGEs interessados em debater questões relacionadas à ética em pesquisa, por meio de seminários, palestras, debates e interlocução com CEPs; b) tem crescido o número de PPGEs que ofertam disciplinas sobre o tema ou incluído a ética em pesquisa como unidades de disciplinas ofertadas; c) tem aumentado o número de PPGEs que têm estimulado ou exigido que os projetos de pesquisa sejam submetidos a CEPs; e d) os *e-books* “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios” têm sido utilizados em disciplinas e seminários de diversos PPGEs.

No contexto do aumento do interesse e do compromisso com a ética em pesquisa, pode-se destacar o empenho de algumas universidades na criação de CEPs de CHS, com o objetivo de agilizar a aprovação de projetos de pesquisa de CHS, bem como de oferecer atividades formativas para os/as docentes e discentes da pós-graduação.

Embora o investimento na revisão ética de pesquisa seja um passo importante para a valorização das questões éticas, destacamos a necessidade de compreender a ética em pesquisa como algo mais amplo que a revisão ética. A ética em pesquisa integra todas as etapas da pesquisa e, a partir da perspectiva ético-ontopistemológica, pode-se considerar todas as pesquisas envolvem questões éticas⁴.

⁴ A respeito da perspectiva ético-ontopistemológica, ver os verbetes de Stetsenko (2021) e Vianna e Stetsenko (2021) no volume 2 do *e-book* “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios”. A partir da perspectiva ético-ontopistemológica, Mainardes (2022) argumenta: a) que a ética é um dos **elementos estruturantes** da pesquisa; b) está presente em todas as etapas da pesquisa; e c) todas as pesquisas envolvem questões éticas.

2 - Ampliação do número de pesquisas e publicações que explicitam questões éticas:

Em decorrência do aumento do interesse e compromisso dos PPGs com as questões éticas, principalmente no processo de formação de pesquisadores/as, tem-se observado uma ampliação do número de pesquisas e publicações que explicitam os aspectos éticos das pesquisas. A pesquisa de Nunes (2021), ao analisar 657 teses e dissertações de PPGs da região Nordeste, avaliados com Nota 5 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por exemplo, constatou que há tendência de crescimento no número de pesquisas submetidas e aprovadas por CEPs e do número de Teses e Dissertações que fazem uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nos trabalhos defendidos em 2017, comparando com dados das defesas de 2013⁵. Embora muitos trabalhos apenas informem que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo CEP, essa iniciativa constitui-se passo importante para a valorização das questões éticas. O desafio é conseguir que, de forma crescente, mais pesquisadores/as engajem-se de forma mais efetiva com as questões éticas, para além da aprovação ética⁶.

3 - Ampliação do número de pesquisadores/as interessados/as pela temática da ética em pesquisa e integridade acadêmica e científica:

Na última década, houve aumento do número de pesquisadores/as da área de Educação interessados/as em desenvolver pesquisas sobre ética em pesquisa e integridade. Mais recentemente, as questões relacionadas à integridade acadêmica e científica têm sido incorporadas nas pesquisas e publicações. Outra evidência importante é o aumento do número de publicações de dossiês e seções temáticas sobre ética em pesquisa e integridade.

⁵ Entre os trabalhos que discutem aspectos da formação ética dos pesquisadores/as, destacamos: De la Fare (2019), Menezes, Lima e Nunes (2020), Mercado e Rego (2023), Nunes (2016, 2017, 2021) e Pinto *et al.* (2021).

⁶ O verbete “Autodeclaração dos princípios e procedimentos éticos” (MAINARDES; CARVALHO, 2019) apresenta sugestões de aspectos que podem ser incluídos na explicitação das questões éticas das pesquisas.

EXPECTATIVAS

1 - A ética em “primeiro plano”:

Espera-se que as questões éticas, na grande área de Humanidades em geral, e da Educação, em particular, sejam incorporadas de modo mais efetivo no processo de pesquisa e na formação de pesquisadores/as (na graduação e na pós-graduação). A revisão ética das pesquisas por Comitês de Ética em Pesquisa é necessária. No entanto, é importante levar em consideração que a questão da ética em pesquisa vai além da aprovação do projeto de pesquisa por um CEP. A ética é um dos elementos estruturantes da pesquisa e necessita ser colocada em “primeiro plano” (STETSENKO, 2017) no processo formativo, na prática da pesquisa, nas publicações e demais espaços de atuação acadêmica (MAINARDES, 2022).

