

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Cultivando Culturas de Paz

Geraldo Caliman
Cândido Alberto Gomes
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Cultivando Culturas de Paz

Geraldo Caliman
Candido Alberto Gomes
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Cultivando Culturas de Paz

Geraldo Caliman
Candido Alberto Gomes
(Organizadores)



Brasília, DF
2024

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial:

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Luiz Síveres, Renato Brito.

Conselho Editorial Consultivo:

Esther Martinéz (Portugal), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal), Marilia Costa Morosini (PUCRS)

Capa/diagramação: Jheison Sousa

<https://doi.org/10.36599/ucb-978-65-6036-526-1>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

E24 Educação e direitos humanos : cultivando culturas de paz [recurso eletrônico] / organizadores Geraldo Caliman e Cândido Alberto Gomes. — Brasília : Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade : Universidade Católica de Brasília, 2024.
Dados eletrônicos (pdf). — (Coleção Juventude, Educação e Sociedade).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-6036-526-1

1. Direitos humanos. 2. Educação. 3. Direito à educação. 4. Assédio virtual - Legislação. 4. Crime por computador - Legislação. 5. Inteligência artificial - Legislação. 6. Política social. I. Caliman, Geraldo. II. Gomes, Cândido Alberto.

CDD23: 341.48

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga - DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
I - Os direitos humanos na perspectiva das políticas públicas direcionadas para a população idosa brasileira: avanços e desafios	11
<i>Silvia Regina dos Santos Coelho</i>	
<i>Delfina Lilian Oliveira</i>	
II - Primeira infância em Portugal: a necessidade de orientações curriculares com intencionalidade pedagógica baseadas em evidências.....	33
<i>Andréa Martins Pedreira-Oliveira</i>	
<i>Luís Cláudio Pereira de Oliveira</i>	
III - O Combate ao Cyberbullying para a preservação dos direitos humanos e de privacidade	55
<i>Mariana Sbaite Gonçalves</i>	
<i>Rafael Coelho</i>	
IV - Inteligência artificial e direitos humanos: como manter nossa humanidade?	79
<i>Candido Alberto Gomes</i>	
V - Dependências e drogas: melhor prevenir que remediar	91
<i>Geraldo Caliman</i>	
<i>Vittorio Pieroni</i>	

**VI - A pandemia como caixa de ressonância de
desigualdades: tecnologia, capacidades humanas e
direito à educação 116**

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Candido Alberto Gomes

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Cecília Fierro

Susana Emília Oliveira e Sá Luiz

Cláudio Batista de Oliveira

APRESENTAÇÃO

Esta Cátedra UNESCO teve a honra de copatrocinar e de organizar um grupo de trabalho sobre educação e direitos humanos no *XXVI Congreso Semipresencial e Internacional de Historia de los Derechos Humanos de la Universidad de Salamanca*, de 20 a 22 de novembro de 2023, com a direção da Prof^a Doutora María Paz Pando Ballesteros (USAL) e da Prof^a Doutora María Esther Martínez Quinteiro (USAL/FIURJ). Uma sucessão de encontros por mais de um quarto de século é uma realização notável na modernidade líquida em que vivemos. Assinala o interesse contínuo e intenso de profissionais e estudantes de diversas áreas na história dos direitos humanos, que, para alguns, teria se desvanecido ante o ímpeto da competitividade econômica e do produtivismo. Os encontros se desenvolveram na Universidade de Salamanca, uma instituição que ora completa 806 anos e que tem ampla contribuição para os diversos ramos do Direito. Renovando-se na tradição, temos um intenso fervilhar de pessoas de várias nacionalidades, a trocar ideias e discutir teses. Atendendo ao convite da Prof^a Doutora María Esther Martínez Quinteiro, que já há tempos nos dá a honra de ser membro desta Cátedra, organizamos um modesto grupo de trabalho lusófono. Atendendo à chamada, recebemos quatro trabalhos sobre temas candentes da atualidade no que tange à educação.

Os textos apresentados, aqui revistos, pinçam assuntos indispensáveis. O primeiro trata dos direitos das/os idosas.os, particularmente no caso do Brasil. Tem o título de "Os direitos humanos na perspectiva das políticas públicas direcionadas para a população idosa brasileira: avanços e desafios", da autoria de Silvia Regina dos Santos Coelho e Delfina Lilian Oliveira. É sabido que, depois dos três decênios posteriores à Segunda Guerra Mundial, os chamados "Trinta (anos) Gloriosos" de desenvolvimen-

to econômico e social, o mundo passou a demonstrar uma nova dinâmica demográfica, com o envelhecimento das populações e a redução da natalidade e da fecundidade. Este grupo etário não só se multiplica como ganha novas identidades e consciência, assim requerendo direitos específicos, proporcionais ao seu peso nas sociedades. Nestes direitos se inclui a educação, formal e informal, explícita e implícita, presencial e a distância, para conviver com as mudanças.

Segue-se a outra ponta da distribuição etária: a primeira infância e a educação de creche. O texto de Andréa Martins Pedreira-Oliveira e Luís Cláudio Pereira de Oliveira aborda “A primeira infância em Portugal e a necessidade de orientações curriculares com intencionalidade pedagógica baseadas em evidências”. O fluxo de aprofundamento e renovação dos conhecimentos tem informado o caráter estratégico dos primeiros anos de vida para todo o tempo posterior. Assim, a educação da primeira infância, na colaboração entre famílias e estabelecimentos educativos, tem reflexos na saúde, na nutrição, no desenvolvimento mental e social e em outros campos. Conclui-se que este tempo de educação e cuidado tem efeitos duradouros. Quando o ser humano é cultivado e se desenvolve em liberdade, na verdade efetiva-se um direito humano que, por sua vez, gera seres respeitadores dos direitos humanos.

Em prosseguimento, aborda-se uma forma crescente de violência na escola e fora dela. É o *cyberbullying*, que, anterior à pandemia COVID-19, multiplicou-se, atingindo os grupos mais vulneráveis, como meninas e mulheres, pessoas com dificuldades psicológicas, características sociais e étnicas minoritárias e deficientes físicos e mentais, entre outras. A visão jurídica de Mariana Sbaite Gonçalves e Rafael Coelho, em “O combate ao *cyberbullying* para a preservação dos direitos humanos e de privacidade”, é um dos pontos de vista essenciais para a defesa dos direitos humanos, sem o que a educação é prejudicada na sua realização.

Em prosseguimento, um desafio recente, em rápido desdobramento, é a inteligência artificial. Seus potenciais na educação são apresentados como admiráveis, capazes de facilitar a compreensão e favorecer demo-

craticamente o aproveitamento discente. Por outro lado, todavia, apresenta riscos, como tecnologias pouco conhecidas, que se baseiam no acervo cultural construído pelo homem como espécie, para elaborar supostamente novas vantagens. Também o seu funcionamento e uso estão condicionados aos direitos humanos, na preservação da vida e dignidade. É do que trata “Inteligência artificial e direitos humanos: como manter nossa humanidade”, de Cândido Alberto Gomes.

Pela relevância, acrescentamos dois trabalhos não apresentados no Congresso da Universidade de Salamanca, porém relevantes para o alcance e a preservação dos direitos humanos, dentro e fora da escola. O primeiro enfoca a dependência das drogas. Fenômeno surgido de um emaranhado de fatores, envolve as dificuldades de viver o mundo competitivo e produtivista de hoje. O capítulo de Geraldo Caliman e Vittorio Pieroni, “Dependência e drogas: melhor prevenir que remediar”, tem um cunho prático e didático.

O capítulo final, de Carlos Ângelo de Meneses Sousa e colaboradores, apresenta resultados de uma pesquisa em rede, em quatro países, sob a égide desta Cátedra, isto é, “A pandemia como caixa de ressonância de desigualdades: tecnologia, capacidades humanas e direito à educação”. Abordando as tecnologias, tão utilizadas na pandemia COVID-19, apresenta percepções selecionadas de estudantes de duas universidades brasileiras e uma mexicana. O ponto central se encontra nas diferenças amplificadas: num mundo de renda em concentração, a pandemia deixou os estudantes menos aquinhoados em maior desvantagem, enquanto os mais aquinhoados, embora com prejuízos, tiveram maiores vantagens no enfrentamento da crise.

Estes temas constituem o aporte deste livro como ideias novas, em resposta aos desafios propostos pela História. À medida que esta se desenvolve, a história dos direitos humanos se transforma em face da sua dinâmica, respondendo a situações e problemas emergentes. Recordemos que os direitos humanos compreendem a dignidade e a igualdade. Todos os temas abordados se referem aos desvios em relação a ambas.

A presente contribuição desta Cátedra, guiada pelos ideais da UNESCO, no conjunto maior da Universidade de Salamanca e do seu duradouro interesse nos direitos humanos. Nesta oportunidade, agradecemos o convite formulado pela Prof^a Doutora María Esther Martínez Quinteiro, eminente mestra da Universidade e do mundo por onde passa. Agradecemos igualmente às e aos autoras.es que reuniram as suas reflexões, a sua criação intelectual, para que esta obra fosse possível. Que as ideias aqui expostas possam germinar e crescer, apesar de as águas serem revoltas, como costumam ser, no sentido de preservar a vida em geral, inclusive do Planeta, e a dignidade do ser humano.

Os organizadores

Os direitos humanos na perspectiva das políticas públicas direcionadas para a população idosa brasileira: avanços e desafios

Silvia Regina dos Santos Coelho¹

Delfina Lilian Oliveira²

1. Introdução

A Constituição brasileira (1988) trouxe importantes avanços para a efetivação dos direitos de idosos possibilitando, entre outros avanços, a criação dos Conselhos de Direitos da Pessoa Idosa. O envelhecimento, por ser um direito transversal que perpassa cada uma das políticas de Direitos Humanos necessita de uma gestão participativa de suas políticas. A Carta Magna brasileira de 1988 expandiu a atuação do Ministério Público como defensor dos direitos dessa parcela da população, com um importante pa-

1 Silvia Regina dos Santos Coelho - Doutora em Educação (2017) pela Universidade Católica de Brasília, Brasil, Pós-Doutorado em Educação (2022) pela Universidade Católica de Brasília, Brasil. Mestre em Comunicação (2011) pela Universidade Católica de Brasília, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação – GPPFE, Universidade Católica de Brasília - Brasil. Advogada (2004) inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil – OAB/DF, membro da Comissão de Defesa dos Direitos dos Idosos, Comissão de Educação e Comissão da Mulher Advogada, Gestão 2022/2024 – OAB/DF. Pós-graduada com especialização em Ciência Política (2008) pela Universidade de Brasília, UnB e Pós-Graduada com especialização em Modelagem de Sistemas Complexos (2013) pela Universidade de Brasília, UnB. Graduada em Biblioteconomia (1995) pela Universidade de Brasília, UnB, Brasil. Graduada em Direito (2003) pelo Centro de Ensino Superior Unificado de Brasília – Cesubra. Analista Legislativo da Câmara dos Deputados. E-mail: silvia.coelho@camara.leg.br. Orcid: <https://www.orcid.org/0000-0002-5102-442X>

2 Delfina Lilian Oliveira. Advogada, inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil – OAB/DF, membro da Comissão da Mulher Advogada-OAB/DF, Gestão 2022/2024. Bacharel em Direito pela Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, Brasil (2013). Mediadora judicial pela IUPERJ e Universidade Cândido Mendes, com pós-graduação Lato Sensu (2019). Prática em mediação judicial no CEJUSC - Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: delfina.ilha.adv@gmail.com. Orcid: <https://www.orcid.org/0009-0000-8339-8891>

pel de atuação na defesa dos interesses individuais e coletivos pela via das ações civis públicas e de medidas de proteção, defendendo os interesses dessas pessoas em questões fundamentais, como saúde, educação, trabalho, acessibilidade, lazer, cultura, além da titularidade para a defesa dos direitos de idosos, nas questões criminais, nas medidas protetivas, na revogação de uma procuração obtida ilegalmente de um idoso, na atuação nos processos de curatela, dentre outros.

Nesse contexto, os direitos dos idosos assegurados na Constituição brasileira (1988) foram regulamentados por meio da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, Lei n. 8.742 (1993). E, entre os principais benefícios proporcionados pela LOAS, pode-se citar o Benefício de Prestação Continuada. Este benefício consiste no repasse de um salário-mínimo mensal, para as pessoas idosas e as portadoras de deficiência sem condições de sustento suficiente para sua sobrevivência.

Feitas essas considerações, o presente artigo aborda avanços e desafios na defesa dos direitos da população idosa, considerando que o Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741 (2003), completou 20 anos em 1º de outubro de 2023. Tal legislação referenda o que já fora estabelecido pela Política Nacional do Idoso de 1994, Lei n. 8.842 (1994) ao definir como idosa a população de 60 anos ou mais. Esta definição de população idosa ratificou o patamar estabelecido pela Organização das Nações Unidas - ONU em 1982, na I Assembleia Mundial sobre Envelhecimento em Viena, Áustria (Camarano, 2013).

Importante destacar que a Lei n. 10.741 (2003), antes conhecida como "Estatuto do Idoso", no ano de 2022 passou a ser denominada de "Estatuto da Pessoa Idosa", com nova nomenclatura instituída pela Lei 14.423 (2022). A citada legislação teve origem em Projeto de Lei de autoria do Senador Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores do estado do Rio Grande do Sul. Essa alteração foi um pedido do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, responsável pela elaboração da Política Nacional do Idoso (Borges, 2022).

A substituição da expressão “íodo” pela expressão “pessoa idosa” contribui para combater o preconceito existente contra o envelhecimento, trazendo dignidade e respeito a essa parcela da população. Além disso, tal legislação, por regular os direitos das pessoas idosas em múltiplas esferas e dimensões, se tornou mais adequada à realidade demográfica e social do Brasil, em consonância com as normas internacionais.

Dessa forma, essa norma legislativa ao adotar a linguagem “pessoa idosa” em lugar da expressão “íodo” anula possíveis estereótipos associados ao gênero e à idade. Desse modo, reforça-se que todas as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos têm seus direitos amparados, podendo viver de forma digna e justa. Contudo, apesar do Estatuto da Pessoa Idosa garantir direitos às pessoas a partir dos 60 anos, ainda é comum ver casos de violência contra essas pessoas, principalmente contra as mulheres. Muitas vezes, a razão é a desigualdade de gênero, que atinge principalmente mulheres idosas.

Sob esse prisma, concordamos com Camarano (2013) ao enfatizar como um grande avanço do Estatuto do Idoso, a previsão do estabelecimento de crimes e sanções administrativas para o não cumprimento dos ditames legais. E, no caso da violação destes ditames, caberá ao Ministério Público agir para a garantia deles. O Artigo 4º do Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741 (2003) determina que todos estão obrigados a prevenir a ameaça ou violação dos direitos do idoso. Aqueles que não cumprirem com esse dever serão responsabilizados, sejam pessoas físicas ou jurídicas (empresas, instituições, entidades governamentais, etc.). Essa responsabilidade não é apenas criminal, mas também civil.

Por outro lado, percebe-se que, em muitos municípios brasileiros, as economias locais giram em torno da fonte de renda dos idosos, sejam as aposentadorias ou os benefícios de prestação continuada. Muitos sustentam suas famílias e alguns sofrem violência doméstica. De acordo com dados disponibilizados pelo Disque 100, canal de atendimento que recebe, analisa e encaminha denúncias de violação dos direitos humanos para os órgãos competentes, de 2019 para 2020 o número de chamadas para re-

portar algum tipo de violência contra o idoso foi de 48,5 mil para cerca de 77 mil denúncias (Fuentes, 2021).

Em 2022, segundo dados divulgados pelos, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2022), o Disque 100 registrou mais de 35 mil denúncias de violações de direitos humanos contra pessoas idosas. Note-se que em mais de 87% das denúncias (30.722) as violações ocorreram na casa onde o idoso reside. Entre os agressores, os filhos eram os principais responsáveis pela violação, figurando como suspeitos em mais de 16 mil registros, seguidos por vizinhos (2,4 mil) e netos (1,8 mil). Vítimas com faixa etária entre 70 e 74 anos apareceram em 5,9 mil registros. Em seguida, estavam os idosos entre 60 e 64 anos (5,8 mil); os idosos entre 65 e 69 anos (5,4 mil); os idosos entre 80 e 84 anos (5,2 mil); os idosos entre 75 e 79 anos (4,7 mil); os idosos entre 85 e 89 anos (3,5 mil); e idosos com mais de 90 anos (2,5 mil).

Vale ressaltar que nos primeiros cinco meses de 2023, o Disque 100 recebeu mais de 47 mil denúncias de violência cometida contra pessoas idosas, que apontam para cerca de 282 mil violações de direitos como violência física, psicológica, negligência e exploração financeira ou material. Cada denúncia pode ter mais de um tipo de violação de direitos (Almeida, 2023).

A violência é também notada na negligência para com os idosos, muitas vezes abandonados e privados de suas moradias. Longe da família e de seu ambiente, o idoso perde suas referências, o que é substrato para mazelas psicológicas, com fortes efeitos sociais. Diante do vigor das pessoas mais jovens, os idosos tornam-se atores hipossuficientes. É por essa razão que proteger os direitos das pessoas idosas é garantir condições de igualdade na sociedade. Esses direitos são contemplados na categoria de direitos humanos, não porque sejam especiais e diferentes de quaisquer outros direitos humanos, mas porque sua proteção merece atenção especial, para igualar-se à de qualquer outra pessoa. Infelizmente é uma realidade mundial a violência contra os direitos humanos das pessoas idosas. Esses são atores que têm de enfrentar muitos obstáculos na sua participação como membros igualitários da sociedade.

Enfim, cumpre salientar que o presente artigo se divide em sete tópicos, incluída a introdução. O segundo tópico aborda a metodologia adotada. O terceiro tópico apresenta um breve panorama dos marcos legais e regulatórios para proteção e garantia de direitos da população idosa. O quarto tópico aborda os dados do Censo Demográfico 2022 sobre índices de envelhecimento populacional. O quinto e o sexto tópicos abordam os avanços e os desafios para garantia de direitos dos idosos, indispensáveis para a defesa e promoção dos direitos de cidadania e da qualidade de vida da população idosa e à gestão democrática das políticas públicas. E, por fim, o sétimo tópico elenca as considerações finais.

2. Metodologia

O presente estudo tem como referenciais metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. O desenvolvimento da pesquisa consistiu na leitura de autores de pesquisas sobre a temática em análise, a fim de embasar teoricamente essa investigação. A pesquisa documental foi pautada em dados oficiais e públicos agregados sobre índices de envelhecimento populacional no Brasil, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE por meio do Censo Demográfico 2022, que permitiu escolher alguns marcadores para a compreensão do fenômeno escolhido. A coleta do Censo Demográfico 2022 foi iniciada pelo IBGE no dia 1 de agosto de 2022 com a previsão de investigação de cerca de 78 milhões de domicílios particulares permanentes do Brasil (UNFPA, 2023).

O Censo Demográfico tem por objetivo contar os habitantes do território nacional, identificar suas características e revelar como vivem os brasileiros, produzindo informações imprescindíveis para a definição de políticas públicas e a tomada de decisões de investimentos da iniciativa privada ou de qualquer nível de governo. O Censo é a única fonte de referência sobre a situação de vida da população em nível municipal e em seus recortes internos, cujas realidades dependem de seus resultados para serem conhecidas e terem seus dados atualizados.

3. Breve panorama dos marcos legais e regulatórios para proteção e garantia direitos idosos

A Assembleia Mundial da Organização das Nações Unidas sobre o Envelhecimento, realizada em Viena, Áustria, (ONU, 1982) foi considerada um dos marcos principais para o estabelecimento de uma agenda internacional de políticas públicas para a população idosa. O objetivo dessa Assembleia foi iniciar um fórum para traçar um Plano Internacional de Ação, sensibilizando os governos e a sociedade da necessidade de instituir um Sistema de Seguridade Econômico Social para os idosos, assim como oportunidades de participação e contribuição ao desenvolvimento de seus países (Mendonça, 2008).

Em 1991, foram adotados pelas Nações Unidas (Resolução ONU 46/91), os princípios em favor dos idosos, sendo estes princípios relativos aos direitos humanos: independência, participação, cuidados, realização pessoal e dignidade. Em 2002, foi realizada a Segunda Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, em Madri, Espanha, com o objetivo de elaborar uma política de envelhecimento para o século XXI (ONU, 2002).

No Brasil, foi a partir das discussões da Assembleia Constituinte, com a Constituição Federal (1988), conhecida como "Constituição Cidadã" que a temática sobre a pessoa idosa passou a ter maior visibilidade social e legal. Nesse aspecto, a atual Carta Magna do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 prevê como um de seus fundamentos, no art. 3º, inciso IV, promover o bem de todos, sem preconceito ou discriminação, inclusive em razão da idade do cidadão. Contudo, só após a promulgação da Lei n. 10.741 (2003), conhecida como "Estatuto da Pessoa Idosa", que as ações governamentais direcionadas à essa população tornaram-se mais eficazes, com foco específico nas necessidades e demandas desse grupo populacional.

Esse estatuto prescreve direitos e modelos de tratamento prioritário e preferencial, com dispositivos organizados por capítulos que tratam dos direitos à vida; à liberdade, ao respeito e à dignidade; a alimentos; à saúde; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e ao tra-

balho; à previdência social; à assistência social; à habitação e a transporte, todos esses direitos considerados como Direitos Fundamentais.

A formulação da política para a pessoa idosa contida no Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741 (2003) é considerada um grande avanço ao estabelecer sanções ao descumprimento dos princípios e diretrizes da Lei n. 8.842 (1994), que “dispõe sobre a política nacional do idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso”. Nesse sentido, as citadas legislações são políticas públicas entendidas como ações do Estado frente a um problema de interesse público, efetivada na agenda governamental, que inclui um conjunto de medidas normativas, institucionais, administrativas e programáticas desenvolvidas pelo Estado e, em parceria com a sociedade civil e organizações sociais.