2 - Ética e integridade acadêmica e científica:

No Brasil, forte ênfase tem sido dada ao processo de revisão ética das pesquisas, principalmente a partir da criação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), em 1996. No contexto internacional, as discussões abordam aspectos mais amplos, buscando articular a ética com a integridade acadêmica e científica. A noção de integridade acadêmica estende-se para toda a comunidade acadêmica (docentes, pesquisadores/as, estudantes, funcionários/as) e envolve aspectos relacionados à publicação, à orientação de estudantes, à docência, entre outros. Assim, consideramos que é produtivo articular ética e integridade acadêmica e científica, principalmente nas políticas institucionais. O desenvolvimento de políticas institucionais de ética e integridade é uma condição essencial para a construção de uma “cultura de integridade”, conforme mencionado nos três verbetes sobre Integridade, neste *e-book*.

3 – Participação efetiva nas discussões sobre a avaliação ética das pesquisas:

A partir das discussões que têm sido realizadas no âmbito do GT de Ética em Pesquisa do FCHSSALLA e do artigo de Nicacio (2023), consideramos mais apropriado referir-nos a “modelo de avaliação ética” em vez de “sistema de revisão ética”.

Os debates sobre modelos de avaliação ética no Brasil não são recentes. Desde o ano de 2000, tem havido discussões sobre a necessidade de criação de um modelo de avaliação ética para as pesquisas de CHS-SALLA (DUARTE, 2017).

No contexto atual (ano-base: 2023), destacamos a importância da ANPEd participar dos debates sobre essa temática, bem como promover discussões internas a respeito da questão.

A ANPEd integra o FCHSSALLA e conta com representação no GT de Ética em Pesquisa do Fórum (criado no ano de 2013). Em 2023, o GT de Ética em Pesquisa do FCHSSALLA disponibilizou um documento intitulado “Diretrizes para a ética em pesquisa e integridade científica”, o qual foi colocado em consulta pública, até o dia 15/07/2023. Os membros do atual GT têm dado continuidade aos estudos sobre possibilidades de criação de um modelo de avaliação ética que seja referenciado na área de Humanidades e que atenda a todos os princípios éticos da pesquisa já consagrados no Brasil e no mundo (proteção dos participantes, consentimento, adesão às boas práticas de pesquisa). Além disso, desde o final de 2022, os membros do GT têm dialogado com a CONEP, com o objetivo de apresentar demandas da área. São temáticas complexas e que necessitam ser mais debatidas, com a finalidade da construção coletiva de alternativas.

REFERÊNCIAS

AERA. American Educational Research Association. Código de Ética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1041-1065, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.021>

ANPED. Comissão de Ética em Pesquisa. **Ética em pesquisa**: nota sobre a Resolução CNS nº 674/2022 – Sistema CEP/Conep. 2022. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/etica-em-pesquisa-nota-sobre-resolucao-cns-no-6742022-sistema-cepconep>. Acesso em: 28 maio 2023.

BERA. British Educational Research Association. **Diretrizes Éticas para Pesquisa em Educação**. Quarta edição (2018). Tradução Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Jefferson Mainardes e Janete Bridon. Londres: BERA, 2022. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/publication/diretrizes-eticas-para-pesquisa-em-educacao-quarta-edicao-2018>. Acesso em: 28 maio 2023.

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. 12, 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, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

CARVALHO, I. C. M.; MACHADO, F. V. A regulação da pesquisa e o campo biomédico: considerações sobre um embate epistêmico desde o campo da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 209-234, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i1.0010>

DE LA FARE, M. Ética no processo de formação de pesquisadores. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. *E-book*. p. 119-124. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

DUARTE, L. F. D. Documento – Cronologia da luta pela regulação específica para as Ciências Humanas e Sociais da avaliação da ética em pesquisa no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 267-286, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0015>

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782016216639>

FORPRED. Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação. **Ofício à Presidente da ANPED**. Cuiabá: FORPRED, 26 dez. 2014. Assunto: Informa os encaminhamentos decididos na reunião do FORPRED, realizada nos dias 3 e 4 de dezembro de 2014.

MAINARDES, J. **Relatório do levantamento sobre ética na pesquisa – PPGes**. 2013. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33609.88162>

MAINARDES, J. Apresentação – Seção Temática “Ética na Pesquisa”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 197-198, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.022>

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: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa no campo da Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 30, n. 146, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>

MAINARDES, J. Política institucional de ética em pesquisa e integridade. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. *E-book*. p. 234-256.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. de M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. *E-book*. p. 206-210. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

MENEZES, J. B.; LIMA, A. M. S.; NUNES, J. B. C. Ética na pesquisa: um estudo sobre teses de doutoramento em educação. **Horizontes**, Itatiba, v. 38, e020051, p. 1-16, 23 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.897>

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, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21369.015>

NICACIO, E. O processo de avaliação ética de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais: considerações sobre uma peculiaridade brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21663.031>

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, e2117319, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17319.065>

NUNES, J. B. C. Formação de pesquisadores em educação para a ética em pesquisa. In: CARVALHO, M. V. C. de; CARVALHÊDO, J. L. P.; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil**: avaliação, financiamento, redes e produção científica. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 59-71.