Na esteira desse raciocínio, o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, por meio da Portaria n. 561 (2023), criou o “Programa Envelhecer nos Territórios”, com o objetivo de tornar as políticas públicas para a pessoa idosa mais efetivas nos locais onde essa população vive. As ações do “Programa Envelhecer nos Territórios” buscam qualificar e equipar órgãos estaduais, distrital e municipais para tornar as políticas de direitos humanos voltadas à pessoa idosa mais efetivas. Também estão previstas a identificação, articulação e capacitação de agentes locais para fortalecer a participação social na forma de conselhos que busquem soluções para as violações de direitos humanos de pessoas idosas (Sinimbú, 2023).

4. Dados do Censo Demográfico 2022 sobre índices de envelhecimento populacional

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2022 a parcela da população com 60 anos ou mais de idade passou de 11,3% para 14,7% em 10 anos. Em números absolutos, são aproximadamente 31,2 milhões de pessoas (Almeida, 2023).

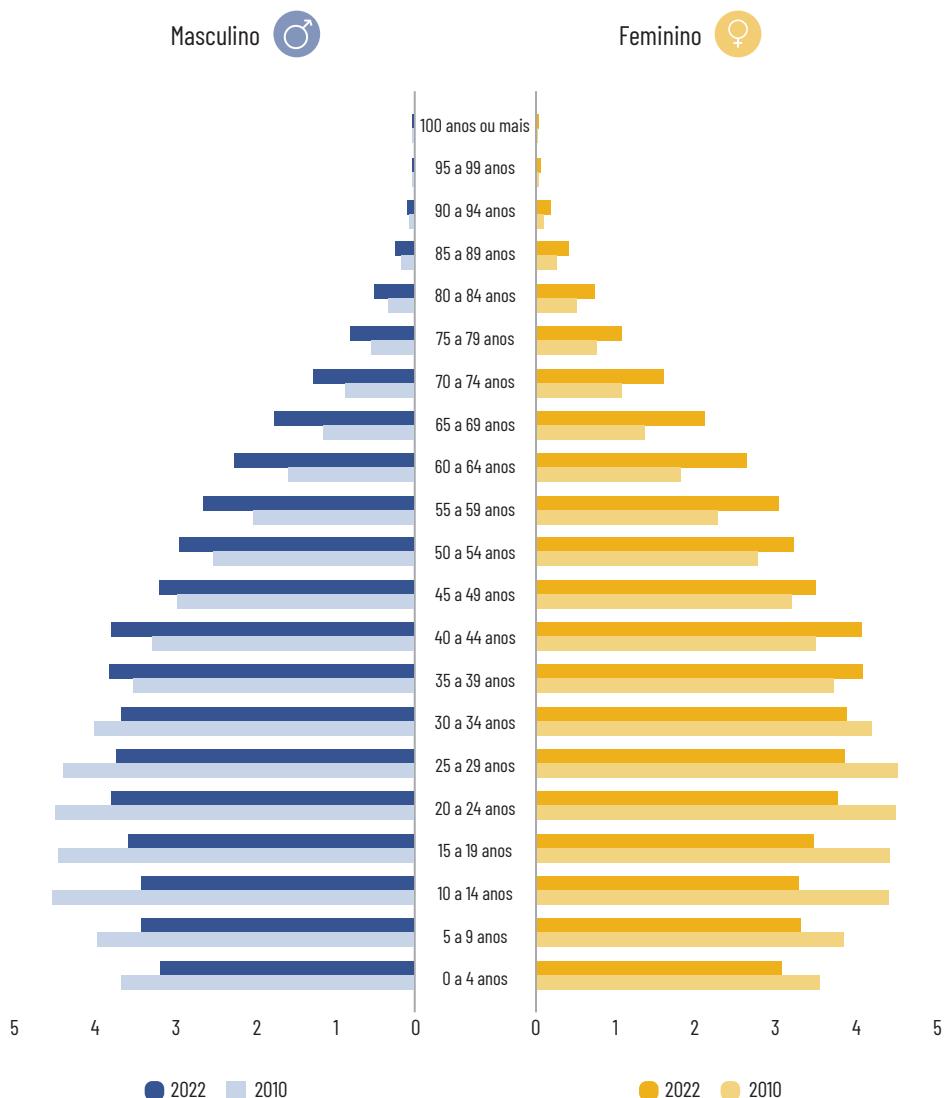
Nessa perspectiva, o Brasil já se aproxima do perfil demográfico de países da Europa (Faleiros, 2012). Para essa situação contribuem tanto a queda da fecundidade como a queda da mortalidade. De modo que os cenários mais realistas, passíveis de serem construídos nos dias atuais, sinalizam para a continuada redução dos níveis de fecundidade e para o aumento da longevidade da população brasileira. A combinação desses dois aspectos leva ao envelhecimento de nossa sociedade, fenômeno que não se refere só ao Brasil, mas parece ser a tendência dos países desenvolvidos e em boa parte daqueles em desenvolvimento (Oliveira, 2016).

Segundo o Censo Demográfico 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no Brasil o total de pessoas com 65 anos ou mais no país (22.169.101) chegou a 10,9% da população, com alta de 57,4% em comparação ao censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, quando esse contingente era de 14.081.477, ou 7,4% da população. Já a população idosa com 60 anos ou mais de idade chegou a 32.113.490 (15,6%), um aumento de 56,0% em relação ao censo realizado no ano de 2010, quando era de 20.590.597 (10,8%).

Dessa forma, com base nos dados censitários, verificou-se que o índice de envelhecimento chegou a 55,2 em 2022, indicando que há 55,2 pessoas com 65 anos ou mais de idade para cada 100 crianças de 0 a 14 anos. Em 2010, o índice era de 30,7. Em relação a população com 60 anos ou mais, o índice de envelhecimento chegou a 80,0 em 2022, com 80 pessoas idosas para cada 100 crianças de 0 a 14 anos. Em 2010, esse índice de envelhecimento correspondia a 44,8. Ressalte-se que o aumento da população de 65 anos ou mais em conjunto com a diminuição da parcela da população de 0 até 14 anos no mesmo período, passou de 24,1% para 19,8%, assim evidenciando o franco envelhecimento da população brasileira.

Note-se que o corte de 65 anos ou mais foi utilizado pelos técnicos do IBGE para manter comparabilidade internacional e com outras pesquisas que utilizam essa faixa etária, como de mercado de trabalho, embora o Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741 (2003) defina como idoso a pessoa a partir de 60 anos ou mais.

Figura 1 - População residente no Brasil (%)
Segundo sexo e grupos de idade

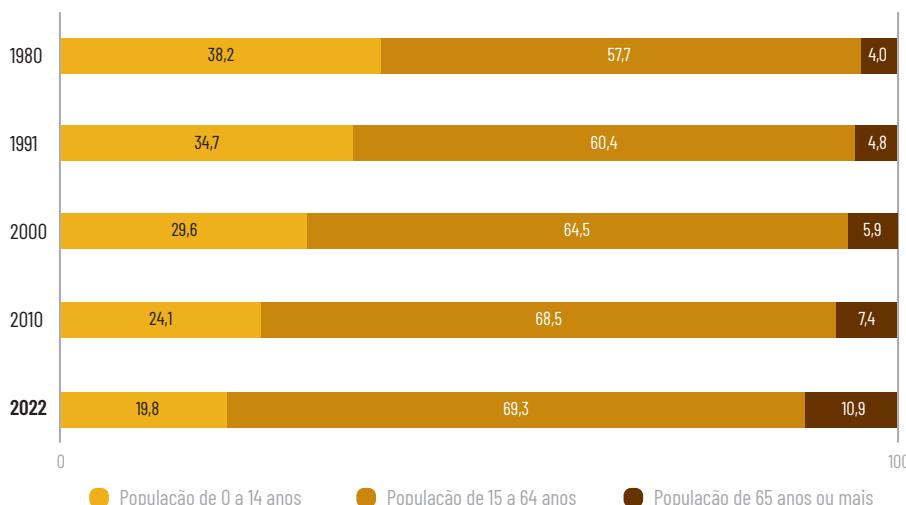


Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico 2022.

<https://agenciadonoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>

Outros dados relevantes divulgados no *site* do IBGE (2022), por meio do Censo Demográfico 2022, demonstram que, em 1980, o Brasil tinha 4,0% da população com 65 anos ou mais de idade. Os 10,9% alcançados em 2022 por essa parcela da população representa o maior percentual encontrado nos Censos Demográficos. No outro extremo da pirâmide etária, o percentual de crianças de até 14 anos de idade, que era de 38,2% em 1980, diminuiu para 19,8% em 2022, ou seja, essa diminuição da população jovem brasileira é exatamente a redução da proporção da população mais jovem em detrimento do aumento da população mais velha.

Figura 2 – Proporção da população residente – 1980/2022 (%)
Brasil, por grupos etários específicos



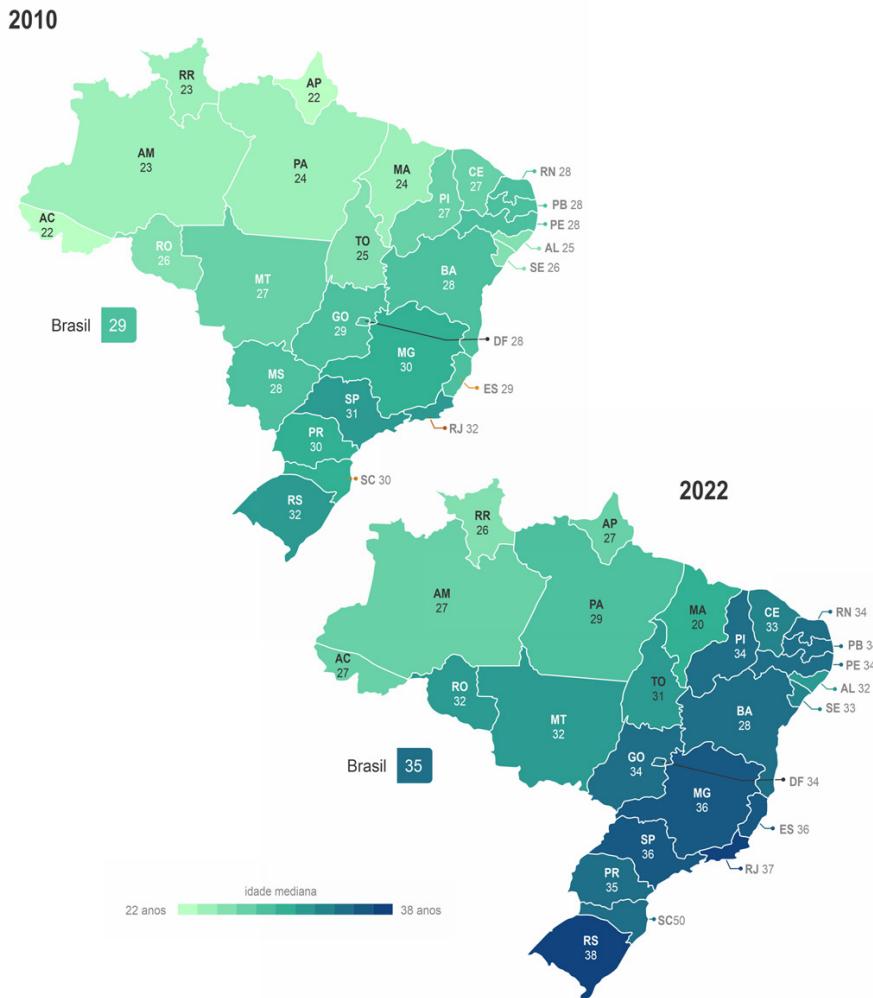
Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico 2022.
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>

Nesse aspecto vale enfatizar os dados abaixo divulgados pelo IBGE, do Censo Demográfico 2022.

- A região Norte era a mais jovem: 25,2% de sua população tinha até 14 anos, e o Nordeste vinha a seguir, com 21,1%.
- As regiões Sudeste e o Sul tinham estruturas mais envelhecidas: 12,2% e 12,1% da sua população tinham 65 anos ou mais de idade, respectivamente.

- A idade mediana da população brasileira aumentou 6 anos desde 2010 e atingiu os 35 anos em 2022.

Figura 3 – Idade mediana da população residente por unidade da Federação



Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico 2022.
<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html#:~:text=No%20Brasil%20de%202010%20a,refletindo%20o%20envelhecimento%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o>

No Brasil, de 2010 a 2022, a idade mediana aumentou de 29 para 35 anos, refletindo o envelhecimento da população. O aumento da idade divide uma população em 50% mais jovens e 50% mais velhos. Nas cinco grandes regiões, houve crescimento: Norte (de 24 para 29 anos), Nordeste (de 27 para 33 anos), Sudeste (de 31 para 37 anos), Sul (de 31 para 36 anos) e Centro-Oeste (de 28 para 33 anos).

Com base nesses dados censitários, verificou-se consonância com os dados divulgados no *site* da Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS (2021) ao demonstrar que a população mundial está envelhecendo mais rapidamente do que no passado, e que, na América Latina e no Caribe, essa transição demográfica está ocorrendo de forma ainda mais acelerada. Mais de 8% da população tinha 65 anos ou mais em 2020 e estima-se que essa porcentagem dobre até 2050 e exceda 30% até o final do século.

Vale ressaltar que a Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS, lidera a agenda concertada da Década do Envelhecimento Saudável nas Américas 2021-2030, integrando assim a iniciativa global declarada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 2020, para construir uma sociedade para todas as idades, denominada “Década do Envelhecimento Saudável 2021-2030”.

Essa iniciativa global reuniu esforços dos governos, da sociedade civil, das agências internacionais, de equipes de profissionais, da academia, dos meios de comunicação social e do setor privado para melhorar a vida das pessoas idosas, das suas famílias e das suas comunidades. Baseia-se em orientações anteriores, como a Estratégia Global e o Plano de Ação da Organização Mundial da Saúde sobre Envelhecimento e Saúde 2016-2020, a Declaração Política e o Plano de Ação das Nações Unidas de Madri sobre o Envelhecimento e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável.

5. Principais avanços na garantia de direitos dos idosos

Ao longo desse estudo verificou-se, com base nos dados censitários que o número de idosos de 60 anos ou mais ultrapassou o número de crianças de 0 a 14, como por exemplo, no estado do Rio Grande do Sul e no estado do Rio de Janeiro, e considerando que a população de idosos de 60 anos ou mais, do total de 32.113.490 pessoas residentes no Brasil, 17.887.737 (55,7%) eram mulheres e 14.225.753 (44,3%) eram homens, o índice de envelhecimento nesse parâmetro chegou a 80,0 em 2022, indicando que há 80 pessoas idosas na faixa etária de 60 anos ou mais, para cada 100 crianças de 0 a 14 anos. Em 2010, o índice de envelhecimento correspondia a 44,8.

Sob esse ângulo, os dados censitários de 2022, indicam, que há 55,2 pessoas com 65 anos ou mais de idade para cada 100 crianças de 0 a 14 anos. Em 2010, esse índice era de 30,7. Com efeito, verificou-se que essa mudança demográfica faz com que muitas pessoas idosas não tenham acesso aos recursos básicos necessários para desfrutar de uma vida digna enquanto muitas outras enfrentam múltiplos obstáculos para participar plenamente na sociedade.

Entretanto, pode-se afirmar que a política de proteção ao idoso avançou em vários aspectos, desde a aprovação do Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741(2003) e da Lei n. 8.842 (1994), que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso. O Artigo 4º, *caput*, do citado estatuto determina que todos estão obrigados a prevenir a ameaça ou violação dos direitos do idoso. Aqueles que não cumprirem com esse dever serão responsabilizados, sejam pessoas físicas ou jurídicas (empresas, instituições, entidades governamentais etc.) Essa responsabilidade não é apenas criminal, mas também civil.

No que concerne à proteção da pessoa idosa, o estatuto prevê que a prática de violência física, econômica ou psicológica contra a pessoa idosa é crime, e por isso, indica que o pedido de medida protetiva pode ser feito por meio de petição ao Ministério Público, com o auxílio de um advogado, defensor público ou no Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a

Mulher, e deve ser atendido em até 48 horas. Nessa perspectiva, entende-se que a violência não se limita à agressão física, podendo ser praticada de inúmeras formas, como nos casos de violência psicológica, violência sexual, violência financeira e violência institucional, além da violência por abandono/ negligência.

Assim, proteger a dignidade da pessoa idosa torna-se cada vez mais fundamental para o estado democrático de direito, razão pela qual a referida legislação garante que nenhuma pessoa idosa pode sofrer qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, sendo que qualquer descumprimento aos direitos da pessoa idosa será punido na forma da lei. Os casos de violação a esse direito devem ser denunciados ao Disque 100 ou Disque Direitos Humanos. O serviço funciona diariamente, 24 horas, inclusive nos finais de semana e feriados.

Cumpre mencionar que o Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741 (2003), assegura a gratuidade nos transportes coletivos públicos urbanos e semiurbanos para pessoas maiores de 65 anos, bastando que a pessoa idosa apresente qualquer documento pessoal que faça prova de sua idade. No sistema de transporte coletivo interestadual são reservadas duas vagas gratuitas por veículo às pessoas idosas com renda igual ou inferior a dois salários-mínimos e desconto de 50%, no mínimo, no valor das passagens que excederem as vagas gratuitas, com renda igual ou inferior a dois salários-mínimos.

Destaque-se, ainda, que pessoas acima de 60 anos têm direito à isenção de pagamento do Imposto Predial e Territorial Urbano - IPTU, desde que sejam aposentadas, com renda de até dois salários-mínimos, utilize o imóvel como sua residência e de sua família e não seja possuidor de outro imóvel. Outra importante conquista para as pessoas de 60 anos ou mais, concerne na responsabilidade do poder público pelo fornecimento gratuito de medicamentos, especialmente os de uso contínuo. Para ter acesso a esse direito, em rede própria ou farmácias privadas conveniadas é preciso apresentar um documento de identidade com foto, o Cadastro de Pessoas Físicas - CPF e a receita médica dentro do seu prazo de validade. A prefe-

rência no atendimento nesses locais também é direito garantido por lei. Entre outros aspectos, o Estatuto da Pessoa Idosa garante prioridade no recebimento da restituição do Imposto de Renda.

Importante destacar conforme citado no *site* do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania – MDHC (2023), que ao longo dos anos, desde a promulgação do Estatuto da Pessoa Idosa, Lei 10.741 (2003), outros direitos foram incluídos nessa norma, tais como a criação da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, em 2006; e a tipificação dos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, com a inclusão de serviços direcionados para a pessoa idosa, tanto na proteção básica quanto na proteção especial, em 2009. E a garantia da participação das pessoas idosas em atividades culturais e de lazer mediante descontos de pelo menos 50% nos ingressos.

Na esteira desses avanços saliente-se a alteração incorporada ao Estatuto da Pessoa Idosa, Lei 10.741 (2003), pela Lei n. 13.466 (2017), que incluiu no texto a garantia de prioridade máxima aos cidadãos com mais de 80 anos em relação aos demais idosos. Ressalte-se que a Lei n. 13.466 (2017) também atualizou o estatuto da pessoa idosa para determinar preferência aos maiores de 80 anos para os processos judiciais. Entre as prioridades asseguradas aos idosos previstas pela Lei n. 13.466 (2017), merece destaque o atendimento preferencial em órgãos públicos e privados, em bancos e nos programas do governo para habitação para aquisição de imóveis, e, em procedimentos de embarque e desembarque em meios de transportes como aviões, ônibus e navios, e no acesso à justiça por meio de tramitação de processos judiciais e administrativos.

6. Principais desafios para garantia de direitos dos idosos

De acordo com projeções da Organização Mundial de Saúde – OMS, publicadas no *site* da Organização das Nações Unidas, Brasil (2014), o número de pessoas com idade superior a 60 anos chegará a 2 bilhões até 2050, tornando as doenças crônicas e o bem-estar da terceira idade no-

vos desafios de saúde pública global. Diante dessa mudança demográfica é determinante que se atente para a orientação de estrutura normativa com novas prioridades de políticas públicas que afetarão em igual proporção, adultos, jovens e crianças, por causa das repercussões sociais e econômicas, em face da obrigação moral da sociedade em cuidar dos mais velhos.

Na atualidade um dos principais desafios para garantia de direitos de idosos trata-se da instituição de alternativas ao asilamento, tomando o asilamento sempre como exceção. Dessa maneira, saliente-se as formas alternativas de asilamento, como as Instituições de Longa Permanência – ILPI, com papel de destaque no trato de questões de envelhecimento, afastamento da família, e a inserção do idoso em atividades no asilo e adaptação à essa nova realidade. Porém, nem sempre essas instituições são capazes de propiciar às pessoas de idade avançada o amparo necessário para sua efetiva participação na comunidade, em defesa de sua dignidade e bem-estar, conforme determinado no artigo 230, *caput*, da Constituição brasileira (1988).

Nesse sentido, vale destacar que a perspectiva interdisciplinar no estudo da velhice ganha visibilidade no século XXI, despontando como uma questão crucial para a saúde pública, em que se passa a considerar a velhice, na visão gerontológica crítica, não como fase terminal da vida, ou como segmento isolado, mas como processo e resultado da vida sociocultural, laborativa e individual e de suas desigualdades nas relações e nas práticas estruturadas na dinâmica de correlação de forças.

Desse modo, faz-se necessária a criação pelo poder público de instituições de longa permanência, tendo em vista a complexidade envolvendo o fenômeno do envelhecimento e as demandas de cuidado provenientes das condições de saúde dos idosos, que requerem ações que contemplam a interdisciplinaridade nos serviços de saúde, em todos os níveis de atenção, em virtude de que o aumento da população com 60 anos ou mais, levará ao incremento numérico proporcional das entidades de longa permanência particulares, de baixo custo e precariedade de serviços, especialmente se considerada a insuficiência das políticas públicas.

7. Considerações finais

Conforme demonstrado ao longo dessa pesquisa a legislação brasileira relativa aos cuidados da população idosa, embora bastante avançada, na prática ainda é insipiente, em virtude da grande quantidade da população com 60 anos ou mais de idade, pois, segundo dados já citados em termos demográficos, a população mundial com idade superior a 60 anos chegará a 2 bilhões até 2050, sendo que no Brasil, com o novo levantamento do Censo Demográfico 2022, os pesquisadores do IBGE detalharam que a população de pessoas idosas residente no Brasil, acima de 60 anos ou mais, era de 32.113.490, totalizando 15,8% do total da população do país.

E, em termos de distribuição por sexo, 8,8% das pessoas idosas com 60 anos ou mais são do sexo feminino (17.887.737), e 7% do sexo masculino (14.225.753), correspondendo a uma diferença de mais de 3,6 milhões em favor do sexo feminino - equivalente a cerca de 2% da população brasileira.

Ressalte-se ainda, que em 2022, o total de pessoas com 65 anos ou mais de idade no país (22.169.101) chegou a 10,9% da população, com alta de 57,4% frente a 2010, quando esse contingente era de 14.081.477, ou 7,4% da população. No outro extremo da pirâmide etária, o percentual de crianças de 0 até 14 anos de idade, que era de 38,2% em 1980, diminuiu para 19,8% em 2022.

Dessa maneira, verificou-se que o Brasil nos últimos anos alterou seu padrão demográfico, ou seja, o país deixou de ter a maioria da população composta por crianças e adolescentes e passou a ter um número maior de idosos. E, de acordo com uma projeção do IBGE, a população idosa no Brasil irá chegar à casa dos 76 milhões em 2050, algo em torno de 29% da população.

Do mesmo modo, segundo a Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS (2021), a população mundial também tem envelhecido rapidamente, pois, segundo suas projeções, mais de 8% da população tinha 65 anos ou mais em 2020 e estima-se que essa porcentagem dobre até 2050 e exceda 30% até o final do século XXI. Nessa perspectiva, tal crescimento do

envelhecimento da população demanda ações integradas que garantam um envelhecimento ativo e saudável. Isso inclui a otimização do acesso à saúde, com vistas a melhorar a qualidade de vida das pessoas idosas.

Porém, para que o poder público possa alcançar esse objetivo, os sistemas de saúde devem estar preparados para prestar uma assistência de boa qualidade às pessoas idosas que seja integrada e esteja ligada à prestação sustentável de cuidados de longo prazo, em uma abordagem centrada na pessoa, fundamental para um melhor cuidado às pessoas idosas.

Além disso, a implantação de serviços orientados à manutenção e melhoria da capacidade funcional é essencial para alcançar o envelhecimento saudável, tal como aponta a Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS (2021) em seu *site* sobre a importância de entregar serviços de cuidados integrados e de atenção primária à saúde centrados na pessoa e adequados à pessoa idosa.

Portanto, faz-se necessária a criação de políticas públicas para promover amparo aos idosos que sofrem violência psicológica, abuso financeiro, violência física e violência institucional, lembrando que o Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741 (2003) descreve a violência contra o idoso como qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte, dano ou sofrimento físico ou psicológico.

Nessa linha de raciocínio, reforça-se o argumento sobre a necessidade de criação de políticas públicas de infraestrutura de apoio aos idosos, necessárias para manutenção ou garantia de direitos à moradia para a vida independente, focada em um perfil de idoso que precisa de assistência, mas que ainda tem uma certa autonomia.

Para isso, se requer do poder público a criação e manutenção das Instituições de Longa Permanência para Idosos - ILPI, ambientes de caráter residencial, destinados ao domicílio coletivo de pessoas idosas, destacando que é preciso políticas públicas para investir nas versões públicas dessas residências, devido à dificuldade de acesso dos idosos em custear uma ILPI privada. Evidentemente, a internação deve ser a última alternativa, depois que todas as outras foram pensadas e esgotadas.

Diante do exposto, no que concerne aos avanços e desafios para garantia dos direitos dos idosos, pode-se afirmar que algumas atualizações na legislação são necessárias, mas o primordial é o cumprimento dos preceitos estabelecidos na Constituição federal (1988) e na legislação infra-constitucional, pois, conforme se verificou, o maior desafio para garantir os direitos dos idosos reside no cumprimento desses preceitos, em todas as esferas de governo, federal, estadual, distrital e municipal.

Referências bibliográficas

- Almeida, D. (2023). *Disque 100 tem 47 mil denúncias de violência contra pessoas idosas: Governo lança campanha de enfrentamento de violações de direitos*. Brasília: Agência Brasil. Recuperado em 19 setembro, 2023, de: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-06/disque-100-tem-47-mil-denuncias-de-violencia-contra-pessoas-idosas>
- Borges, I. F. (2022). *Estatuto do Idoso passa a ser chamado Estatuto da Pessoa Idosa*. Brasília: Rádio Senado. Recuperado em 19 setembro, 2023, de: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/07/26/estatuto-do-idoso-passa-a-ser-chamado-estatuto-da-pessoa-idosa>
- Camarano, A. M (2013). *Estatuto do Idoso: avanços com contradições*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea, Brasília; Rio de Janeiro. Texto para Discussão, n. 1840. Recuperado em 19 setembro, 2023, de: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1279/1/TD_1840.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília. Casa Civil. Recuperado em 25 agosto, 2023, de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Estatuto da Pessoa Idosa assegura direitos às pessoas com 60 anos ou mais* (2022). Brasília, Casa Civil. Recuperado em 25 setembro, de: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/julho/estatuto-da-pessoa-idosa-assegura-direitos-as-pessoas-com-60-anos-ou-mais>
- Faleiros, V. P. (2016). A política nacional do idoso em questão: passos e impasses na efetivação da cidadania. In. Alcântara, A. O.; Camarano, A. A.; Giacomin, K. C. *Política nacional do idoso: velhas e novas questões*. Rio de Janeiro: Ipea, pp. 537-572. Recuperado em 25 setembro, 2023, de: <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Pol%C3%ADtica-Nacional-do-Idoso-velhas-e-novas-quest%C3%B5es-IPEA.pdf>

Fuentes, P. (2021) *Aumento de casos de violência contra idosos demonstra falta de políticas públicas*. Recuperado em 25 setembro, 2023, de: <https://jornal.usp.br/actualidades/aumento-de-casos-de-violencia-contra-idosos-demonstra-falta-de-politicas-publicas/>

IBDFAM – Instituto Brasileiro de Direito de Família (2023). *20 Anos do Estatuto da Pessoa Idosa: conquistas, desafios e atualizações*. Recuperado em 28 de setembro, 2023 de: <https://ibdfam.org.br/noticias/11204/20+Anos+do+Estatuto+da+Pessoa+Idosa%3A+conquistas%2C+desafios+e+atualiza%C3%A7%C3%B5es>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). Censo Demográfico 2022. *Número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos*. Recuperado em 27 outubro, de: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). Censo Demográfico 2022. *Brasil. População: Pirâmide etária*. Recuperado em 27 de outubro, 2023 de: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html#:~:text=No%20Brasil%20de%202010%20a,refletindo%20o%20envelhecimento%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o>.

Lei n. 14.423, de 22 de julho de 2022. (2022). Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 de julho de 2022. Recuperado em 21 setembro, 2023, de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14423.htm

Lei n. 13.466, de 12 de julho de 2017 (2017). Altera os arts. 3º, 15 e 71 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 de julho de 2017. Recuperado em 21 agosto, 2023, de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13466.htm

Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. (2003). Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 3 de outubro de 2003. Recuperado em 21 agosto, 2023, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm

Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994 (1994). Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 de janeiro de 1994. Recuperado em 25 agosto, 2023, de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm

Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. (1993). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Recuperado em 25 agosto, 2023, de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm

Mendonça, J.B. *Os direitos humanos e a pessoa idosa*. RLG- Red Latinoamericana de Gerontología. Recuperado em 20 setembro, 2023 de: https://www.gerontologia.org/portal/archivosUpload/Os_Direitos_Humanos_e_a_Pessoa_Idosa.pdf

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2022). *Disque 100 registra mais de 35 mil denúncias de violações de direitos humanos contra pessoas idosas em 2022*. Recuperado de: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/junho/disque-100-registra-mais-de-35-mil-denuncias-de-violacoes-de-direitos-humanos-contra-pessoas-idosas-em-2022#:~:text=Segundo%20as%20informa%C3%A7%C3%B5es%2C%20de%20janeiro,de%20Direitos%20Humanos%2C%20Nabih%20Chraim>.

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023). *Estatuto da Pessoa Idosa representa avanços na legislação para garantia de direitos desse segmento populacional*. Recuperado em 3 outubro, 2023, de: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/estatuto-da-pessoa-idosa-representa-avancos-na-legislacao-para-garantia-de-direitos-desse-segmento-populacional>

Oliveira, A. T. R. (2016). *Envelhecimento populacional e políticas públicas: desafios para o Brasil no século XXI*. Espaço e Economia, Revista Brasileira de Geografia Econômica, v. 4, n. 8. Recuperado em 30 agosto, 2023, de: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2140>

ONU- Organização das Nações Unidas (1982). *Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento*, Viena, Áustria, 1982.

ONU - Organização das Nações Unidas (2002). *Plano de Ação Internacional contra o Envelhecimento*. Tradução de Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Recuperado em 25 setembro, 2023, de: http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf

ONU - Organização das Nações Unidas, Brasil (2014). *Mundo terá 2 bilhões de idosos em 2050: OMS diz que envelhecer bem deve ser prioridade global*. Recuperado em 25 setembro, de: <https://brasil.un.org/pt-br/55124-mundo-ter%C3%A1-2-bilh%C3%B5es-de-idosos-em-2050-oms-diz-que-envelhecer-bem-deve-ser-prioridade-global>

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde (2021). *Década do Envelhecimento Saudável nas Américas (2021-2030)*. Recuperado em 25 agosto, 2023, de: <https://www.paho.org/pt/decada-do-envelhecimento-saudavel-nas-americas-2021-2030>

Portaria n. 561, de 4 de setembro de 2023, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Institui o Programa Envelhecer nos Territórios para promover o direito de envelhecer a todas as pessoas e garantir os direitos humanos das pessoas idosas no Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 de setembro de 2023. Recuperado em 10 outubro, 2023, de: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-561-de-4-de-setembro-de-2023-507757858>

Sinimbú, F. (2023). *Governo cria programa para que políticas públicas cheguem aos idosos*: população acima dos 60 anos passou de 11,3% para 14,7% em 10 anos. Brasília: Agência Brasil. Recuperado em 23 setembro, 2023, de: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-09/governo-cria-programa-para-que-politicas-publicas-chequem-aos-idosos>

UNFPA-Fundo de População das Nações Unidas (2023). *Termo de referência: consultoria em análise de dados estatísticos e demográficos*. Recuperado em 20 outubro, 2023, de: https://ftp.ibge.gov.br/edital/Edital_UNFPA_Unidades_Estaduais_2023_02/TR%202.1.1%20-%20Consultor%20pleno%20em%20an%C3%A1lise%20de%20dados%20estat%C3%ADsticos%20e%20demogr%C3%A1ficos.pdf

Primeira infância em Portugal: a necessidade de orientações curriculares com intencionalidade pedagógica baseadas em evidências.

Andréa Martins Pedreira-Oliveira³
Luís Cláudio Pereira de Oliveira⁴

Introdução

Em Portugal, as creches, creches familiares e amas são tuteladas pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. São lugares de cuidados da infância que acolhem crianças até os três anos de idade, durante o período que corresponde ao impedimento das.os responsáveis. Apesar de existir a perspectiva de um projeto pedagógico, adequado à idade de cada criança, com respeito à singularidade e ao desenvolvimento integral (Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto), não existem orientações curriculares homologadas e de cumprimento obrigatório para todos os ambientes em contexto de creche, de forma que todas as crianças possam alcançar o seu pleno potencial. Serviços mal concebidos e de baixa qualidade, em tais contextos, podem impactar negativamente o desenvolvimento infantil (Barros et al., 2011).

A plasticidade do cérebro é maior nos períodos iniciais da vida porque toda a base da arquitetura cerebral está a ser construída. A primeira infâ-

³ Faculdades Integradas do Brasil (UNIFUTURO). E-mail: andrea.pedreira33@gmail.com. Orcid: <https://www.orcid.org/0000-0001-7483-2684>.

⁴ Centro Universitário UNIFECAF. E-mail: luisoliveiratrainer@gmail.com. Orcid: <https://www.orcid.org/0000-0002-0839-8952>

cia é justamente o período crítico para a produção e retenção de sinapses, aprendizados e, por essa razão, a falta de estimulação ou a estimulação inadequada pode ter efeitos negativos e duradouros nas fases subsequentes (Doyle et al., 2009; Halle et al., 2009; Law et al., 2023; McHarg et al., 2020; Moffit et al., 2011; Richmond-Rakerd et al., 2021; Takahashi et al., 2023).

O facto de não existirem diretrizes educativas em Portugal (Eurydice, 2023) para os ambientes que trabalham com crianças menores de três anos, abre uma lacuna entre tudo o que poderia estar a ser feito e o que realmente é realizado. Algumas creches, também chamadas de infantários, podem ter projetos pedagógicos importantes, enquanto outras creches, creches familiares e amas podem não conseguir oferecer condições e oportunidades equiparadas.

Bebés e crianças pequenas que frequentam creches de alta qualidade apresentam melhores resultados no desenvolvimento cognitivo e social do que, aquelas.es que frequentam creches de baixa qualidade (Barros et al., 2011). Portugal, em comparação a outros países da Europa, tem uma maior proporção de bebés e crianças pequenas em contexto de creche cujos espaços e padrões regulatórios são mais baixos (Barros et al., 2016).

A primeira infância é o ponto de partida para um futuro de sucesso, é a fase crucial na trajetória do desenvolvimento humano. Desperdiçar as possibilidades desse importante período da vida “significa limitar o potencial individual, uma vez que nem sempre é possível recuperá-lo plenamente com investimentos posteriores” (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância [CCNCPI], 2016, p. 4; Doyle et al., 2009; Popli et al., 2013). São esses investimentos que contribuem para uma menor propensão, na adolescência e vida adulta, em questões como tabagismo, alcoolismo, violência, criminalidade, abandono escolar e desemprego (CCNCPI, 2014).

Nesse sentido, se destaca a necessidade da criação de orientações curriculares com intencionalidade pedagógica baseadas em evidências, de forma a permitir as mesmas condições e oportunidades para todas as crianças que frequentam creches, creches familiares e amas. As mesmas

condições e oportunidades dizem respeito à equidade para se romper, por exemplo, a transmissão intergeracional das desigualdades (Doyle et al., 2009), mas tem-se em atenção e consideração às diferenças sociais (por exemplo, geográficas, culturais, estilos parentais) e individuais de cada criança (por exemplo, temperamento, características e interesses). O desenvolvimento de cada criança “é um processo dinâmico e maleável que ocorre por fatores genéticos, condições do meio no qual está inserida e em função do seu próprio comportamento e ao modo como interage com aqueles fatores” (CCNCPPI, 2014, p.6)

Contudo, as orientações curriculares devem abranger a necessidade de normatização sobre a formação inicial e contínua das/os profissionais, sobre uma melhor proporção/ratio adulto por criança, sobre a preparação intencional de atividades, experiências, interações, rotinas de cuidado e a organização de materiais e ambientes: a intencionalidade do que fazer e porque fazer. As orientações curriculares incluem também os princípios fundamentais, valores, diretrizes e métodos de avaliação (Eurydice, 2023), bem como acontecimentos planeados e não planeados (Barros et al., 2016).

Metodologia

Para o presente estudo, foi realizada uma revisão narrativa da literatura com busca por artigos nos motores de pesquisa PubMed, Medline, Google Académico, Biblioteca Eletrónica Científica Online (SciELO) e em plataformas de literatura académica como JAMA Network, ScienceDirect, Semantic Scholar, Springer Link e Taylor & Francis Online. As palavras-chaves utilizadas em português e inglês foram: Primeira Infância/Early Childhood, Orientações Curriculares/Curriculum Guidelines, Intencionalidade Pedagógica/Pedagogical Intentionality, Evidências/Evidence e Períodos Críticos/Sensíveis/ Critical/Sensitive Periods. Foram consultados, também, livros, legislações e *sites* de instituições e organizações: American Academy of Ophthalmology, Center on the Developing Child at Harvard University, Direção-Geral da Educação, European Commission/

EACEA/ Eurydice, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, MD. Saúde, Núcleo Ciência Pela Infância, UNESCO Digital Library e World Health Organization. Constam nesse trabalho 48 referências bibliográficas entre os anos de 1988 e 2023.

Reflexão acerca dos Objetivos Propostos

As orientações curriculares quando estabelecidas, permitem que as diretrizes oficiais sejam emitidas de forma a garantir uma componente educativa/pedagógica intencional e, assim, melhorar a qualidade dos cuidados e da aprendizagem na primeira infância, garantir padrões elevados em todos os serviços (Eurydice, 2023). Em Portugal, essas orientações curriculares já existem para a pré-escola que faz parte do sistema educativo (Silva et al., 2016). Pesquisas recentes sobre a qualidade da creche em Portugal (Barros et al., 2016; Tadeu & Aguiar, 2016) têm apresentado resultados pouco satisfatórios e ressaltam dentre os problemas: a falta de intencionalidade e tempo de qualidade na comunicação e interação com bebés e crianças pequenas; a proporção/ratio adulto por criança; o nível de qualificação dos profissionais e a falta de orientações que contemplam a intencionalidade da prática educativa.

O tempo de qualidade que bebés e crianças pequenas passam em contexto de creche pode compensar parcialmente os fatores de risco a que algumas delas podem estar expostas, em um momento tão crítico do neurodesenvolvimento (Doyle et al., 2009). Estudos longitudinais mostram que as experiências adversas as quais bebés e crianças muito jovens são expostas continuamente (por exemplo, doença mental parental, baixos rendimentos, violência familiar), vão ter reflexo nas mais diversas áreas do desenvolvimento, desde o primeiro ano de vida, na infância, adolescência e vida adulta (Callaghan & Tottenham, 2016; Doyle et al., 2009; Halle et al., 2009; Moffit et al., 2011; Richmond-Rakerd, 2021).

Através de uma área emergente da ciência chamada epigenética, tem-se conhecimento que as primeiras experiências podem afetar a expressão

dos genes, tanto por experiências positivas como negativas, com reflexos durante toda a vida (McEwen et al., 2015; National Scientific Council on The Developing Child [NSCDC], 2010). "Experiências nos estágios bastante iniciais da vida, quando o cérebro está se desenvolvendo mais rapidamente, causam adaptações epigenéticas que influenciam como, quando e se os genes liberam suas instruções para a construção de capacidade futura de saúde, habilidades e resiliência" (Center on the Developing Child at Harvard University [CDCHU], 2020, para.8). Dessa forma, os ambientes em contexto de creche que ofereçam cuidados e educação precoce de alta qualidade, podem tanto amenizar efeitos negativos de outros ambientes como potenciar diversas áreas da vida de bebés e crianças pequenas (NSCDC, 2005/2014).

A qualidade das relações e a quantidade de cuidados e interações calorosas, sensíveis e responsivas entre bebés, crianças muito jovens com suas.eus cuidadoras.es são os fatores que mais contribuem para o funcionamento emocional saudável durante toda a vida (CCNCPI, 2014; CDCHU, 2017; Callaghan & Tottenham, 2016; Barros et al., 2016), e são considerados nesse estudo, "os tempos de qualidade". Para que as crianças em contexto de creche possam ter tempos de qualidade com continuidade e consistência são necessárias.os educadoras.es de infância bem qualificadas.os, preparadas.os, com investimentos na formação inicial e contínua, bem como grupos de tamanho pequeno, com baixa proporção de crianças por adulto (Barros et al., 2016; CDCHU, 2017; Hopkins, 1988; Tadeu & Aguiar, 2016).

Em Portugal, os tamanhos dos grupos são elevados se comparados a outros países (Barros et al., 2016), não existe a exigência de uma.um educadora.or de infância na sala do berçário, mesmo que a presença destas.es mostre resultados superiores (Tadeu & Aguiar, 2016). No caso das amas, a escolaridade obrigatória não mostra a exigência da formação académica inicial que atribua a qualificação de educadora.or de infância, e a formação contínua, deve ser realizada ao menos de cinco em cinco anos (Decreto-Lei 115/2015, de 22 de Junho), ou seja, um espaço de tempo muito alargado.

De acordo com Eurydice (2023)

“O tipo de experiências que as crianças têm depende, em grande medida, das pessoas que estão a seu cargo. O pessoal altamente qualificado tem mais probabilidades de utilizar abordagens pedagógicas adequadas, de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e de prestar bons cuidados e apoio” (p. 10).

Metaforicamente, a primeira infância representa o tempo mais valioso de uma sociedade e necessita de profissionais altamente qualificados para realizar um trabalho de excelência, o que parece não acontecer em todos os ambientes em contexto de creche, reflexo da inexistência de orientações curriculares com diretrizes que garantam a alta qualidade dos cuidados e da educação. Devido aos padrões regulamentares mais modestos em Portugal, existe uma variação considerável nas características dos ambientes em contexto de creche (Barros et al., 2016), o que afeta a equidade. Essa questão parece se agravar quando as visitas de inspeção acabam por se restringir a questões formais e à verificação de condições estruturais (Tadeu & Aguiar, 2016).

As evidências sobre os investimentos que devem ser realizados na primeira infância (por exemplo, Barros et al., 2016; CCNCPI, 2016; CDCHU, 2017; Doyle et al., 2009; Halle et al., 2009; Moffit et al., 2011; NSCDC, 2005/2014; Polpi et al., 2013; Richmond-Rakerd et al., 2021; Tadeu & Aguiar, 2016), parecem não fazer parte das decisões sobre todos os ambientes em contexto de creche em Portugal. Apesar de algumas dessas recomendações estarem no papel (por exemplo, Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto), não significa que aconteçam efetivamente na prática.

Ao serem baseadas em evidências, por exemplo, as orientações curriculares para creche teriam restrições quanto ao uso de ecrãs para os ambientes nesse contexto. A Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu diretrizes para combater o sedentarismo, a obesidade e, dentre as diversas recomendações, restringe o tempo de exposição aos ecrãs (por exemplo, assistir televisão, vídeos, jogos em *tablets*, jogar no computador) (World

Health Organization, 2019). Para bebés menores de um ano e para bebés entre um e dois anos de idade não é recomendado tempo de exposição a qualquer ecrã. Para crianças maiores de dois anos de idade, recomenda-se no máximo uma hora diária de exposição ao ecrã, mas sinalizam que, quanto menos tempo, melhor. A Academia Americana de Oftalmologia, não possui recomendações específicas sobre o tempo de exposição, mas ressalta que os pais devem estar atentos aos possíveis efeitos da utilização de ecrãs (Hariharan & Gudgel, 2021).