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, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26889>

PINTO, C. A. S. *et al.* Ética em pesquisa: análise das dissertações de um mestrado em Educação cearense. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-13, maio/ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2021.2.34020>

SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i1.0009>

STETSENKO, A. **The transformative mind**: exploring Vygotsky's approach to development and education. New York: Cambridge University Press, 2017.

STETSENKO, A. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. *E-book*. p. 20-30. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021_1.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. compromisso e posicionamento: ética em pesquisa ativista transformadora. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. *E-book*. p. 31-40. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021_1.pdf. Acesso em: 31 maio 2023.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ADLENE SILVA ARANTES

Professora da Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vice-coordenadora do GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais (gestão 2021-2023). Coordenadora do GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais - Nordeste (gestão 2020-2022 e 2022-2024).

ANA CRISTINA JUVENAL DA CRUZ

Professora na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Historiadora (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp), Mestre e Doutora em Educação pela UFSCar. Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas CECH/UFSCar desde 2020. Coordenadora do GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPEd, desde 2022.

ANA PAULA MONTEIRO RÊGO

Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). Professora Assistente da Universidade de Ciências da Saúde do Estado de Alagoas (Uncisal). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e doutoranda em Educação (Ufal).

ANA PAULA SILVEIRA SIMÕES PEDRO

Professora da Universidade de Aveiro – Departamento de Educação e Psicologia. Mestre em Epistemologia e Teoria do Conhecimento (Universidade Católica Portuguesa Braga) e Doutora em Educação (Filosofia) pela Universidade de Aveiro – Departamento de Educação e Psicologia. Membro do Painel de Avaliação de Educação da FCT (Portugal – 2013-2019). Membro do GT – CLLC (Centro de Línguas, Literatura e Culturas) da Universidade de Aveiro. Membro da Comissão de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (2013-2015). Coordenadora Erasmus da Universidade de Aveiro – Departamento de Educação e Psicologia (2022-).

ANDRÉ LUIZ PAULILO

Professor na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Coordenador do Centro de Memória -Unicamp. Mestre e Doutor em Educação (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -FEUSP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa - CNPq (Nível 2).

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação (UFSC) e Doutora em Estudos da Criança (Universidade do Minho). Vice-Presidente Sul da ANPEd. Integrante da Comissão de Ética em Pesquisa (2022-2023). Integrante do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

ANGELO CENCI

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Membro do Comitê Científico do GT17 - Educação e Relações Étnico-Raciais Filosofia da Educação.

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO

Professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP) e docente da Universidade Nove de Julho (Uninove). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro do GT17 - Filosofia da Educação.

CARLOS LOPES

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e Doutor em Sociologia pela **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo** (PUC-SP). Integrante da Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica (Red-IA).

CLAUDIANA DOS REIS DE SOUSA MORAIS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Doutoranda em Educação pela Unicamp.

CENYU SHEN

Líder de equipe de Qualidade do *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). Representante do DOAJ na China.

CINTA GALLEN TORRES

Professora da Universidad de Valencia (UV) – Espanha. Doutora pela Universidad de Valencia (UV, Espanha). Integrante do Institut de Recherche et d’Action sur la Fraude et le Plagiat Académiques (IRAFPA), da Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica (Red-IA) e da Allianza Forthem.

DANIEL DE QUEIROZ LOPES

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS). Mestre em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI/UFRGS) e Doutor em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS). Membro do GT16 - Educação e Comunicação e avaliador ad hoc.

DAYANA BRUNETTO

Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela UFPR e Doutora em Educação pela UFPR. Pesquisadora do GT23 da ANPEd. Coordenadora Geral de Promoção dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

DÉBORA RODRIGUES AZEVEDO

Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/UFMG). Mestre em Educação pela UFMG. Doutoranda em Educação – UFMG. Bolsista de Iniciação à Docência – Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas.

EDIMARA GONÇALVES SOARES

Professora de Geografia da Educação Básica - Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Primeiro quilombola doutora do Brasil. Pertence a Comunidade Remanescente de Quilombo Estância do Meio/Formigueiro-RS. Integrante da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas-Conaq.

FABIANA DE AMORIM MARCELLO

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação e Doutorado em Educação pela UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq (Nível 2).

FABIANE MAIA GARCIA

Professora da Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia ((UFAM). Doutora em Educação pela Universidade de Minho - Portugal. Vice-Presidente Norte da Anped. Integrante da Comissão de Ética da Anped (2022-2023).