O estudo realizado por Takahashi et al. (2023), com 7097 pares mãe-filho, evidenciou que o maior tempo de exposição ao ecrã no primeiro ano de vida teve relação com atrasos na comunicação e resolução de problemas aos dois e quatro anos de idade. O estudo de Madigan et al., (2019), com 2441 pares mãe-filho, mostrou que níveis mais elevados de tempo em ecrãs com crianças de 24 e 36 meses estavam relacionados ao mau desempenho, em uma medida de triagem referente ao alcance de metas do desenvolvimento dessas crianças, aos 36 e 60 meses de idade. Law et al. (2023) realizaram um estudo longitudinal com 437 crianças, desde o primeiro ano de vida até os nove anos de idade, onde associou o tempo de uso de ecrãs aos prejuízos posteriores nas funções executivas. McHarg et al. (2020) acompanhou 193 crianças de dois a três anos de idade e concluiu que o tempo de exposição aos ecrãs, aos dois anos de idade, está negativamente associado ao desenvolvimento das funções executivas na primeira infância, a incluir o controlo de outras variáveis como a habilidade verbal. É importante ressaltar que os artigos apresentados sobre os prejuízos causados pelo tempo de exposição aos ecrãs, mencionam limitações e propõem mais estudos.

As evidências são fundamentais na formulação de políticas públicas, porque constituem “informações seguras e certeiras que possam amparar as decisões e orientar as ações do poder público visando atingir resultados melhores” (CCNCPI, 2023, p. 18). Por esta razão, estão presentes em todo o desenvolvimento desse estudo para o alcance dos objetivos propostos.

A Neuroplasticidade na Primeira Infância

O ser humano é a espécie menos pronta ao nascer devido à sua grande plasticidade cerebral, à grande maleabilidade em construir circuitos neuronais, bem como em alterar a sua estrutura física e química, que irão refletir em comportamentos adaptativos (Kandel et al., 2014; Ma & Zuo, 2022). Ao nascer, a.o bebé tem a pré-disposição genética para desenvolver comportamentos humanos e até potenciá-los, mas são os primeiros ambientes, a incluir o útero, as primeiras interações e experiências que irão servir de base para todo o desenvolvimento posterior (Kandel et al., 2014, CCNCPPI, 2014). Os genes fornecem as instruções, mas os ambientes onde a.o bebé se desenvolve, como a família e a creche, desempenham um papel fundamental. Tanto as condições biológicas, como as ambientais, desempenham um papel (Doyle et al., 2009).

O cérebro é tão maleável nos primeiros anos de vida que determinadas experiências podem alterar, até mesmo, comportamentos característicos da filogénese e da ontogénese humana. Na Índia, em 1922, foram resgatadas duas meninas que viviam com uma família de lobos, totalmente isoladas do convívio humano. Ao serem encontradas, as crianças com cerca de cinco e oito anos de idade, não tinham o andar bípede, mas movimentavam-se rapidamente de quatro, não desenvolveram a linguagem, seus rostos eram inexpressivos, comiam carne crua, tinham hábitos noturnos, recusavam o contacto com humanos, mas se mostravam saudáveis, sem debilidade mental ou desnutrição. A menina mais nova morreu pouco tempo após o resgate e a mais velha, viveu por mais dez anos sem conquistar a sua “humanidade” (Maturana & Varela, 2001). Aos oito anos de idade, alguns dos períodos críticos/sensíveis (por exemplo, a linguagem e uma parte importante das funções executivas), não têm mais a “plasticidade máxima” para se estruturar e/ou reestruturar (Cabral, 2021; CCNCPPI, 2014).

Ao nascer, a.o bebé tem cerca de 85 milhares de milhões de neurónios (nomenclatura portuguesa), que devem acompanhá-la.o até a vida adul-

ta (Bartheld et al., 2016; Cabral, 2021), enquanto na vida intrauterina esse número era bem maior. Os neurónios não são as únicas células do sistema nervoso, mas são capazes de transmitir sinais elétricos e se comunicarem de forma precisa e rápida com outras células em lugares mais distantes no corpo (Kandel et al., 2014). Desses milhares de milhões de neurónios, muitos já começaram a realizar conexões na vida intrauterina, sinapses, que amadureceram (mielinização) e possibilitaram ao cérebro controlar importantes funções de sustentação da vida, como os batimentos cardíacos, a pressão arterial, a respiração e comportamentos reflexos como tossir (Kandel et al., 2014). Por essa razão, bebés que nascem prematuras. os costumam necessitar da ajuda de equipamentos externos, até amadurecerem as conexões responsáveis pelo controlo dessas funções.

Tantos outros milhares de milhões de neurónios ficam a aguardar pela influência da cultura para começarem a se conectar e construir os circuitos, que vão dos mais simples, elementares, aos mais complexos, formando verdadeiras redes neuronais de trabalho, e serão responsáveis pela aprendizagem, nas áreas sensorial, perceptual, emocional, social, cognitiva, linguística e motora. Toda a base dessa circuitaria tem de ser muito bem construída porque, por cima dela, de forma gradual e hierárquica, virão outros circuitos cada vez mais complexos (CCNCP, 2014; CDCHU, 2017). Comportamentos simples vão se tornar cada vez mais complexos (Doyle et al., 2009).

Por vezes pode parecer estranho ao leigo que, em uma sessão de fonoaudiologia a criança não-verbal, por exemplo, esteja a aprender a imitar. A imitação é um dos pré-requisitos, como apontar, balbuciar, ter visão compartilhada, olhar quando chamam pelo nome, dentre tantos outros necessários para que a/o bebé ao redor de um ano de idade, emita a primeira palavra (Kandel et al., 2014; Rombert, 2017). Quando uma criança em determinado marco do desenvolvimento não apresenta o comportamento esperado, pode acontecer de um ou mais pré-requisitos, não existirem ou estarem formados de forma ineficiente, então é necessário que os circuitos responsáveis por essas habilidades sejam criados ou reforma-

dos (Pedreira-Oliveira, A. M., 2023). A aquisição futura de competências cada vez mais complexas, ligadas às diferentes dimensões das funções cerebrais, vai depender de “circuitos mais fundamentais que surgem nos primeiros meses e anos de vida” (CCNCPI, 2014, p. 5).

Aprende-se a vida toda, mas nunca de forma tão intensa e rápida como na primeira infância, quando a arquitetura do cérebro está em desenvolvimento, quando a neuroplasticidade é maior para criar, modificar, esculpir e consolidar os circuitos neuronais (CCNCPI, 2016). Bebés e crianças pequenas são verdadeiras “esponjas” com um cérebro sedento por estímulos, onde as conexões, as aprendizagens estão a ser realizadas, sejam elas fortes ou fracas. A criança é um sujeito ativo e está inserida em um meio, a interagir, a processar estímulos sensoriais, a armazenar experiências. A qualidade dessas conexões, vai fazer toda a diferença na aprendizagem, no desenvolvimento. Assim, “algumas pessoas se referem a isso como “use-os ou perca-os”, “porque a falta de experiências adequadas pode desencadear alterações na arquitetura cerebral” (CDCHU, 2017, p. 8).

Quando bebês e crianças pequenas têm a oportunidade de experimentar, de ter vivências positivas, de aprender e fortalecer essas conexões, após a ocorrência da primeira grande poda sináptica ficará uma base sólida, com circuitos mais especializados, mais fortes e mais eficientes para realizar mais interconexões neuronais (CCNCPI, 2016; CDCHU, 2017). A primeira grande poda ocorre ao redor de um ano e meio, dois anos de idade, em todas as crianças com neurodesenvolvimento típico e atípico.

Ambientes ricos em estímulos, apoio, afetividade, responsividade e desafios, proporcionam uma maior arborização dendrítica, um aumento do comprimento dendrítico, e por consequência uma maior captação de estímulos, de processamento de informações e emissões de comportamentos cada vez mais complexos (Kolb & Whishaw, 1998; Rosenzweig & Bennet, 1996). Os dendritos são as ramificações que ficam ao redor do corpo do neurónio, soma, e são responsáveis por captar os estímulos (Kandel et al., 2014; Ma & Zuo, 2022), do ambiente e através das conexões com outros neurónios. Cada neurónio pode conectar-se a outros mil a dez mil em mé-

dia (Cabral, 2021), a depender da arborização, das experiências, bem como da prática e repetição.

A arborização dendrítica ocorre em ambientes enriquecidos através da qualidade e da quantidade de interações diárias, de treinos, entre bebés, crianças pequenas e educadoras.res de infância/assistentes, somadas às ofertas de oportunidades (intencionalidade) para explorar ambientes, brinquedos e materiais com diferentes níveis de complexidade (Barros et al., 2016; CDCHU, 2017; Kolb & Whishaw, 1998; NSCDC, 2018; Rosenzweig & Bennet, 1996) que impulsionam a curiosidade e motivam a aprendizagem.

A cada nova experiência que a.o bebé tenha, abre-se uma nova janela de oportunidade para aprender, para aumentar repertório nas mais diversas áreas do desenvolvimento. A natureza das relações de cuidados, de afetos, as oportunidades de explorações seguras ofertadas as.os bebés e crianças pequenas, moldam redes neuronais ligadas à motivação, à emoção e à memória/aprendizagem (NSCDC, 2018).

Diante das evidências, deve-se refletir sobre as diferenças no neurodesenvolvimento, na constituição dos circuitos neuronais que ocorrem na primeira infância, entre uma criança que teve acesso aos tempos de qualidade, com uma equipa segura, estável, preparada, e as que ficaram “largadas” no berço, ou que tiveram menos oportunidades de interagir, de experimentar, de repetir, de reforçar e de como essas diferenças vão influenciar na construção da base da arquitetura cerebral, “... é muito mais difícil e menos eficaz construir habilidades cognitivas, sociais e emocionais mais avançadas sobre uma base frágil do que fazer de maneira correta, desde o início” (CDCHU, 2017, p. 8).

Intencionalidade: O que fazer e porque fazer

O que posso fazer? De que maneira posso fazer? Qual o objetivo que se quer alcançar no cérebro daquela criança? Quais as áreas do cérebro estão a ser estimuladas e porquê? Quais os circuitos que podem ser estimulados nessa idade? São essas as perguntas que devem ser feitas e

respondidas por especialistas em primeira infância e decisores políticos, quando a creche pretende, realmente, proporcionar "à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade" (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto, p. 4338.). Aliás, para uma sociedade mais justa e equitativa, com iguais oportunidades, essas perguntas e respostas devem estar presentes em todos os ambientes em contexto de creche, nas orientações curriculares, sob a forma de componente educativa/pedagógica intencional, baseadas em evidências.

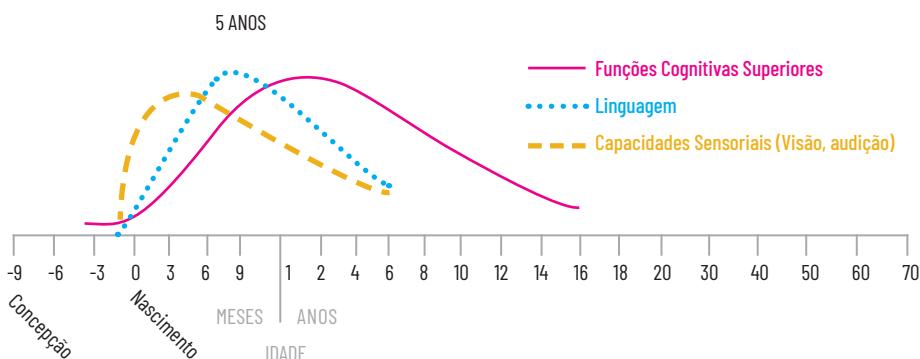
Sem formação inicial e continua, sem qualificar e capacitar os profissionais que lidam diariamente com bebés e crianças pequenas, um projeto pedagógico adequado com intencionalidade e promotor do desenvolvimento integral e potenciado, fica inviável. Fica inviável, também, quando há desproporção de adulto por criança, igualmente os tempos de qualidade são fundamentais, "é necessária uma experiência suficientemente rica para o pleno crescimento das características cerebrais e do potencial comportamento específico da espécie" (Rosenzweig & Bennet, 1996, *abstract*).

A forma como cada neurónio vai se comunicar com outro neurónio mais próximo, com os seus neurónios "vizinhos", como essas conexões vão ser ampliadas e estabelecer redes neuronais, com outras áreas do cérebro, circuitos, já estão pré-determinadas geneticamente, mas a qualidade das conexões criadas, a forma como elas vão expandir e ser reforçadas, vai depender da experiência (Kandel et al., 2014). A plasticidade se refere a todas essas possibilidades oferecidas pela experiência. Ao contrário do filhote de antílope, que minutos após o nascimento já pode ficar de pé e correr, a.o bebé ainda terá um percurso longo para desenvolver comportamentos adaptativos, aprendizagens, diante das experiências (Kandel et al., 2014).

Existem períodos do neurodesenvolvimento em que determinados sistemas (por exemplo, linguagem, sensorialidade, funções executivas) estão altamente plásticos, maleáveis, abertos para a estruturação, reestruturação, modificação de circuitos mediante o estímulo exterior e a experi-

ência (Cabral, 2021; Callaghan & Tottenham; CCNCPI, 2014; CDCHU, 2017; Kandel et al., 2014). Esses períodos, definidos no início da vida, onde a plasticidade é induzida pela experiência, são necessários para estabelecer uma representação neuronal ótima, para adaptação ao ambiente circundante de forma a orientar a ação futura (Wercker & Hensch, 2015).

Figura 1 - Formação de Novas Sinapses: Alguns Períodos Críticos/Sensíveis



Fonte: Adaptado de Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014

É justamente sobre os períodos críticos/sensíveis que a intencionalidade pedagógica, implementada através das orientações curriculares, deve pautar-se. Esses períodos ocorrem em distintas partes do cérebro, com tempos de amadurecimento diferentes, como mostra a figura 1, porém transversais porque o desenvolvimento de algumas estruturas é fundamental para que ocorra o desenvolvimento de outras.

A visão, por exemplo, está intimamente ligada aos restantes sentidos, bem como ao desenvolvimento da comunicação, motricidade e diversas funções superiores, como as executivas e a linguagem. Ao nascer, os olhos do bebé estão totalmente formados, mas o mesmo não ocorre com o desenvolvimento funcional porque o ambiente intrauterino é escuro e a luz (*input ambiental*) é o estímulo necessário para desenvolver a visão (Kandel et al, 2014).

Focar, mover os olhos com precisão, usá-los em conjunto, são algumas das capacidades visuais que devem ser aprendidas pelas crianças.

bés nos primeiros meses de vida e são dependentes da qualidade das experiências (Pinheiro & Oliveira, 2023). Sob a perspetiva do neurodesenvolvimento, a aprendizagem vai muito além das questões escolares, académicas, de aprender cores e números, concerne às conexões que necessitam acontecer e a qualidade das mesmas, para que ocorra adaptação e bem-estar.

Apesar da visão embaçada, o recém-nascido, por questões inatas, tem o seu sistema visual ajustado para detetar estímulos sociais (por exemplo, rostos e movimentos biológicos) e, dessa forma, começar a realizar as conexões da retina com o cérebro, através da busca pelo contacto visual e interação precoce (Hyvärinen et al., 2014; Mukamal, 2023). Como o desenvolvimento da visão está no seu período crítico/sensível, a.o bebé tem a oportunidade de fazer essas conexões de forma mais rápida, há maior neuroplasticidade para que elas ocorram e por essa razão a qualidade dos estímulos, das experiências, adequadas ao estágio de desenvolvimento, são tão importantes.

As mesmas capacidades visuais a serem desenvolvidas no primeiro ano de vida, são pré-requisitos para desenvolver tantas outras habilidades que também estão no seu período crítico/sensível, como linguagem, funções motoras e executivas (CCNCPI, 2014; Hyvärinen et al., 2014; Rombert, 2017). Desde o primeiro mês de vida, a qualidade das interações, a organização do ambiente (por exemplo, formas grandes e cores brilhantes), podem ajudar a.o bebé a desenvolver a visão central, o foco e a coordenação visual que permitem rastrear os objetos, habilidades necessárias para desenvolver a visão compartilhada, um dos pré-requisitos da fala (Boyd, 2022; Mukamal, 2023; Rombert, 2017).

Através da visão compartilhada, a.o bebé já acompanha com o olhar o movimento de um brinquedo e, por volta dos cinco meses, quando começa a desenvolver a percepção de profundidade, algumas brincadeiras já podem ser propostas. Esconder um brinquedo de interesse debaixo de um pano, estimular o.a bebé a encontrá-lo, repetir a brincadeira e progressivamente aumentar o desafio, estimula habilidades fundamentais em de-

senvolvimento: a visão em três dimensões; a coordenação olho-mão com a crescente melhora da habilidade em alcançar objetos e compreensão das relações espaciais e a memória de trabalho, uma importante habilidade das funções executivas (Boyd, 2022; CDCHU, 2014; Hyvärinen et al., 2014; Mukamal, 2023).

É nesse sentido que a construção de orientações curriculares baseadas em evidências (Boyd, 2022; Callaghan & Tottenham, 2016; CDCHU, 2011; CDCHU, 2014; CCNCPI, 2014; CCNCPI, 2016; Doyle et al., 2009; Hopkins, 1988; Hyvärinen et al., 2014; Moffit et al., 2011; Mukamal, 2023; Richmond-Rakerd et al., 2022; Rombert, 2017), pode permitir aos profissionais que trabalham com bebés e crianças pequenas em contexto de creche, interagir com tempos de qualidade e, dessa forma, perceber o temperamento, interesses e aprendizados que a criança já traz, organizar espaços, materiais e criar atividades que promovam conexões neuronais fortes, nas diferentes áreas que estão a se desenvolver simultaneamente e que vão servir de base para tantas outras.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve começar na Primeira Infância

O conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) surgiu diante da necessidade de dar respostas aos crescentes desafios ambientais (por exemplo, alterações climáticas, pobreza, produção sustentável) através da educação, seja ela formal, não formal e informal (Leicht et al., 2018).

Ao nível de educação formal, a EDS propõe mudanças no sistema educativo que vão desde a preparação das/os profissionais, passa pelo reforço dos currículos com temas relacionados à sustentabilidade (por exemplo, biodiversidade, consumo sustentável, modos de vida alternativos) e pela inovação das pedagogias, para que crianças e jovens percebam e aprendam desde cedo a importância em se tomar decisões sustentáveis (Leicht et al., 2018; Pedreira-Oliveira & Oliveira, 2023).

A EDS aponta para a urgência de uma pedagogia transformadora, orientada para ação, com o desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e sociais que dizem respeito à promoção de competências essenciais aos indivíduos, tão necessárias para promover o desenvolvimento sustentável através de decisões que garantem a integridade ambiental, a viabilidade económica e “uma sociedade justa para as gerações atuais e futuras” (Leich et al., 2018, p. 42).

Todas essas competências, como a flexibilidade de adaptação diante das rápidas mudanças, pensamento crítico e sistémico, capacidade de antecipar, de compreender cenários complexos, de tomar decisões informadas, de realizar ações responsáveis, de interagir em grupos heterogéneos (por exemplo, relacionar-se bem, gerir e resolver conflitos) e agir de forma autónoma (por exemplo, formar e conduzir projetos pessoais e planos de vida) (Leicht et al., 2018), são habilidades de funções executivas: “O funcionamento executivo para tais capacidades desenvolve-se gradualmente durante toda a infância e adolescência, atingindo a maturação somente após a segunda década de vida” (CCNCPI, 2016, p. 8).

Assim como a EDS, estudos longitudinais (Moffit et al., 2010; Richmond-Rakkerd et al., 2020) que acompanharam bebés desde o nascimento por três, quatro décadas, mostraram que trabalhar habilidades de funções executivas, como o auto controlo e o controlo de impulsos, têm resultados positivos aos níveis pessoal e social. Ao nível pessoal, observou-se que maior auto controlo pode resultar em melhor prontidão escolar, sucesso profissional, estilos de vida mais saudáveis, longevidade e capacidade em dar melhores respostas na velhice. Ao nível social, os resultados contribuem para menos abandono escolar, tabagismo, delinquência, alcoolismo, dependência de substâncias, absenteísmo no trabalho, com melhores resultados em riqueza e menos sobrecarga na saúde e segurança pública.

A questão é que as crianças não nascem com as habilidades de funções executivas, mas com a pré-disposição para desenvolvê-las e os primeiros ambientes em que vivem, como a família e a creche, vão fazer toda a diferença no desenvolvimento executivo (CCNCPI, 2016; CDCHU, 2011,

2014). As raízes dessas habilidades podem e devem ser desenvolvidas e reforçadas desde o primeiro ano de vida, através de três dimensões: memória de trabalho (por exemplo, lembrar regras), controlo de impulsos e flexibilidade cognitiva (por exemplo, capacidade de redirecionar atenção) (CCNCPI, 2016; CDCHU, 2011).

Apesar do objetivo principal da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014, DESD) ser o alcance do ensino primário (UNESCO 2005 citada por Leitch et al., 2018) e de países europeus, como Portugal, não terem orientações curriculares para a primeira infância com princípios fundamentais, valores, diretrizes e métodos de avaliação (Eurydice, 2023), deve-se considerar que, as crianças que chegam a pré-escola ou mesmo a escola primária sem ter a oportunidade de começar a desenvolver e reforçar as habilidades de funções executivas, podem se debater pela falta das mesmas e apresentar inúmeras dificuldades: controlar um determinado número de informações, filtrar distrações, prestar atenção ou mesmo controlar o próprio comportamento (CDCHU, 2011). É importante perceber que “não acontece automaticamente conforme as crianças amadurecem, e as crianças pequenas que tiverem problemas com essas habilidades não necessariamente vão superá-las” (CDCHU, 2011, p. 10), ao contrário, podem acabar por abandonar os estudos sem terem o direito de experimentar ou sonhar com um futuro melhor para si e para os outros, um futuro mais equitativo e sustentável.

Conclusão

As creches, creches familiares e amas enquanto ambientes de cuidados da primeira infância devem oferecer, às crianças até os três anos de idade, oportunidades de acesso a todos os benefícios apresentados nesse estudo, de forma equitativa e com respeito às diferenças pessoais e sociais de cada criança. Neste sentido, buscou-se o aporte da Neurociência e de outras evidências que mostram os ganhos e os prejuízos, a nível pessoal e social, quando se investe ou não na primeira infância.

A qualidade das experiências que bebés e crianças pequenas têm nos primeiros anos de vida, período em que se está a construir a base da arquitetura cerebral, vai ter influência durante toda a vida (Barros et al., 2016; CCNCPI, 2016; CDCHU, 2017, 2020; Doyle et al., 2009; Halle et al., 2009; Moffit et al., 2011; NSCDC, 2005/2014, 2010; Polpi et al., 2013; Richmond-Rakerd et al., 2021; Tadeu & Aguiar, 2016), assim como os primeiros ambientes onde elas vivem essas as experiências.

Conclui-se, dessa forma, que a criação, homologação e cumprimento obrigatório de orientações curriculares com intencionalidade pedagógica baseadas em evidências e que abranjam os diversos aspetos, desenvolvidos nesse trabalho, pode ser a grande oportunidade para uma sociedade mais igualitária e sustentável.

A primeira infância é onde tudo começa, onde tem-se de prestar mais atenção porque “o futuro de qualquer sociedade depende de sua capacidade de promover o desenvolvimento saudável da próxima geração” (NSCDC, 2005/2014, p.1).

Referências Bibliográficas

Barros, R. P. de, Carvalho, M. de, Franco, S., Mendonça, R., & Rosalém, A. (2011). Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa Planejamento Econômico*. 41(2) 213-232. <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1351/1098>

Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118-130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>

Bartheld, C. S. von, Bahney, J., & Herculano-Houzel. (2016). The search for true numbers of neurons and glial cells in the human brain: A review of 150 years of cell counting. *Comparative Neurology*, 524(18)3865-3895. <https://doi.org/10.1002/cne.24040>

Boyd, K. (2022, 01 de fevereiro). *Vision development: Newborn to 12 months*. American Academy of Ophthalmology. <https://www.aoa.org/eye-health/tips-prevention/baby-vision-development-first-year>

Cabral, P. (2021). *O paradoxo do cérebro: memória, autismo, identidade*. Lisboa: Temas e Debates – Círculos de Leitores.

Callaghan, B. L., & Tottenham, N. (2016). The neuro-environmental loop of plasticity: A cross-species analysis of parental effects on emotion circuitry development following typical and adverse caregiving. *Neuropsychopharmacology*, 41, 163–176. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.204>

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Construção do sistema de “controle de tráfego aéreo” do cérebro: como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas: Estudo n. 11*. <https://www.developingchild.harvard.edu>

Center on the Developing Child at Harvard University (2014). *Enhancing and practicing executive function skills with children from infancy to adolescence*. <https://www.developingchild.harvard.edu>.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2017). *Das melhores práticas aos impactos transformadores: Uma abordagem baseada na ciência para a construção de um futuro mais promissor para crianças pequenas e suas famílias*. Tradução de Leonardo Abramowicz. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/>

Center on the Developing Child at Harvard University. (2020). *O que é epigenética?* Publicações Núcleo Ciência Pela Infância. <https://ncpi.org.br/publicacoes/epigenetica/>

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. (2014). *Estudo nº I: O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem*. Núcleo Ciência Pela Infância. <https://www.ncpi.org.br>

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. (2016). *Estudo no III: Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: Habilidades necessárias para a autonomia*. Núcleo Ciência Pela Infância. <https://www.ncpi.org.br>

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. (2023). *Estudo nº XI: O uso de evidências para impulsionar políticas públicas para a primeira infância*. Núcleo Ciência Pela Infância. <https://www.ncpi.org.br>

Decreto-Lei 115/2015 do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2015). *Diário da República*: n.º 119/2015, Série I de 2015-06-22. <https://dre.tretas.org/dre/915348/decreto-lei-115-2015-de-22-de-junho>

Doyle, O., Harmon, C. P., Heckman, J. J., & Tremblay, R. E. (2009). Investing in early human development: Timing and economic efficiency. *Economics Human Biology*, 7(1):1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2009.01.002>

European Commission / EACEA / Eurydice, 2023. *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Early childhood education and care*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023-early>

Halle, T., Forry, N.D., Hair, E.C., Perper, K., Wandner, L.D., Wessel, J.S., & Vick, J. (2009). *Disparities in early learning and development: Lessons from the early childhood longitudinal study - Birth Cohort (ECLS-B)*: (571822009-001).

Hariharan, L., & Gudgel, D. (2021, 17 de junho). *Screen use for kids*. American Academy of Ophthalmology. <https://www.aoa.org/eye-health/tips-prevention/screen-use-kids>

Hopkins, J. (1988) Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries. *Early Child Development and Care*, 33:1-4, 99-111. <https://doi.org/10.1080/0300443880330108>

Hyvärinen, L., Walther, R., Jacob, N. et al. Current Understanding of What Infants See. *Curr Ophthalmol Rep* 2, 142–149 (2014). <https://doi.org/10.1007/s40135-014-0056-2>

Kandel, R. E., Schwartz, J. H., Jessell T. M., Siegelbaum, S. A., Hudspeth, A. J. (2014). Princípios de Neurociências (5º ed.). Porto Alegre: Artmed

Kolb, B., & Whishaw, E. O. (1998). Brain plasticity and behavior. *Annual Review of Psychology*, 49:43-64. <https://doi.org/10.1146/annurev.psy.49.1.43>

Law, E.C. et al. (2023). Associations between infants screen use, electroencephalography markers, and cognitive outcomes. *JAMA Pediatrics*, 177(3)311-318. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.5674>

Leich, A., Heiss, J., & Won, J. B. (2018). Issues and trends in education for sustainable development. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org>

Ma, S., & Zuo, Y. (2022). Synaptic modifications in learning and memory: A dendritic spine story. *Seminars in Cell & Developmental Biology*, 125: 84-90. <https://doi.org/10.1016/j.semcdb.2021.05.15>

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., Tough. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3): 244-250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2011). *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena.

McEwen, B. S., Nasca, C., & Gray, J. D. (2015). Stress effects on neuronal structure: hippocampus, amygdala, and prefrontal cortex. *Neuropsychopharmacology*, v. 41, n. 1, p. 3-23. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.171>

McHarg, G., Ribner, A. D., Devine, R. T., & Hughes, C. (2020). Screen time and executive function in toddlerhood: A longitudinal study frontiers. *Frontiers in Psychology*, 22(11):570392. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570392>

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, 108(7)2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>

Mukamal, R. (2023, 26 de junho). *20 things to know about children's eyes and vision*. American Academy of Ophthalmology. <https://www.aoa.org/eye-health/tips-prevention/tips-children-eyes-vision>

National Scientific Council on the Developing Child. (2005/2014). *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper 3*. Updated Edition. <https://www.developingchild.harvard.edu>

National Scientific Council on the Developing Child. (2010). *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development: Working Paper Nº. 10*. <https://www.developingchild.harvard.edu>

National Scientific Council on the Developing Child. (2018). *Understanding motivation: Building the brain architecture that supports learning, health, and community participation: Working Paper No. 14*. <https://www.developingchild.harvard.edu>

Pedreira-Oliveira, A. M. (2023). A complexidade do autismo: Da genética ao comportamento, da conscientização à inclusão. *ID online. Revista de psicologia*, 17(68), 195-218. <https://doi.org/10.14295/ideonline.v17i68.3831>

Pedreira-Oliveira, A. M., & Oliveira, L. C. P. (2023). Breves reflexões acerca de boas práticas na construção de uma sociedade mais sustentável. *ID online. Revista de psicologia*, 17(69), 270-291. <https://doi.org/10.14295/ideonline.v17i69.3897>

Pinheiro, P., & Oliveira, R. (2023, 23 de agosto). *Como é a visão dos bebés? Quando eles começam a ver?* MD.Saúde. <https://www.mdsaudade.com/oftalmologia/visao-dos-bebes/>

Popli, G., Gladwell, D., & Tsuchiya, A. (2013). Estimating the critical and sensitive periods of investment in early childhood: a methodological note. *Social Science Medicine*, 97:316-324. <https://doi.org/j.socscimed.2013.03.015>

Portaria nº 262/2011 do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2011). *Diário da República*: n.º 167 – I Série, 4338-4343. <https://dre.tretas.org/dre/285877/portaria-262-2011-de-31-de-agosto>

Richmond-Rakerd, L. S. et al. (2021). Childhood self-control forecasts the pace of midlife aging and preparedness for old age. *PNAS*, 118 (3) e2010211118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2010211118>

Rombert, J. (2017). A linguagem mágica dos bebés. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Rosenzweig, M. R., & Bennett, E. L. (1996). Psychobiology of plasticity: effects of training and experience on brain and behavior. *Behavioural Brain Research*, 78(1):57-65. [https://doi.org/10.1016/0166-4328\(95\)00216-2](https://doi.org/10.1016/0166-4328(95)00216-2)

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>

Tadeu, B. & Aguiar, C. (2016). A qualidade observada em salas de berçário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e32426>

Takahashi, I. et al. (2023). Screen Time at age 1 year and communication and problem-solving developmental delay at 2 and 4 years. *JAMA Pediatrics*, 177(10)1039-1046. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.3057>

UNESCO. 2005. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): international implementation scheme. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>

Werker, J. F., & Hensch, T. K. (2015). Critical periods in speech perception: New directions. *Annual Review Psychology*, 66:173-196. <https://org.doi/10.1146/annurev-psych-010814-015104>

World Health Organization (2019, 24 de Abril) *To grow up healthy, children need to sit less and play more: New WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour, and sleep for children under 5 years of age*. Commission on Ending Childhood Obesity. <https://www.who.int/news-room/detail/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

O Combate ao Cyberbullying para a preservação dos direitos humanos e de privacidade

Mariana Sbaite Gonçalves⁵

Rafael Coelho⁶

1. INTRODUÇÃO

Diante dos avanços tecnológicos ocorridos em grande velocidade, principalmente no que tange à utilização da internet, há a necessidade do aumento de conscientização, bem como de regulamentação, a fim de evitar prejuízos aos usuários. Em que pese a utilização da internet em quase todas as nossas atividades diárias, e tal rede ter trazido imensos benefícios com relação à comunicação e praticidade em diversas áreas, infelizmente, ela também é utilizada como facilitadora de ações e crimes de ódio e discriminações que precisam ser punidos.

Nesse contexto, este artigo abordará o *cyberbullying*, que é a prática de *bullying* por meio de ambientes virtuais, seja em redes sociais ou em aplicativos de comunicação instantânea, além da preservação da privacidade dos direitos humanos. O *cyberbullying* pode ser considerado uma prática pusilânime do autor, pois se esconde “atrás” de um computador e se utiliza do anonimato para agir. E, com a exponencial evolução tecnológica, torna-se um desafio para sociedade criar mecanismos jurídicos para regularizar e punir as práticas criminosas.

⁵ Centro Universitário Faculdade FECAF. Doutora Mariana Sbaite

⁶ Doutor Rafael Coelho. Centro Universitário Faculdade FECAF. São Paulo Capital, Brasil. E-mail: Rafael.coelho@fecaf.com.br

Tratar sobre os temas privacidade e proteção de dados pessoais tornou-se rotina nos últimos anos, o que demonstra certa (e muito necessária) evolução sobre o tema no Brasil. Todavia, é fundamental compreendermos como o mal uso da internet pode ir ao encontro de tais direitos fundamentais, expor vidas e gerar consequências desastrosas.

Ferir direitos fundamentais como a dignidade e a privacidade é inaceitável, assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pois cria-se um ambiente sem limites, sem empatia e de insegurança, podendo ocasionar inclusive, prejuízos psicológicos. É imprescindível que, além de robusta conscientização e fiscalização, haja moderação de conteúdos, tal qual a utilização de ferramentas que impeçam a realização de *cyberbullying*.

Desde a entrada em vigência da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei nº 13.709/2018 (Brasil, 2018), foi possível notar avanços, contudo, é essencial reafirmar que há a necessidade de maior engajamento sobre o tema, tal como a realização de ações que fomentem a punição de práticas criminosas através da internet.

Destarte, este artigo tratará sobre a necessidade do aculturamento sobre avanços tecnológicos e privacidade no Brasil com o intuito de expor a importância do foco em conscientização e construção de uma sociedade mais bem informada e mais segura no que tange a utilização da internet.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento das seções propõe uma investigação aprofundada sobre o fenômeno do *cyberbullying* na era tecnológica. Inicia-se com o surgimento e evolução desse problema, destacando sua natureza dinâmica. Em seguida, será abordado como os direitos humanos se entrelaçam com a tecnologia, questionando como proteger os indivíduos em um mundo digital. A terceira seção explora as complexidades da relação entre *cyberbullying* e privacidade, enquanto a quarta se concentra nas manifestações brasileiras desse fenômeno. Por fim, examina-se o papel crucial da educação como ferramenta preventiva e como este percurso oferece uma

visão abrangente, desde as raízes do *cyberbullying* até estratégias práticas para enfrentar esse desafio na sociedade contemporânea.

2.1. O Surgimento do Cyberbullying

O pesquisador canadense, Bill Belsey (2004), foi a primeira pessoa a citar e definir a palavra "*Cyberbullying*", no mundo. Segundo Belsey, envolve utilizar informação e comunicação junto da tecnologia para hostilizar um grupo ou indivíduo, de forma deliberada e repetida.

Essa forma de *bullying* ocorre através da internet, e tem se tornado crescente, tanto pela evolução da tecnologia como pela facilidade de poder expressar opiniões de forma anônima. Os primeiros casos eram frequentemente associados a mensagens ofensivas em salas de bate-papo e fóruns *online*. R. Navarro (2016) descreve esses primeiros incidentes em suas obras.

Com as tecnologias avançando desenfreadamente e, algumas ainda não tendo regulamentação, o combate ao *cyberbullying* depende de outras interferências. Em 2020, a Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, lançou um relatório com recomendações para manter as crianças seguras na internet. Tal relatório, que contou com a contribuição de pesquisadores americanos e australianos, trouxe algumas recomendações de segurança:

- ✓ É necessário desenvolver mais programas de prevenção da violência que integrem o conteúdo sobre os perigos *online* e evitar a violência fora da internet, tendo em vista as sobreposições desses problemas e das abordagens comuns da prevenção;
- ✓ Menos ênfase nos perigos por estranhos e mais atenção aos riscos vindos de conhecidos e de colegas, que são os responsáveis pela maior parte das ofensas aos menores *online*. Os estranhos podem representar um risco, mas não são a causa única ou predominante do perigo;

- ✓ Mais atenção a relacionamentos saudáveis entre as pessoas, uma vez que a busca por romance e intimidade são as maiores causas da vulnerabilidade dos internautas em casos de violência *online*.

Ainda, pesquisas da *American Psychological Association (APA)* destacam como o isolamento e o estresse emocional estão entre os impactos mais comuns. Em maio de 2023, a Associação apresentou um estudo chamado "*Health Advisory on Social Media Use in Adolescence*", trazendo alguns pontos importantes, tais como:

- ✓ *Youth using social media should be encouraged to use functions that create opportunities for social support, online companionship, and emotional intimacy that can promote healthy socialization.*
- ✓ *Social media use, functionality, and permissions/consenting should be tailored to youths' developmental capabilities; designs created for adults may not be appropriate for children.*
- ✓ *In early adolescence (i.e., typically 10-14 years), adult monitoring (i.e., ongoing review, discussion, and coaching around social media content) is advised for most youths' social media use; autonomy may increase gradually as kids age and if they gain digital literacy skills. However, monitoring should be balanced with youths' appropriate needs for privacy.*
- ✓ *To minimize psychological harm, adolescents' exposure to "cyberhate" including online discrimination, prejudice, hate, or cyberbullying especially directed toward a marginalized group (e.g., racial, ethnic, gender, sexual, religious, ability status),²² or toward an individual because of their identity or allyship with a marginalized group should be minimized.*
- ✓ *The use of social media should be limited so as to not interfere with adolescents' sleep and physical activity.*

Em suma, o *cyberbullying* traz uma grande preocupação e precisa ser prevenido de todas as formas. Há a necessidade de abordagens sociológicas e educacionais, de forma que ocorra conscientização constante sobre o tema e o combate a qualquer tipo de *bullying* seja reforçado em todas as esferas e em todas as faixas etárias.

2.2.Os Direitos Humanos na Era Tecnológica

Acompanhar a evolução tecnológica tem sido uma matéria difícil para o campo do Direito, todavia, à medida que nos adaptamos a uma era digital em constante evolução, é essencial refletir sobre como as inovações tecnológicas moldam a garantia dos direitos fundamentais e, ao mesmo tempo, podem apresentar ameaças a esses princípios.

Um exemplo é que a tecnologia também desempenhou um papel ambíguo na garantia da liberdade de expressão e, mesmo que as plataformas digitais forneçam um espaço para a expressão de diversas opiniões, que deveria ser considerado seguro e de acordo com as legislações vigentes, a disseminação de desinformação e o aumento da censura digital apresentam sérios dilemas para a liberdade de expressão. A capacidade de manipular informações *online* destaca a necessidade de abordagens éticas e regulamentações que preservem a integridade da informação, respeitando, ao mesmo tempo, a diversidade de perspectivas.

A liberdade de expressão, um dos pilares dos direitos humanos, enfrenta desafios significativos no contexto do *cyberbullying*, e há a necessidade de se encontrar o equilíbrio entre poder se expressar sem que direitos sejam desrespeitados. É a boa e velha máxima: “o direito de um termina quando começa o do outro”. A disseminação de mensagens difamatórias e ameaças *online* pode silenciar vozes, inibindo a livre expressão de ideias e opiniões. A criação de um ambiente *online* seguro é crucial para garantir que a liberdade de expressão seja preservada e respeitada, permitindo que todos participem construtivamente do discurso público.

Em que pese a tecnologia fazer parte de nossas vidas pessoais e profissionais, é fundamental garantir que o progresso tecnológico não comprometa os valores que sustentam uma sociedade justa e equitativa, tampouco que descumpra legislações vigentes no que tange à dignidade dos seres humanos.

Outro ponto importante a considerar é que, ainda que a tecnologia tenha o potencial de ampliar o acesso à informação, a exclusão digital ameaça acentuar as desigualdades sociais. Garantir que todos tenham acesso igualitário às ferramentas tecnológicas é imprescindível para evitar a criação de sociedades divididas entre aqueles que têm acesso à tecnologia e aqueles que não têm.

A legislação desempenha um papel crucial na proteção dos direitos humanos em um ambiente digital. A criação e a aplicação eficaz de leis contra o *cyberbullying* são essenciais para responsabilizar os agressores e proporcionar justiça às vítimas. A cooperação internacional também é vital, já que o *cyberbullying* muitas vezes transcende fronteiras nacionais.

Contudo, em 12 de fevereiro de 2024, foi promulgada a Lei nº 14.811 (Brasil, 2024), o que eleva a esperança no que tange ao tratamento e a penalização quando da ocorrência de *cyberbullying*.

Nesse sentido, se faz necessário trazer o que dispõe a referida Lei, no Art. 6º. O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte art. 146-A:

Intimidação sistemática (bullying) (grifo nosso): Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais: Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave. **Intimidação sistemática virtual (cyberbullying) (grifo nosso):** Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real: Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

Ademais, a promoção de uma cultura *online* de respeito e empatia é um componente vital na luta contra o *cyberbullying*. Programas educacionais que abordam a ética digital, respeito mútuo e comportamento responsável *online* são cruciais para moldar a próxima geração de usuários da internet.

Fica claro que o enfrentamento do *cyberbullying* requer uma abordagem multifacetada que envolva a legislação, a educação e a promoção da consciência pública. A proteção dos direitos humanos no ambiente digital é essencial para garantir que a internet seja um espaço seguro e inclusivo para todos.

É de suma importância dizer que, a privacidade, como um direito humano e fundamental, é frequentemente comprometida pelo *cyberbullying*, haja vista que a disseminação não autorizada de informações pessoais e a invasão da vida privada *online* representam sérias violações. Trataremos esse tema no próximo tópico.

2.3. *Cyberbullying* e Privacidade

Desde o advento da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei nº 13.709/2018 (Brasil, 2018), o tema privacidade avançou no Brasil. Todavia, há muito o que crescer, principalmente com as novas tecnologias surgindo na velocidade da luz. Estabelece o art. 1º da referida Lei:

Esta Lei dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

Em suma, a prioridade é a preservação da privacidade dos titulares de dados pessoais, quais sejam, as pessoas físicas e vivas. Tal como a dignidade, mencionada anteriormente, a privacidade é um direito fundamental que precisa ser respeitada, e que fica muito desprotegido quando da ocorrência de *cyberbullying*.

O *cyberbullying* manifesta-se de diversas formas, desde mensagens ofensivas e difamação *online* até a divulgação não autorizada de informações pessoais. As vítimas enfrentam não apenas danos emocionais, mas também a exposição de detalhes íntimos de suas vidas, tornando a privacidade uma vítima colateral nesse cenário. As redes sociais, muitas vezes, servem como plataformas para a disseminação do *cyberbullying*, desafiadando os limites tradicionais entre a vida pública e privada.

E o ponto salutar é: o *cyberbullying* não se limita apenas ao espaço digital, pois seus efeitos transcendem para a vida real, impactando a saúde mental e o bem-estar emocional das vítimas, eis que ter suas informações privadas expostas ao mundo intensifica os danos psicológicos, levando a ansiedade, depressão e, em casos extremos, até mesmo ao suicídio. A conexão direta entre *cyberbullying* e problemas de saúde mental destaca a necessidade urgente de abordar essas questões na esfera da privacidade.

É essencial compreender que o *cyberbullying* deve ser fortemente combatido, não somente com o intuito de cumprir o que estabelecem as legislações vigentes e aplicáveis sobre o tema, mas também, a fim de preservar a saúde e a vida de todas as pessoas.