FERNANDO POCAHY

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutor em Educação pela UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 2), Jovem Cientista do Nosso Estado - JCNE-Faperj e Procientista (UERJ/Faperj). Membro do GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação. Membro do Comitê Científico do GT23.

GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO

Membro do povo Baniwa, da Terra Indígena Alto Rio Negro. Professor do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutor em Antropologia Social (UnB). Membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Antropologia. Coordenador do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (Fneei).

JEFFERSON MAINARDES

Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Doutor em Educação pelo *Institute of Education – University of London*. Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq (Nível 1B). Integrante do Comitê de Ética em Pesquisa da ANPEd desde 2015. Presidente da Comissão de Ética da ANPEd (2020-2021 e 2022-2023). Integrante da Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica (Red-IA).

JOÃO BATISTA CARVALHO NUNES

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Ciências da Educação (Universidad de Santiago de Compostela - Espanha). Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq (Nível 2). Integrante do Comitê de Ética da ANPEd desde 2015. Membro do GT16 - Educação e Comunicação (ANPEd).

LAURA ROVELLI

Professora da Universidade Nacional de La Plata (UNLP) – Argentina. Mestre em Ciências Sociais com orientação Educação (Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – FLACSO – sede Argentina) e Doutora em Ciências Sociais (Universidade de Buenos Aires - UBA). Pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET) - Argentina. Coordenadora do Fórum Latino-Americano de Avaliação da Pesquisa (FOLEC) do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO).

LEENA SHAH

Editora-gerente e coordenadora voluntária do *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*. Mestre em Estudos da Informação (*Nanyang Technological University*) – Singapura.

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq (Nível 2). Membro da Comissão Editorial da Revista Brasileira de Educação da ANPEd. Membro do GT02 - História da Educação.

LUCÍLIA M. NUNES

Professora Coordenadora Principal na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal. Vice-presidente do Conselho Nacional de Saúde. Membro do Conselho de Ética da Universidade do Minho. Presidente da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Setúbal. Mestre em História Cultural e Política e em Ciências de Enfermagem. Doutora em Filosofia, com títulos de agregação em Filosofia, especialidade Ética e agregação em Enfermagem. Membro da NURSE'IN – Unidade de Investigação em Enfermagem do Sul e Ilhas.

LUÍS HENRIQUE SACCHI DOS SANTOS

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS.

LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO

Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bolsista Produtividade em Pesquisa – CNPq (Nível 2). Membro do GT 16 - Educação e Comunicação.

LUIZ CARLOS DE FREITAS

Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC Santiago de Chile) e Doutor em Ciências-Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP).

MARA REGINA LEMES DE SORDI

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Enfermagem e Doutora em Educação. Livre Docente em Avaliação. Membro do GT04 da ANPED.

MARIA CLARETH GONÇALVES REIS

Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais. Atua na Diretoria de Políticas de Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola – SECADI – MEC.

MARIA CLÁUDIA DAL'IGNA

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos. Integrante, desde a sua criação, do GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd.

MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Letras Modernas e Doutora em Linguística Geral pela *Université Paul Valéry* (Montpellier 3). Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq (Nível 1D). Editora de seção da Revista Brasileira de Educação (RBE) - 2011/2019. Integrante do GT20 - Psicologia da Educação da ANPEd.

MARIA WALBURGA DOS SANTOS

Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus Sorocaba. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Integrante do GT 07 - Educação de Crianças de 0-6 anos. Membro do Comitê Científico do GT 07 - Educação de Crianças de 0-6 anos (suplente).

MÓNICA DE LA FARE

Pesquisadora visitante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutora em Serviço Social pela PUCRS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - CNPq (Nível 2). Integrante do Comitê de Ética em Pesquisa da ANPEd desde 2020.

NELSON DE LUCA PRETTO

Professor Titular (e ativista) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela UFBA) e Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do GT16 - Educação e Comunicação da ANPEd desde o seu início.

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA

Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora Honoris Causa da Universidade Federal do ABC (UFABC). Integra o GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED. Integra o Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - UFSCar.

RUBÉN COMAS-FORGAS

Professor titular do Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación da Universidad de las Islas Baleares (UIB) - Espanha. Universidade das Ilhas Baleares (UIB). Vice-decano da Facultad de Educación (UIB). Doutor em Ciências da Educação pela UIB. Coordenador da Red Iberoamericana de Investigación sobre Integridad Académica (Red-IA).

SHIRLEY APARECIDA DE MIRANDA

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela UFMG. Integrante do GT 21.

SÔNIA MARIA DA SILVA ARAÚJO

Professora titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Vice-Presidente Norte - ANPED (2017-2019).