A natureza anônima e impessoal da internet muitas vezes facilita o *cyberbullying*, tornando difícil a identificação dos agressores. Outrossim, a falta de conscientização e compreensão sobre a importância da privacidade *online* contribui para a disseminação do comportamento prejudicial.

O tema é tão relevante que a recente Lei nº 14.811/2024 (Brasil, 2024) inseriu um novo tipo penal no Código Penal Brasileiro, qual seja “*Intimidação sistemática (bullying)*”, estabelecendo a pena de multa, se a conduta não constituir crime mais grave. E, se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos *on-line* ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real, a pena será de reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave. Esclarecendo: agora é crime e há sanções penais para tanto.

Diante dessa notória (e necessária) preocupação, é essencial que sejam realizados debates, com o objetivo de compreender a aplicação da le-

gislação e conscientizar a população sobre a importância do tema. Todos precisam entender que há limitações e, se ocorrer alguma extração, haverá consequências legais.

Ademais, tratar sobre o problema do *cyberbullying* requer uma abordagem multifacetada. É necessário fortalecer as legislações que abrangem o tema, garantindo que as vítimas tenham recursos eficazes para se defenderem.

Por fim, mas longe de esgotar o tema, é imprescindível que ocorra a promoção da educação digital no país, abordando temas como ética e respeito mútuo. Ainda, é imperioso implementar programas educacionais que promovam a consciência sobre a importância da privacidade *online*, ensinando aos usuários as práticas seguras e éticas na internet.

2.4. *Cyberbullying* no Mundo

A multiplicidade de casos de *cyberbullying* está intrinsecamente ligada ao uso generalizado de plataformas de redes sociais, mensagens instantâneas e fóruns *online*, onde as interações muitas vezes ultrapassam os limites do respeito e da empatia. Nesse contexto, a falta de aculturamento sobre o tema no país acentua a persistência do problema, mesmo com as leis brasileiras que, teoricamente, abordam o *cyberbullying*.

No entanto, a eficácia dessas leis é frequentemente questionada, sendo crucial analisar as razões dessa lacuna. A velocidade exponencial da evolução tecnológica torna desafiador manter a legislação atualizada e, ao mesmo tempo, garantir sua aplicação efetiva. Esse dilema destaca a necessidade, urgente, de revisitar e aprimorar as leis existentes para acompanhar o dinamismo do ambiente digital.

A evolução constante das tecnologias, apesar de trazer benefícios significativos à sociedade, também acarreta avanços nos crimes cibernéticos. A resposta a esse desafio deve envolver não apenas a atualização constante das leis, mas também um esforço coordenado para promover a conscientização entre a população sobre a responsabilidade de suas ações *online*.

Um componente crucial nesse processo é destacar as consequências legais associadas ao *cyberbullying*, tornando claro que a impunidade não será tolerada. A Alemanha, por exemplo, com suas rigorosas leis que vão de encontro aos discursos de ódio *online*, possui uma legislação robusta e uma abordagem rigorosa em relação ao tema. Em 2017, o governo alemão implementou a “NetzDG” (Lei de Execução da Rede), exigindo que plataformas de mídia social removam rapidamente conteúdo ilegal, incluindo discurso de ódio e *fake news*. Essa legislação serve como uma barreira importante contra o *cyberbullying*, garantindo que o conteúdo prejudicial seja removido de maneira eficiente.

A Noruega se destaca por integrar estratégias educacionais diretamente ao currículo escolar como uma resposta efetiva ao *cyberbullying*. Escolas norueguesas incorporaram programas abrangentes que abordam não apenas a prevenção do *cyberbullying*, mas também promovem a conscientização sobre o impacto psicológico e emocional nas vítimas. Esses programas frequentemente incluem atividades educativas que ensinam os alunos sobre comportamento *online* ético, empatia digital e o valor da inclusão. Além disso, a Noruega tem incentivado o diálogo aberto nas escolas, criando um ambiente onde os estudantes se sintam à vontade para relatar casos de *bullying* digital e buscar apoio.

O Reino Unido adotou uma abordagem multifacetada, combinando programas de conscientização nas escolas e parcerias estratégicas entre o governo, educadores e empresas de tecnologia. No âmbito escolar, o Reino Unido implementou campanhas de conscientização que abordam não apenas os efeitos prejudiciais do *cyberbullying*, mas também ensinam habilidades sociais e emocionais para lidar com conflitos *online*. Esses programas visam não apenas punir os agressores, mas também capacitar os alunos a desenvolverem uma cultura de respeito digital. Além disso, o governo britânico estabeleceu colaborações com empresas de tecnologia, incentivando a implementação de medidas de segurança e políticas anti-*cyberbullying* em plataformas *online*. Essas parcerias visam criar um ambiente *online* mais seguro, monitorando e respondendo prontamente a incidentes de *cyberbullying*.

Essas práticas adotadas pela Noruega e pelo Reino Unido ilustram como uma abordagem holística, integrando educação, conscientização e parcerias estratégicas, pode ser eficaz no combate ao *cyberbullying*, proporcionando um ambiente mais seguro e responsável *online*.

Além da Noruega e do Reino Unido, outros países também implementaram estratégias bem-sucedidas no combate ao *cyberbullying*. Vale ressaltar que as abordagens podem variar de acordo com as características culturais, sociais e educacionais de cada nação.

Nos Estados Unidos, por exemplo, iniciativas educacionais e envolvimento comunitário têm sido fundamentais na luta contra o *cyberbullying*. Muitas escolas desenvolveram programas que promovem a conscientização sobre o tema e incentivam um ambiente escolar mais inclusivo. Ainda, organizações não governamentais e grupos comunitários desempenham um papel ativo na criação de campanhas de prevenção e no suporte às vítimas.

No Japão, onde a pressão social pode ser intensa, as escolas implementaram abordagens integradas que incluem educação emocional, habilidades de comunicação e o uso responsável da tecnologia. Algumas escolas japonesas adotaram programas que incentivam a empatia e a compreensão mútua entre os alunos, buscando criar um ambiente escolar mais positivo.

A Coreia do Sul enfrenta desafios significativos relacionados ao *cyberbullying* e aos altos índices de suicídio, especialmente entre os jovens. O governo sul-coreano implementou regulamentações mais rigorosas para combater o discurso de ódio *online* e o *cyberbullying*. Outrossim, iniciativas de educação digital foram lançadas para conscientizar os jovens sobre as consequências negativas do comportamento *online* agressivo.

A Austrália tem investido em campanhas educativas que visam conscientizar os jovens sobre os perigos do *cyberbullying*. Também, existem linhas diretas de apoio, proporcionando um canal confidencial para as vítimas denunciarem casos e obterem suporte.

Já o Canadá tem adotado programas escolares que abordam diretamente o *cyberbullying*, promovendo a inclusão e o respeito. Ademais, o

governo canadense tem colaborado com plataformas *online* para desenvolver políticas de prevenção e relatórios de incidentes.

Cingapura integrou a educação digital ao currículo escolar, abordando questões relacionadas ao *cyberbullying* e promovendo comportamentos *online* responsáveis. O país também realiza campanhas públicas para conscientizar a população sobre os riscos e consequências do *cyberbullying*.

É importante ressaltar que, cada país enfrenta desafios únicos e adapta suas estratégias às suas circunstâncias específicas. O aprendizado contínuo e a troca de boas práticas internacionalmente são fundamentais para um progresso sustentável no combate ao *cyberbullying* em escala global.

Apesar de todos os esforços mencionados, o combate ao *cyberbullying* é uma jornada contínua, e cada país enfrenta desafios únicos. A adaptação contínua das estratégias, levando em consideração as tendências digitais em constante evolução e os fatores culturais específicos, é crucial para o sucesso a longo prazo.

Ademais, é imperativo ressaltar que a educação digital deve ser uma prioridade, com programas escolares e campanhas públicas focadas na promoção da empatia, respeito *online* e compreensão das repercussões do *cyberbullying*. Parcerias entre o governo, escolas e empresas de tecnologia são essenciais para criar uma cultura digital mais segura e ética (Hendryk, Hellsten, McIntyre, & Smith, 2023, Ng et al., 2022, Siddiqui, & Schultz-Krumbholz, 2023, Tozzo, Cumman, Moratto, Caenazzo, 2022).

2.5. *O Cyberbullying no Brasil*

O cenário nacional reflete uma intensa interação prejudicial nas redes sociais, mensagens instantâneas e fóruns *online*, agravada pela falta de aculturamento sobre o tema no país. Apesar de existirem leis no Brasil destinadas a combater o *cyberbullying*, a eficácia de sua aplicação é frequentemente questionada, ressaltando a necessidade de uma revisão e fortalecimento da legislação.

De acordo com o *website* da *Security Leaders* (2024), com matéria datada de novembro de 2023, uma pesquisa do instituto Ipsos apontou que o Brasil é o segundo no *ranking* de *cyberbullying* no mundo, com 30% dos pais ou responsáveis entrevistados afirmando que seus filhos estiveram envolvidos ao menos uma vez em casos de *cyberbullying*.

Considerando o cenário nacional, esse fato se deve ao intenso uso de redes sociais, mensagens instantâneas e fóruns *online* de forma prejudicial, além da falta de acultramento sobre o tema no país. O Brasil possui leis que abordam o *cyberbullying*, mas a eficácia de sua aplicação é frequentemente questionada.

A evolução das tecnologias traz benefícios, no entanto, também traz avanços com relação aos crimes cibernéticos, logo, é fundamental disseminar a legislação existente e garantir que as autoridades tenham os recursos necessários para lidar com casos de *cyberbullying*. Ademais, é fundamental conscientizar a população sobre a responsabilidade de suas ações *online* e as consequências legais do *cyberbullying*.

Nesse sentido, vale destacar que, em 14 de Janeiro de 2024, foi instituída a Lei nº 14.811 (Brasil, 2024), que institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, que prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos) (Brasil, 1990 a), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (Brasil, 1990).

Segundo a Revista Crescer (2024), referência na área educacional no Brasil, a partir da promulgação, aqueles que praticarem *bullying* ou *cyberbullying* podem enfrentar penalidades, incluindo multas e até mesmo prisão, conferindo assim, o caráter criminal a situações desse tipo perante a Justiça. Com essa aprovação, tais casos serão considerados ofensas passíveis de punição legal no Brasil.

Anteriormente, a legislação brasileira não estabelecia uma punição específica para o *bullying*, no entanto, com a aprovação da nova Lei

14.811/2024 (Brasil, 2024), as regras tornaram-se mais claras, facilitando o enquadramento penal por parte das autoridades públicas, como a Polícia, Ministério Público e Poder Judiciário.

Antes da referida legislação, pessoas que cometiam *bullying* poderiam ser punidas, mas a falta de uma regra específica obrigava as autoridades a enquadrarem o caso em outros tipos de crime, como injúria, ameaça, ou lesão corporal. Com a Lei nº 14.811/2024 (Brasil, 2024), casos de *bullying* agora são explicitamente incluídos no Código Penal, com penalidades bem estabelecidas: o infrator pode ser punido com multa ou com dois a quatro anos de prisão, caso o crime seja praticado por meio da internet.

No entanto, as exceções à regra são consideráveis, dada a diversidade de manifestações do *bullying* e *cyberbullying*, que podem envolver agressões físicas, verbais, psicológicas, ameaças, injúrias, entre outras. A interpretação da lei leva em conta essa variedade, e as penalidades serão ajustadas de acordo com a natureza do comportamento.

Vale destacar que, o *bullying* pode estar associado a outros crimes, modificando a interpretação da lei. A pena inicialmente prevista no Código Penal pode não ser aplicada se o comportamento configurar um crime mais grave. Nesses casos, as autoridades poderão considerar a penalidade do crime mais grave cometido.

No tocante aos adolescentes com mais de 12 anos, as penas previstas incluem liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade e, em casos extremos, internação, equivalente à medida de prisão prevista para os adultos. Já para menores de 12 anos, o protocolo é diferente, e as crianças podem ser incluídas em programas de proteção, apoio e promoção da família, ou encaminhadas para atendimento psicológico ou psiquiátrico.

É importante notar que, mesmo em casos graves de *bullying*, apenas o menor é responsabilizado, não sendo necessário que os pais ou responsáveis legais da criança respondam pela atitude do filho, a menos que se demonstre que colaboraram diretamente para a prática do *bullying* e *cyberbullying*.

Para denunciar casos de *bullying* e *cyberbullying*, é necessário acionar as autoridades competentes, como a delegacia mais próxima ou o Ministério Público. Provas materiais, como áudios, vídeos, declarações de testemunhas e laudos médicos, são fundamentais para subsidiar a denúncia. No contexto de *bullying online*, é recomendável coletar provas digitais, como capturas de tela, fotos e e-mails, e realizar denúncias às plataformas onde o conteúdo foi publicado. A colaboração das vítimas e testemunhas, aliada à apresentação de evidências concretas, fortalecerá a investigação e contribuirá para a punição adequada dos responsáveis.

A fim de enriquecer as práticas e estratégias adotadas no combate ao *cyberbullying* no Brasil, a próxima seção abordará estratégias e ações que podem contribuir para minimizar ou até mitigar o *bullying* e *cyberbullying*.

2.6. O papel da Educação no combate ao Cyberbullying

No enfrentamento do *cyberbullying*, a educação desempenha um papel crucial, pois visa não apenas remediar casos específicos, mas também prevenir o surgimento desses comportamentos prejudiciais. Ao integrar medidas educativas no ambiente escolar, é possível criar uma cultura que valoriza o respeito digital, a empatia e a responsabilidade *online*.

Neste sentido, é relevante destacar as contribuições do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1996), pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, o qual traz reflexões importantes a respeito das novas demandas da sociedade e da centralidade da educação no processo de formação das futuras gerações. O cume das reflexões está nos quatro pilares da educação, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Quatro pilares da educação.

Pilares	Significado
<i>Aprender a conhecer</i>	Combinar uma cultura geral, suficientemente vasta, preparando o
	indivíduo para atender às exigências da sociedade.
<i>Aprender a fazer</i>	Qualificação além da profissão, de maneira mais ampla, competências
	que tornem o indivíduo capaz de enfrentar numerosas situações e os
	desafios da sociedade contemporânea.
<i>Aprender a ser</i>	Desenvolver a personalidade do indivíduo, estar à altura de agir com
	cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de
	responsabilidade pessoal.
<i>Aprender a viver juntos</i>	Desenvolver a compreensão do outro, a percepção das
	interdependências e a capacidade de trabalhar em equipe.

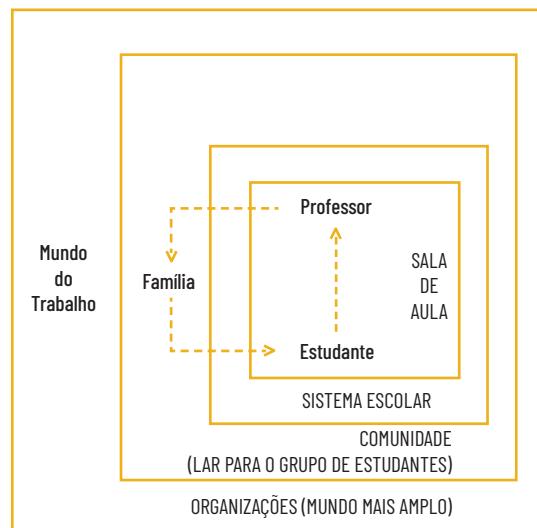
Fonte: Adaptado de Delors *et al.* (1996).

Os quatro pilares explorados no Quadro 1, reforçam a importância da perpetuidade no processo. O primeiro pilar apresentado está associado ao “aprender a conhecer”, cujo objetivo está em permitir que as oportunidades oferecidas pela educação sejam permanentes durante a vida do indivíduo. No pilar “aprender a fazer”, é necessário vivenciar experiências, seja no âmbito social, escolar ou no trabalho. Já o pilar “aprender a ser” aborda o ato de não negligenciar, na educação, nenhuma das potencialidades do indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se. Por fim, o pilar “aprender a viver juntos” deve motivar os indivíduos na realização de projetos comuns e prepará-los para gerir conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Essa perspectiva da UNESCO de uma formação multidisciplinar livre e voltada à potencialização do indivíduo vai ao encontro da discussão de Senge (2005, p. 19), que discute a integração entre a sala de aula, a escola, a comunidade e as organizações do trabalho as quais “interagem de forma

que, às vezes, são difíceis de perceber, mas que moldam as prioridades e as necessidades das pessoas em todos os níveis". A Figura 1 norteia a sinergia entre esses quatro ambientes dinâmicos, cujas responsabilidades estão no amparo ao aluno no processo de aprendizagem.

Figura 1 - Três sistemas interligados de atividade.



Fonte: Adaptado de Senge (2005).

O primeiro ambiente a ser destacado pela Figura 1 é a sala de aula. Sua centralidade na imagem é justificada pela função exercida por excelência: local de aprendizado. Composto essencialmente de aluno e professor, a sala de aula deve ser amparada pelo sistema escolar, cujas diretrizes e políticas necessitam de estruturas adequadas para que ocorra o processo de aprendizagem. Apesar de não protagonizar o cenário, a comunidade tem a função de continuar o trabalho da sala de aula, que, com o auxílio da família, atua como influenciadora e motivadora no percurso do aluno. Por fim, as organizações do mundo do trabalho devem se aproximar das instituições educacionais, proporcionando ensejos para o desenvolvimento das competências dos indivíduos.

Essa discussão se faz necessária quando integramos as práticas educativas ao combate do *cyberbullying*, pois as escolas não apenas contribuem para a construção de um ambiente mais seguro *online*, mas também capacitam os alunos a se tornarem cidadãos digitais responsáveis, conscientes e éticos. A educação torna-se, assim, uma peça fundamental no quebra-cabeça do combate eficaz ao *cyberbullying*:

- 1) *Conscientização desde cedo:* É fundamental introduzir programas de conscientização sobre o *cyberbullying* desde as séries iniciais, adaptando o conteúdo conforme a idade dos alunos. Ao proporcionar informações sobre o impacto emocional e psicológico das ações *online* agressivas, a educação pode cultivar uma compreensão precoce dos efeitos negativos do *cyberbullying*;
- 2) *Desenvolvimento de habilidades socioemocionais:* A inclusão de temas relacionados às habilidades socioemocionais no currículo escolar é vital. Essas habilidades não apenas ajudam os alunos a desenvolverem empatia, autocontrole e comunicação saudável, mas também nos capacitam a lidar construtivamente com conflitos *online* e *offline*;
- 3) *Fomento de uma cultura de respeito digital:* Escolas podem criar campanhas que promovam uma cultura de respeito digital, destacando a importância do tratamento ético e respeitoso nos ambientes *online*. Incentivar o diálogo aberto sobre o tema e envolver pais, professores e alunos na construção dessa cultura é essencial;
- 4) *Formação de professores e equipe escolar:* Capacitar professores e demais membros da equipe escolar para identificar sinais de *cyberbullying* e intervir de maneira eficaz é fundamental. A formação contínua pode garantir que esses profissionais estejam atualizados sobre as dinâmicas *online* e equipados para lidar com situações delicadas;

- 5) *Parcerias com especialistas e organizações:* Estabelecer parcerias com especialistas em segurança digital e organizações que promovem ambientes *online* seguros fortalece os recursos disponíveis para as escolas. Palestras, *workshops* e recursos educativos podem enriquecer a abordagem da escola no combate ao *cyberbullying*;
- 6) *Canais de comunicação abertos:* Criar canais de comunicação abertos, onde os alunos se sintam à vontade para relatar casos de *cyberbullying*, é essencial. Um ambiente de confiança facilita a identificação e a resolução rápida de incidentes, proporcionando apoio às vítimas;
- 7) *Inclusão de temas jurídicos:* Introduzir noções básicas de ética digital e aspectos jurídicos relacionados ao *cyberbullying* pode fornecer aos alunos uma compreensão mais ampla das consequências legais de tais comportamentos, promovendo a responsabilidade individual.

Nesse sentido, é importante destacar o papel da escola no processo, tanto em sua essência, ou seja, no aspecto educacional, quanto na inspeção e regulação dos seus processos internos.

O combate ao *cyberbullying* demanda uma abordagem proativa e abrangente, e a educação emerge como um pilar central nesse esforço. Ao introduzir estratégias desde as séries iniciais, as escolas não apenas respondem a casos específicos, mas moldam atitudes e comportamentos *online* desde a infância e a conscientização precoce sobre os impactos emocionais do *cyberbullying* e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais criam alicerces sólidos para uma cultura de respeito digital.

A formação contínua de professores e colaboradores, aliada a parcerias com especialistas em segurança digital, garante que as instituições estejam equipadas para lidar com as nuances em constante evolução do ambiente *online*. Essa preparação não apenas identifica e interrompe prontamente casos de *cyberbullying*, mas também contribui para a formação

de cidadãos digitais responsáveis e éticos. A abertura de canais de comunicação eficazes, juntamente com a inclusão de temas jurídicos, reforça a importância de uma abordagem multifacetada.

Ao adotar uma postura educativa, as escolas não apenas mitigam os efeitos prejudiciais do *cyberbullying*, mas também forjam um ambiente que celebra a diversidade, a empatia e a responsabilidade digital. A integração de tais medidas não só protege os alunos de potenciais danos, mas contribui para a formação de uma sociedade digital mais segura, ética e consciente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na era tecnológica, onde os Direitos Humanos coexistem com ameaças como o *cyberbullying*, o Brasil adota medidas legais, como por exemplo, a Lei nº 14.811/2024 (Brasil, 2024). Contudo, a eficácia dessa legislação requer uma abordagem ampla, evolvendo como destaque a preservação da privacidade, exigindo equilíbrio entre segurança digital e preservação de direitos fundamentais.

Atualmente, o mundo digital é uma extensão da vida humana, logo, compreender esse mundo e realizar ações benéficas para a sociedade cooperam para a evolução digital e para a manutenção da harmonia em sociedade.

Diante do exposto, fica claro que o *cyberbullying*, uma preocupação global, demanda cooperação internacional. Lições de países como Noruega e Reino Unido destacam práticas eficazes, entretanto, a batalha ganha força no cenário doméstico, especialmente por meio da Educação. A implementação de programas educativos desde as séries iniciais não apenas reage a incidentes, mas forja cidadãos digitais conscientes, empáticos e éticos.

É salutar que a sociedade vá ao encontro do que estabelecem as legislações vigentes e aplicáveis sobre *cyberbullying*, tal como estabeleçam comportamentos que envolvam a preservação da dignidade e da privacidade de todas as pessoas.

Conclui-se, assim, que a resposta ao *cyberbullying* vai além de medidas legais, estendendo-se à construção de uma cultura digital responsável. Ao integrar Direitos Humanos, legislação efetiva e educação, aspiramos a uma sociedade tecnológica onde a segurança *online* e o respeito aos direitos individuais coexistem harmoniosamente, promovendo um ambiente digital mais seguro e inclusivo para todos.

Referências bibliográficas

American Psychological Association (APA). (2024). *Advisory on Social Media Use by Adolescents*. Disponível em: <https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use>. Acesso em: 02 jan.2024.

Belsey, B., (2004). *What is cyberbullying?* - Web page - *Bullying.org* Canada Incorporated Disponível em: <http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Information.pdf>. Acesso em: 05 out. 2013.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 dez. 2023.

Brasil (1990). *Lei nº 8.061, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF: Presidência da República Disponível em: L8069 (planalto.gov.br). Acesso em: 21 fev. 2024.

Brasil (1990 a). *Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e Adolescente)*. Brasília, DF: Presidência da República Disponível em: L8072 (planalto.gov.br). Acesso em: 21 fev. 2024.

Brasil (2018). *Lei nº. 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Lei geral de proteção de dados pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 09 dez. 2023.

Brasil (2024). *Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024*. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO.

First Site Guide (2024). *Cyberbullying Stats*. Disponível em: [https://firstsiteguide.com/pt/cyberbullying-stats/#:~:text=Abaixo%20est%C3%A3o%20alguns%20sobre%20estat%C3%ADsticas,necessidade%20de%20uma%20solu%C3%A7%C3%A3o%20eficaz.&text=Os%20tipos%20mais%20comuns%20de,e%20coment%C3%A1rios%20maldosos%20\(28.7%25\)](https://firstsiteguide.com/pt/cyberbullying-stats/#:~:text=Abaixo%20est%C3%A3o%20alguns%20sobre%20estat%C3%ADsticas,necessidade%20de%20uma%20solu%C3%A7%C3%A3o%20eficaz.&text=Os%20tipos%20mais%20comuns%20de,e%20coment%C3%A1rios%20maldosos%20(28.7%25).). Acesso em: 06 jan. 2024.

Hendry, BP, Hellsten, L-aM, McIntyre, LJ, & Smith, BRR (2023) Recommendations for cyberbullying prevention and intervention: A Western Canadian perspective from key stakeholders. *Front. Psychol.* 14: 1067484. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1067484

Ng, E.D., Chua, J.Y., & Shorey, S. (2020). The Effectiveness of Educational Interventions on Traditional Bullying and Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*. <https://www.doi.org/10.1177/1524838020933867> journals.sagepub.com/home/tva

Organização Mundial de Saúde (OMS) (2024). Relatório da OMS destaca os impactos da pandemia na saúde mental de adolescentes. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/12/1806222#:~:text=0%20relat%C3%ADrio%20da%20OMS%20tamb%C3%A9m,os%20n%C3%ADveis%20de%20renda%20econ%C3%B4mica.> Acesso em: 30 jan.2024.

Revista Crescer (2024). *Bullying agora é crime: entenda como a nova lei vai funcionar na prática*. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/educacao/noticia/2024/01/bullying-agora-e-crime-entenda-como-a-nova-lei-vai-funcionar-na-pratica.ghtml>. Acesso em: 30 jan.2024.

Safernet (2024). *Saiba como é uma atividade do Programa Cidadão Digital da SaferNet*. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/saiba-como-e-uma-atividade-do-programa-cidadao-digital-da-safernet>. Acesso em: 02 jan.2024.

Security Leaders (2024). Brasil é segundo país no ranking de *cyberbullying*, alerta pesquisa. Disponível em: <https://securityleaders.com.br/brasil-e-segundo-pais-no-ranking-de-cyberbullying-alerta-pesquisa/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Senge, M. P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.

Siddiqui, S., & Schultze-Krumbholz, A. (2023). Successful and Emerging Cyberbullying Prevention Programs: A Narrative Review of Seventeen Interventions Applied Worldwide. *Societies*, (13): 212. <https://doi.org/10.3390/soc13090212> Academic Editors: Sandro

Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E., & Caenazzo, L. (2022). Family and Educational Strategies for Cyberbullying Prevention: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* (19): 1-25, 10452. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610452>

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2024). *Cyberbullying na era digital: uma revisão sistemática da literatura*. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/563/2019/09/35.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

APÊNDICE

Para melhor compreensão deste artigo, seguem algumas definições abaixo:

- *Autoridade nacional*: órgão da administração pública responsável por zelar, implementar e fiscalizar o cumprimento desta Lei em todo o território nacional;
- *Crime*: transgressão imputável da lei penal por dolo ou culpa, ação ou omissão; delito.
- *Cyberbullying*: prática de *bullying* por meio de ambientes virtuais, seja em redes sociais ou em aplicativos de comunicação instantânea, além da preservação da privacidade dos direitos humanos;
- *Dado pessoal*: informação relacionada a pessoa natural identificada ou identificável;
- *Dado pessoal sensível*: dado pessoal sobre origem racial ou étnica, convicção religiosa, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou à vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural;
- *Incidente*: situação na qual a confidencialidade, a integridade ou a disponibilidade das informações pessoais podem ser potencialmente comprometidas;

- *Internet*: sistema global de redes de computadores interligadas que utilizam um conjunto próprio de protocolos (*Internet Protocol Suite* ou TCP/IP) com o propósito de servir progressivamente usuários no mundo inteiro;
- *LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados)*: Lei nº 13.709/2018: é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e que também altera os artigos 7º e 16 do Marco Civil da Internet;
- *Titular*: pessoa natural a quem se referem os dados pessoais que são objeto de tratamento;
- *Tratamento*: toda operação realizada com dados pessoais, como as que se referem a coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação, comunicação, transferência, difusão ou extração;
- *Usuário*: aquele que acessa e interage com websites, redes sociais, aplicativos móveis e outros recursos *online*;
- *Violação*: representa uma falha de segurança que pode levar à destruição, perda, alteração, divulgação não autorizada, ou acesso a dados pessoais.

Inteligência artificial e direitos humanos: como manter nossa humanidade?

Candido Alberto Gomes⁷

As tecnologias são fruto de um ser dotado de consciência, crítica e criatividade, entre outros dons. O machado de pedra lascada foi uma das primeiras peças para facilitar a sua vida árdua. Daí até às tecnologias digitais e à inteligência artificial foi um extenso caminho, com três ou quatro revoluções industriais em tempos de aceleração da História. A escravatura e a servidão evidenciam que a maior parte dos seres humanos eram objetos, manejados por seres autoconsiderados sujeitos. As revoluções industriais fizeram dos seres humanos, supostamente livres, objetos que acompanhavam os ritmos e movimentos das máquinas, com a exaltação dos industrialistas a partir de Saint-Simon (Musso, 2019). Hoje chegamos à perspectiva de numerosas tarefas rotineiras serem extintas e, por conseguinte, os respectivos empregos. Seria o fim do trabalho? Como se financiariam Estados e seus sistemas previdenciários? No entanto, a escravatura permanece sob novas roupagens: trata-se do imenso contingente de trabalhadores invisíveis, trabalhadores fantasmas, segundo Gray e Suri (2019), nos países menos desenvolvidos (e a sua invisibilidade responde a interesses das *big tech*), em situação precária e instável, percebendo remuneração vil. Alguns anos antes Standing ([2014] 2017) lançara uma obra sobre o precariado, isto é, os trabalhos por projeto, por menos horas que o necessário para o trabalhador, na economia subterrânea, preferentemente para mulheres, jovens, minorias étnicas, imigrantes e outras catego-

⁷ Instituto Europeu de Estudos Superiores, Portugal.

rias sociais menos favorecidas. Vivemos a era da eficiência, das empresas gigantescas, do faturamento quase a qualquer custo. Em outros termos, permanece a objetificação dos seres humanos, tanto dos que mandam como dos que são mandados, com uma acentuada concentração de riqueza (Piketty, 2022) em detrimento dos demais, como o fosso social entre a casa grande e a senzala.

Em contraste, como uma das maiores heranças do Iluminismo, ao fim da última guerra mundial, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela qual “todos os seres humanos nascem livres em dignidade e direitos” (Hunt, 2008: 224). Então, partimos do gerencialismo eficientista e concentrador de hoje: como a inteligência artificial (IA) poderá respeitar os direitos humanos? Esta questão suscita outra: como, no clamor de liberdade como poder de pequena parte de decisores e financiadores, o Estado, mesmo debilitado, poderá articular legislação e normas para fazer face às contradições existentes? Impossível? Não é o caso, basta examinar a lei da União Europeia. Daí emana outra questão: com a IA, como se estrutura o Estado em suas relações com outros Estados? Como se altera a estratificação internacional, na economia, no poder militar e em outros campos? Daqui não sairão soluções milagrosas, mas perguntas e considerações. Não se trata de um trabalho para especialistas, pois o mais importante é que o público em geral compreenda e melhor possa debater as nossas mensagens.

COMO RESPEITAR OS DIREITOS HUMANOS?

Com efeito, o clima reinante é oposto à liberdade como poder, embora a liberdade como direito continue a ser verbalmente proclamada. Após a guerra fria desapareceram os pruridos em relação aos direitos. Não mais era necessário demonstrar que o Ocidente era melhor que o Oriente. As economias e os Estados do Oriente em grande parte se achavam em desabamento. Ao contrário, emergiu um conjunto de medidas que reivindicava a liberdade, a recordar os tempos de Gournay, Quesnay e Adam Smith. Liberdade para quem

e para quê? No caso da América Latina, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos elaboraram, no mesmo ano da queda do Muro de Berlim (1989) um conjunto de medidas, não um formulário conforme seus autores, para restabelecer a América Latina da década perdida, a do endividamento externo. Com ele, o Continente se recuperaria e voltaria a crescer, se bem que implicasse grandes sacrifícios (para quem?). Algumas das políticas eram a disciplina fiscal (despesa pública menor que a receita); redirecionamento de gastos públicos com subsídios para serviços essenciais como saúde, educação e infraestrutura; taxas de juros flutuantes conforme o mercado; liberalização do investimento estrangeiro; livre comércio e privatização das empresas estatais (Birdsall, De la Torre, & Valencia Calcedo, 2010). Na educação, conforme Carnoy (2003), o “modelo” previa a redução do déficit público com a privatização tanto quanto possível da educação e assim a transição do Estado docente (provedor de educação pública) para o Estado avaliador. Isto significava que se propunha mecanismos competitivos de mercado para elevar a eficiência da educação. Esta seria medida por diversos indicadores quantitativos. Prosseguia assim a tendência à quantificação e à mensuração. Logo se instalou uma florescente burocracia de testes padronizados, avaliação de escolas, de redes escolares e sistemas educativos, tendo em vista a visibilização do desempenho e a livre escolha pelos pais e estudantes. De forma análoga às lojas que buscam preços mais baixos com qualidade variável, os resultados das escolas se elevariam, fortalecendo-se os melhores e levando os piores a melhorar ou desaparecer. A administração privada é considerada inegavelmente superior à pública, por ser gastadora e emperrada, de modo que promessas eleitorais visam a fazer o Estado funcionar como ágil empresa (Musso, 2019), com custos menores e melhores serviços aos cidadãos. A privatização, assim idealizada, seria mesmo esta chave dourada para abrir as portas?

O Consenso de Washington não se saiu conforme o conjunto de expectativas, segundo Birdsall, De la Torre e Valencia Calcedo (2010), para mencionar apenas uma autocrítica e deixar de lado textos de crítica veemente e até planfetária. De fato, que se poderia esperar de políticas

incentivadoras da competição e da liberdade de mercado num Continente altamente desigual? Conforme os pressupostos, fortes se tornaram mais fortes, enquanto os fracos não se tornaram necessariamente mais fracos. A regra lembra o “enrichissez-vous” da monarquia restaurada de Luís Filipe, deposta pela revolução de 1830. O quadro social de miséria da França no tempo das revoluções do século 19 é bem descrito por Victor Hugo em “Les Misérables” (1999). Como tais miseráveis poderiam enriquecer pela poupança se passavam fome? Mesmo as classes sociais acima da miséria poderiam enriquecer para se tornarem eleitores? Qualquer semelhança com a outorgada Constituição Política do Império Brasileiro (1824) não é mera coincidência, assim como a abdicação de D. Pedro I em 1831, como uma das possíveis ondas de choque do movimento francês do ano anterior.

Há uma diferença entre os planos e as práticas políticas, bem como entre ciência e ideologia. A liberdade econômica, a competição como mola da eficiência (não da equidade), a superioridade da gestão privada sobre a pública, a exacerbação do individualismo, pelo qual cada um deve ser responsável pela sua microempresa, pelo seu plano previdenciário, pela sua saúde e educação – estas de fato têm robustas evidências nos mais diferentes contextos? Ou seriam “dogmas” repetidos e generalizados de discursos? Aqui é preciso mergulhar nas diferenças entre ciência e ideologia, que se encontram unidas como o joio e o trigo. A ciência é frágil, por buscar a coerência com a realidade e explicá-la parcialmente. Ela responde: provavelmente, há uma tendência, as evidências são insuficientes. A ideologia pode vestir a capa da ciência, ser coerente internamente, ser sedutora, explicar o mundo todo, dar mais respostas em vez de suscitar questões, parte das quais proibida. Ela responde com a verdade. Seria melhor dizer que traja uma cintilante fantasia, pois está associada a desejos, como o de justificar a realidade, justificar um poder em detrimento de outros, elevar valores indiscutíveis sobre os quais se assenta e suscitar as promessas de um mundo melhor. Com frequência promete dificuldades para depois todos receberem benefícios. Elas pontilham a História com mitos.

As tecnologias são envoltas por este halo mágico. Elas facilitam a vida, atendem aos seres humanos e os servem. Todavia, em milênios de História, sofre transformações. O machado de pedra lascada obedece à mente e ao braço de quem o usa. No entanto, existem divisores de água, como agora, em que as tecnologias se tornam parceiras dos sujeitos e, segundo expectativas, pode até tornar seu servo o ser humano.

A IA, uma das revoluções do século 21 (Chaucel, 2018), inclui artefatos capazes de processar informações, resolver questões a ela propostas e armazenar e processar vastos conjuntos de dados. Além destas capacidades, podem ser criadas próteses que, conectadas ao cérebro, podem ampliar exponencialmente a sua inteligência, criando “super-homens”. Novamente aqui o “enrichissez-vous”: quem poderia pagar por estas próteses? Que diferenças sociais os “super-homens” gerariam nas esferas entrecruzadas da riqueza, prestígio e poder? Os homens, segundo a Declaração de 1948 das Nações Unidas, podem nascer livres e iguais tanto em dignidade quanto direitos. Considerar-se-ia a igualdade de ponto de partida, mas como assegurar igualdade de tratamento e de resultados?

Tais como as ações humanas, a aplicação do conjunto de tecnologias avançadas que configuram a IA traduzem intencionalidades e efeitos contraditórios, representam interesses e são intrínsecas ao ambiente sócio-cultural em que brotam, ou seja, em parte a planta reflete o terreno em que é plantada. Podem melhorar as condições e bem-estar de todos ou serem aplicadas com propósitos mais excludentes e menos altruístas. Portanto, a neutralidade da IA em si é um mito. A quantificação do mundo, a utilização em massa de matemática e estatística, o uso do conexionismo (Andler, 2023) não a elevam à isenção, pois tudo o que o homem toca se converte em cultura. Os germes das suas mãos, bons e ruins, são transmitidos às suas obras. Dessa forma, as visões de mundo, o *Zeitgeist* ou espírito do tempo, as diferenças sociais, a ampla gama de preconceitos e todo o tipo de vieses são suscetíveis de integrar a tessitura da IA. É como, numa estrada, o carro tendesse a derrapar para aqui e ali numa tempestade.

Mais ainda, a quantificação do mundo é apenas uma nesga da realidade, como se a vissemos por meio de um funil. A ciência requer humildade, vez que é condicionada pelo tempo histórico, pelo espaço geográfico, pelos grupos sociais que a elaboram e pelas respectivas ideologias em voga. Não lhe é possível pairar num espaço superior a tudo isso, porque é intrinsecamente humana – e, se não vivêssemos a humanidade, não seríamos capazes de compreender os seres humanos. Como peixes num lago, só os entendemos na medida em que partilhamos a mesma realidade, porém estamos limitados ao lago e aos outros peixes. Não saímos para a terra e o ar.

Pequenos em meio a tais limitações básicas, grandes ao criar cultura, movemo-nos em meio a uma teia de parcialidades e dilemas. Discute-se a equidade na IA, que, não sendo neutra, pode tornar certos grupos e sociedades mais visíveis, pode atuar em seu favor, pode agir contra outros. A IA, como outras tecnologias, podem fazer o bem e o mal: que são o bem e o mal? A quem? Onde? Em que tempos? A que sociedades? E a que grupos dentro das sociedades? No amplo espectro de aplicações, que valores norteiam a IA? Democracia ou ditadura? Sustentabilidade ou crescimento predatório? Favorecer prioritariamente as elites ou a maioria da população? Os países mais poderosos ou os demais? (Andler, 2023).

Em que solo se cultiva a IA, que estabelece um espectro de limitações? Com seus altos custos, necessita de *big data*, imensas quantidades de dados, de alto valor econômico (Bartlett, 2018). Por isso, só está ao alcance de megaempresas privadas, as *big tech companies* (de nomes muito conhecidos) e de grandes Estados. Isso significa que vicejam no Norte Global. Os países agrários, de passado colonial, e aqueles onde se desenvolve a indústria leve, copiativa, estão desde logo excluídos: até podem usar a IA, não a desenvolver. Quanto às megaempresas, que clima e objetivos têm?

Criou-se um tipo ideal de gerencialismo que permeia a literatura e que traz embutida uma ideologia, com escasso embasamento teórico e clareza. Articula-se com o neoliberalismo na economia e a *New Public Management* (Shepherd, 2018). Criou um modelo, em última análise inspirado pelo industrialismo de saintsimoneano (Musso, 2019), supostamen-

te aplicável nos mais diferentes setores, como a escola, a universidade, o centro de saúde, o hospital, a pesquisa, a cultura e tantos outros, como uma panaceia, que, por ser panaceia, tem seus limites. Esta varinha mágica (que não seria aplicada por graciosas fadas, em face do machismo) tem como condão último “a obsessão pela rentabilidade financeira” (De Gaulejac, 2007: 44 ss.). Os meios convergem para este fim último: a busca pela eficiência, a precariedade do trabalho, o incentivo à competição como numa arena de gladiadores, a fixação de metas cada vez mais exigentes, o leilão de quem aceita as remunerações mais baixas (Brown, Lauder, & Ashton, 2011) e outros recursos. Um resultado de destaque é a sociedade do *burn out* (Han, 2019), campo fértil para a psiquiatria, as indústrias farmacêuticas e provavelmente um campo proeminente da economia subterrânea, o uso de drogas, cujo crime organizado também adotou o modelo gerencialista. Tudo isso, unido ao regime de informação, criou uma forma de dominação em que as informações, processadas por algoritmos e pela IA, conduzem a processos sociais, políticos e econômicos. Han (2022) denomina este regime de infocracia, onde se situam as guerras eletrônicas, as *fake news*, a interferência em eleições e debates públicos do próprio país e de outros e o conhecimento das opiniões da cidadania. Por sua vez, o modelo desemboca, na estratificação social, no “tempo das paixões tristes” (Dubet, 2020, 2022), isto é, da multidimensionalidade das hierarquias sociais, dos ódios e indignações, expressas na radicalização política e seus extremismos. As ervas daninhas não crescem por acaso: alguém as semeia e faz a colheita.

CONHECIMENTO E AÇÃO

Hoje existe uma copiosa literatura de pesquisa sobre os vieses e as suas possibilidades de superação na IA. Isso significa uma tomada de consciência em face da suposta neutralidade e a tomada de ações. Não sejamos ingênuos ao ponto de imaginar que o conhecimento é suficiente para agir, uma vez que as ações se desenrolam em várias arenas de poder, onde se

defrontam interesses divergentes e disputas por prestígio, riquezas e domínio. As ideologias servem como cortinas para ocultar conflitos, atribuir nexo às lutas e legitimar posições.

A título de ilustração, trabalho recente (WEF, 2023) alerta para a equidade de representação, onde se inclui a sub-representação de grupos historicamente vulneráveis, de etnia, gênero, localização geográfica, renda e escolaridade. A IA é treinada em amplos conjuntos de dados no Norte Global. Pelas diferenças de acesso e literacia é provável que certos grupos sejam super representados em detrimento de outros. Isto é grave falha na pesquisa médica, em que mulheres e certas minorias étnicas continuam sub-representadas (p. ex., Bøttern, Stage, & Dunvald, 2023), assim podendo onerar ainda mais o tratamento de saúde para tais populações.

O mesmo trabalho desenha um esquema da equidade dos dados ao longo do seu ciclo vital: 1) equidade dos dados de insumo, que inclui a representação e as características; 2) equidade dos dados algorítmicos, relativos à representação, características e acesso; 3) equidade das saídas (*outputs*), concernente ao acesso e resultados. Na primeira etapa, dos insumos, os dados coletados e usados na construção de modelos fundacionais podem refletir diferenças sociais, tendo como consequência resultados viesados ou ampliação de tais padrões. Desse modo, além consentimento livre e esclarecido, é preciso adicionar os direitos e o bem-estar dos sujeitos dos dados. Na segunda etapa, da igualdade dos dados algorítmicos, formulam-se algoritmos para interpretar dados de insumos, que precisam funcionar tão imparcialmente quanto possível. Os vieses podem emergir, por exemplo, pela disponibilidade e adequação dos conjuntos de dados. Assim, as assimetrias de acesso e uso de dados, pela baixa renda e modesto capital digital por comunidades podem lhes acarretar sub-representação. Por fim, os resultados e benefícios gerados pelo sistema de AI ao desenvolver estes dados. Para evitar, cumpre alocar recursos para monitorar efeitos regressivos sobre grupos vulneráveis.

Outro campo em que a ética é vital é o da IA na educação. A sua ética, como na saúde, implica um complexo conjunto de questões. Nguyen, A.,

Hong, Dang, & Nguyen, B. (2022) afirmam que a IA tem o objetivo de compreender melhor como a.o estudante aprende e incrementar o seu desempenho na aprendizagem e experiência, o que acarreta múltiplos riscos éticos. Então, apresentam vários princípios a serem observados. O primeiro – e transversal ao uso da IA – é o da privacidade, confidencialidade e segurança dos dados, diretamente ligado aos direitos humanos. Outro princípio trata da transparência e prestação de contas (*accountability*). Com efeito, a elaboração e a aplicação da IA envolve riscos pela limitação das pessoas físicas e jurídicas capazes de fazê-lo. Isso significa uma escala de gigantes, onde o poder organizacional se concentra no topo da pirâmide. Os principais proprietários e executivos tendem a ser personalidades conhecidas, com amplo uso de decisões pessoais (eu determino, eu quero etc.), ainda que com respaldo de grupos. Mais ainda, são altos os graus de hermetismo e opacidade das tecnologias e sua gestão. Como desvendar um algoritmo se grande parte da população sequer consegue saber o que é? Como verificar se houve apoio da IA e apurar eventuais distorções? Como apurar se certos grupos de estudantes são favorecidos em prejuízo de outros? Os próprios segredos industriais garantem a opacidade de numerosos aspectos. Em caso de riscos extremos, por exemplo, numa guerra, são relativamente poucas as pessoas e empresas capazes de solucionar problemas tecnológicos. Como avaliar a segurança do armazenamento de dados em nuvem se grande parte da população imagina de fato uma nuvem celeste, em vez de instalações físicas na terra?

Outro princípio ético (e esta é a parte menos difícil) apresentados pelos autores mencionados é a inclusividade. A exclusão de um indivíduo ou grupo do acesso e benefícios da IA constitui uma violação dos direitos humanos. Outro princípio, ainda, entre outros, é a sustentabilidade e proporcionalidade, isto é, não perturbar o ambiente, a economia e a sociedade. Por exemplo, o consumo ineficiente de energia, as perdas de empregos e trabalhos e outros. Afinal, a abordagem centrada no ser humano que salvaguarda a autonomia humana e apóia as.os estudantes no desenvolvimento dos seus potenciais. Nesse sentido, as tecnologias apresentam

luzes tão cintilantes que projetam largas sombras. Elas podem reunir pessoas, por meio de imagem e som, localizadas em vários pontos do mundo. As mensagens percorrem longas distâncias em alta velocidade. Sem sair do lugar, cada um pode resolver situações ao enviar documentos ou efetuar pagamentos sem perder prazos. É bem verdade que formulários complexos podem encher o usuário de dúvidas que nem os tutoriais fornecidos resolvem. A falta de um “s” é suficiente para o formulário não ser aceito. Os contatos são impessoais e é difícil contornar as especificações das máquinas. Telefonar e falar com um funcionário, depois de múltiplas opções e códigos, é cada vez mais difícil, porque aumentam os custos da empresa, mesmo que paguemos. Espremer tudo é parte da eficiência, demitir trabalhadores, substituir os de remuneração maior por outros de remuneração menor, economizar nisto e naquilo. Lembramo-nos que um ministério durante alguns anos, como medida de austeridade, substituiu o café por chá ou chocolate. Os costumes alimentares venceram: o funcionário que o sucedeu, restituiu o café, atendendo a clamores internos e externos. Afinal, era economia de migalhas, que pouca diferença fazia. Mas não é só isso: as portentosas tecnologias se, por um lado unem, paradoxalmente afastam as pessoas (isto se refere a observações anedóticas). Se alguém estava longe, telefonava e se trocavam mensagens vocais. Porém, o interlocutor poderia estar escovando os dentes à hora do telefonema. Para respeitar a sua individualidade, se preferia enviar um “e-mail” com o assunto, respondido depois com outro “e-mail”. Estes, contudo, poderiam ser longos e “difíceis” de ler. Então, por que não mensagens curtas e quase imediatas, para, se possível, respostas também quase imediatas na sociedade da aceleração? Veio o WhatsApp, escritos, obrigatoriamente sintéticos ou com mensagens gravadas de voz. As respostas podem demorar ou nem ser respondidas. De qualquer modo, os contatos são intermediados por tecnologias, com os seres humanos distanciados entre si socialmente, se bem que fisicamente próximos. Não é admirável que a solidão seja um dos males de hoje. Somos cada vez mais menos visíveis, audíveis e sensíveis. É um verdadeiro luxo ver os olhos reciprocamente, dialogar (talvez, por desa-

prendizagem, as pessoas tendam a interromper-se) e a evitar o olhar para não invadirem e não serem invadidas.

Na educação, durante a COVID-19, a impessoalidade atingiu a saúde mental de muitas.os estudantes, com sentimentos depressivos e outras sequelas (Di Pietro, 2023, OECD, 2023). O declínio da aprendizagem se revela nos reputados testes padronizados. Isto porque a aprendizagem não é só um processo cognitivo, mas também afetivo. A razão por si só é como uma só andorinha, não faz verão. Todavia, hoje o que conta – e aí estão as nesgas da realidade – é a medida do que a.o aluna.o “aprende” ou demonstra em testes e exames. Em outras palavras, a educação, com a sua formação em valores, atitudes e comportamentos, com a prática das interações sociais e da cidadania, se reduz a um escore, cujo valor se atribui ao esforço (ou inação) da.o professor.a . Tornou-se uma educação torta e parcial.

DIFICULDADES DE NORMATIZAR A IA

Normatizar a IA envolve uma complexa teia de dilemas e impasses. Os obstáculos são muitos, embora superáveis, como evidencia a Lei da União Europeia sobre a IA. Consensos são negociáveis, as instâncias implicadas são numerosas, existem interesses muito divergentes e as realidades, de tão dinâmicas, escapam por entre os dedos da mão como se fossem água. A camada externa da normatização é relativamente menos difícil: consiste de pactos em relação a princípios. Tecer consensos sobre eles não é simples, porém existem diversas cartas de princípios. Apesar de indispensáveis, contudo, não são suficientes. Traçar ações a partir de princípios genéricos admite múltiplas interpretações. É como um grande vácuo entre eles, que precisa ser preenchido pela legislação e normas.

Referências bibliográficas

Andler, Daniel (2023). *Intelligence artificielle, intelligence humaine : La double énigme*. Paris, Gallimard.

Bartlett, Jamie (2018). *The people Vs tech: How the internet is killing democracy (and how to save it)*. Londres, Ebury.

Brown, Phillip, Lauder, Hugh, & Ashton, David (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs and incomes*. Nova Iorque, Oxford University Press.

Carnoy, Martin (2003). *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília, IIPPE-UNESCO Brasil.

De Gaulejac, Vincent (2007). *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, São Paulo, Ideias e Letras.

Dubet, François (2020). *O tempo das paixões tristes*. São Paulo, Vestígio.

Han, Byung-Chul (2017). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, Vozes.

Han, Byung-Chul (2022). *Infocracia: Digitalização e a crise da democracia*. Petrópolis, Vozes.

Hunt, Lynn (2008). *Inventing human rights: A history*. Nova Iorque, W.W. Norton.

Musso, Pierre (2019). *Le temps de l'État-Entreprise*. Paris, Fayard.

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

Piketty, Thomas (2022). *Uma breve história da igualdade*. Lisboa, Temas e Debates – Círculo-Leitores.

Régnier, Philippe (2020). Entre politique et mystique, sécularisation et resacralisation. *Archives de Sciences Sociales des Réligions*, (190) : 87-108. <https://doi.org/10.4000/assr.50575>.

Vicente, Paulo N. (2023). *Os algoritmos e nós*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Dependências e drogas: melhor prevenir que remediar

Geraldo Caliman⁸

Vittorio Pieroni⁹

A prevenção das dependências de drogas deve incluir políticas públicas que abordem fatores de risco como pobreza, desigualdade social, violência, exclusão e discriminação. É fundamental garantir a proteção dos direitos humanos das pessoas que usam drogas e promover abordagens baseadas em direitos, que respeitem a dignidade e a autonomia dos indivíduos. A prevenção das dependências de drogas é fundamental para proteger os direitos humanos das pessoas e promover a saúde e o bem-estar de toda a sociedade. E uma prevenção inclui o investimento em políticas e programas de prevenção eficazes, que abordem as causas subjacentes das dependências de drogas e promovam uma sociedade mais justa, inclusiva e saudável. Os pesquisadores atuais (Macedo; Oliveira 2023, p. 1) sempre lembram como é

...importante pensar políticas públicas para dependentes químicos na perspectiva da garantia e do acesso aos direitos civis, políticos e sociais, e na execução de ações que ofereçam orientação, tratamento, cuidados médicos e psicológicos, capacitação e emprego, abrindo perspectivas de reintegração social.

Falar de Prevenção exige uma amplitude de perspectivas que partem da educação, passam por intervenções miradas a realidades específicas e termina na recuperação de estilos de vida, da qualidade de vida e de

⁸ Titular da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília.

⁹ Professor emérito da Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (Itália).

identidades. Sem dúvidas que a Educação, quando marcada pela qualidade é a mais rica e forte parceira para a prevenção. Nas linhas que se seguem partimos da “emergência educação”, enquanto prevenção primária. Focalizamos os modelos de prevenção secundária, orientada para grupos de risco ou já comprometidos com a dependência. E, por último, enfocamos a recuperação em sua diversidade de modelos. Os textos não têm a pretensão de trazer todas as novidades nesse campo da recuperação visto que as experiências, premidas pela necessidade de enfrentamento das dependências, aticam a criatividade dos agentes para que deem respostas sempre mais renovadas aos desafios das dependências. O estudante é convidado a procurar, pesquisar novos métodos, sobretudo aqueles aplicados à realidade brasileira.

Schimith, Murta e Queiroz (2019) identificaram na literatura científica brasileira três terminologias mais utilizadas nos estudos ligados ao uso de drogas na Psicologia: Dependência Química, Toxicomania e Drogadição. Aqui nos referimos à primeira concepção, de dependência, também pelo fato de que ela se aplica a diversas realidades como, por exemplo, à dependência das redes sociais e das novas tecnologias.

1. Emergência educativa

Certos “sinais dos tempos” levam a interpretar a situação dos jovens numa ótica de uma emergência educativa:

- A fragmentação da identidade em um contexto de ceticismo, do provisório, do relativismo;
- A relação entre gerações, muitas vezes ausente (morte ou separação do pai), às vezes conflitiva, ou o oposto, intrigante (o pai “amigo”);
- A separação entre as dimensões constitutivas da pessoa, entre racionalidade e afetividade, entre corporeidade e espiritualidade;
- A globalização da indiferença;

- A regulamentação dos conflitos, com aumento das penalidades e punições;
- A ausência de investimento nos valores.

1.1. O cenário: conceitos do homem emergente na sociedade globalizada

Podemos refletir sobre alguns desses “sinais dos tempos”, na tentativa de propor algumas linhas de intervenção educativa (Currie; Zanotti et al., 2012).

- a) O homem considerado como nada mais que um conjunto de impulsos, necessidades, desejos.

É uma concepção que tem suas raízes ideológicas em lugares comuns como: na publicidade, nos filmes, nas histórias em quadrinhos, no modo de falar e agir. O homem não é mais que um desejo, uma concentração de desejos que devem ser satisfeitos com rapidez e progressivamente (a publicidade centrada na criação contínua da necessidade). Atrás dessa concepção estão correntes psicanalíticas e outras correntes recentes, como os novos filósofos franceses.

- b) O homem como pura precariedade (concepção chamada também de ‘pensamento débil’)

O homem não tem história, não tem futuro, não tem ligações reais com a realidade: vive o quotidianamente a experiência da fragmentação, sem conseguir nunca recompor tais fragmentos. Até o próprio dia, em seu quotidiano, é fragmentário: não se consegue colocar de acordo em um significado único da vida a dimensão do estudo e do trabalho, da vida privada e da vida pública, do emotivo e do racional, do religioso e do ético.

- c) O homem como uma máquina (concepção cibernética de homem)

Tentativa de fazer o contrário do que foi feito no momento em

que se inventou o computador, em que o homem transferiu para a máquina alguns processos mentais. Agora a ideia é o contrário: o homem é um instrumento, uma máquina programável, por exemplo, o esporte como lugar onde se constrói um atleta, a imagem do “sarado”, proposta como modelo necessário à aceitação na sociedade.

Especificamente por aquilo que diz respeito à situação dos adolescentes e jovens, é definida em base a:

- Uma cultura da provisoriação, da fragmentação, que provoca no jovem uma grande dificuldade em construir-se uma identidade no percurso formativo;
- A cultura do usa-e-descarta, cujo modelo ideal se encontra em uma vida cheia de coisas, imersa nos objetos e baseada em imagens; situação que provoca o fechamento para valores como a gratuidade e a solidariedade;
- A cultura da dependência e da delegação: muito ligada ao homem dependente do consumo, sempre mais cliente de serviços com uma atitude de passividade assistencialista;
- A cultura da indiferença: incapacidade de distinguir o bem do mal, oscilante entre a ignorância e a falta de consciência, a falta de referenciais, a transgressividade.

1.2. Espaços socioculturais e relacionais desequilibrados

- a) Tendência a resolver tudo na violência. A violência como instrumento “normal” para a solução de problemas e dificuldades (no campo econômico, político como também nas relações de vizinhança, entre grupos, indivíduos...);
- b) O enfraquecimento ou a ausência de investimento em valores, que são percebidos como um obstáculo à liberdade individual;

- c) A difusão de modelos de representação de si como um "eu onipotente", titular de direitos sem limites e de deveres sociais e relacionais limitados aos interesses pessoais;
- d) A percepção do outro como um instrumento, um meio para a obtenção de fins, mas nunca como titular de direitos e merecedor de respeito na sua diversidade (sexo, raça, cultura...);
- e) O futuro como ameaça: a passagem do futuro como uma promessa à percepção de futuro enquanto ameaça, provocando a desmotivação de iniciativas, das esperanças, implodindo as energias vitais.

1.3. Diante de uma cultura da provisoriação e da fragmentação é preciso:

- Revitalizar os projetos educativos potenciando e envolvendo todos os atores sociais (pais, professores, educadores), de modo que os jovens consigam construir-se uma própria identidade;
- Levar o adolescente a ser protagonista do próprio crescimento potenciando seus contextos de vida, como os grupos de pares, as amizades, colaborações. Para isso servem os espaços alternativos de educação e socialização como as associações, centros juvenis, grupos estruturados;
- Oferecer aos jovens ocasiões para construírem um referencial de valores capaz de orientá-los no percurso formativo;
- Ajudar o adolescente a ter uma consciência crítica, a distinguir o que é bom e ruim;
- Formar educadores com uma profunda identidade pessoal em condições de moverem-se com abertura, disponibilidade para o diálogo, capaz de não desanimar diante da complexidade, entender as novas gerações.

1.4. Diante de uma cultura do usa-e-descarta, é necessário:

- Ajudar os jovens a restabelecerem a distância entre si mesmos e as coisas;
- Favorecer a recuperação de comportamentos altruístas, através da valorização das relações interpessoais que o consumismo tende a anular;
- Redimensionar uma concepção de desenvolvimento sem limites em favor de um desenvolvimento como projeto, como bem comum, prevenindo injustiças e desigualdades sociais.

1.5. No enfrentamento de uma cultura da indiferença: o papel do educador seria de:

- Levar os jovens a tomarem consciência dos problemas mundiais, que por mais distantes culturalmente ou geograficamente, são problemas 'nossos' de todos;
- Estimular nos jovens o desejo de fazer experiências de solidariedade e de voluntariado;
- Desenvolver o desejo típico desta idade de 'admirar-se', através de experiências projetadas conjuntamente: atividades de expressão, música, teatro...
- Convidar os adolescentes a contrabalançar as relações de modo equilibrado, entre o mundo virtual das redes sociais e as relações sociais face-a-face.

1.6. Diante de uma cultura da dependência e terceirização das próprias responsabilidades:

- Convidar os adolescentes a alimentar relações com adultos significativos, mestres de vida, dos quais aprender de maneira original e criativa;

- Ajudar os pais a empoderar-se de seu papel, superando a tentação de terceirizar suas funções a agências educativas.

Podemos entender o quanto possa ser arriscado marginalizar e rotular o 'adolescente delinquente toxicodependente'. O adolescente, de fato, se deixado sozinho na definição de suas necessidades e dos modos de satisfazê-las, acaba por experimentar logo-logo uma sensação de mal-estar, ou a distância entre o desejo e as reais possibilidades de satisfazê-lo. "Neste sentido o mal-estar vivido é proporcional à distância entre as expectativas sempre mais elevadas provenientes do sistema social e os meios utilizáveis para responder a tais expectativas, entre as necessidades (materiais e pós-materiais) advertidas pelo sujeito e as dificuldades em satisfazê-las na vida real" (Caliman; Pieroni, 2001, p. 14).

2. Espaços de prevenção

2.1. Condições indispensáveis para educar

2.1.1. Uma convicção firme de que todo homem é recuperável seja qual for sua condição

Em cada jovem, mesmo o mais 'difícil' existe sempre um 'ponto sensível no coração' que o educador deve descobrir para poder acordá-lo para o crescimento pessoal: não existe nenhum jovem que não possa ser capaz de sair da situação em que se encontra, por mais difícil que se perceba que "a educação é questão de coração". A educação se torna assim um desafio para o educador, que deve buscar as intuições mais profundas para estar ao lado de quem se encontra em dificuldade, na tentativa de contribuir no seu percurso (re)educativo.

2.1.2. Não existe, a priori, uma patologia

A pessoa é sempre melhor que seu comportamento, por mais anômalo, patológico ou perverso que este último possa parecer. O 'adolescente difícil' tem uma história própria, uma vivência às vezes com traços de transgressividade; no entanto tem condições de confrontar-se com os outros para iniciar um novo percurso de vida, sobretudo se ajudado por pessoas significativas.

2.1.3. Saber trabalhar em equipe

A capacidade de trabalhar em equipe aumenta a autoestima no momento que a pessoa se coloca utilmente a serviço da comunidade; a tendência de trabalhar individualmente –confiando somente nas próprias capacidades- tende a desvalorizar esforços comuns e a oferecer ao adolescente um modelo egoísta e fracionado de vida.

Nenhum educador tem em si todas as qualidades que um adolescente precisa para empreender o próprio percurso formativo. Portanto, o educador que trabalha sozinho ilude o adolescente, cria uma ideia de um adulto "salvador da pátria", impedindo o adolescente de crescer olhando para modelos variados e complementares de ajuda. O trabalho em equipe torna o educador mais confiável enquanto oferece experiências mais amplas de relações.

2.1.4. Modelos educativos

Alguns autores (Bommassar; Scopel, 1990) identificaram algumas características que os educadores deveriam ter para conseguir maior sucesso na socialização de pessoas em reeducação.

a. Atratividade social

O educador deve ser estimado pelos seus educandos. As características que contribuem para tal são as mesmas que tornam

qualquer pessoa aceita e amada: caráter aberto, disponibilidade à amizade, maturidade emocional, sinceridade e outras qualidades que são índices de boa saúde mental e de equilíbrio pessoal.

b. Um "Eu" forte

Certas qualidades são essenciais quando se age em comunidade, com o papel da autoridade. O educador deve cultivar uma segurança de si fundamental, que o torna capaz de permanecer calmo nos momentos de dificuldades, de escutar de modo ativo, sem se tornar defensivo, de evitar conflitos e manter um comportamento ativo na resolução de problemas; sem recorrer a reparações, histerias ou outras reações emotivas contraproducentes.

c. Percepção realista de si e dos educandos

É importante que o educador veja a si mesmo e os seus adolescentes por aquilo que são; ele não pode se permitir que suas percepções sejam obscurecidas pela hostilidade e pelos preconceitos.

d. Prazer de estar junto com os jovens

O educador deve encontrar prazer em dedicar seu tempo à interação com os jovens e em conhecê-los individualmente, mantendo porém uma devida distância, a clareza de sua identidade de adulto, de educador e de pessoa no exercício de uma autoridade (no verdadeiro sentido dessa palavra).

e. Aceitação da pessoa, mas não de todo o seu comportamento

Os adolescentes e jovens devem perceber que são aceitos como pessoas e que a sua presença é apreciada como membros da comunidade, mas ao mesmo tempo ter consciência de que certos comportamentos inapropriados não são permitidos.

f. Limites precisos, mas flexíveis

O educador deve definir de modo claro as suas expectativas e reforçá-las coerentemente. Mas onde possível, mantê-las flexíveis

e negociáveis. As regras devem ser mantidas, mas apenas os adolescentes se tornem capazes de um autocontrole responsável os limites podem ser flexibilizados.

g. Uso de modelos

O educador deve praticar os valores que pretende veicular apresentando-se como modelo e ideal daquilo que prega.

h. Projetar expectativas positivas

O educador deve tratar os adolescentes como pessoas fundamentalmente positivas e boas, evitando estigmatizá-las como transgressivas ou sujeitos antissociais. Mesmo quando chama atenção deve tratar o indivíduo como pessoa responsável (ou ao menos alguém que no futuro se tornará cada vez mais responsável). Ao mesmo tempo é importante indicar claramente qual é o comportamento correto que deve ter, antes mesmo de fazer críticas negativas, visto que muitas vezes os adolescentes agem impulsivamente – como aprenderam a fazer - e, por isso mesmo é que têm necessidade de adultos que os ajudem a aprender quais são as coisas certas a fazer.

Albert Bandura (1995) em sua teoria cognitivo-social do comportamento, finalizada a ajudar e a valorizar o trabalho dos educadores em colocar-se de modo sinérgico e propositivo, evidencia os seguintes aspectos:

1. Determinismo triádico recíproco: a ação educativa advém sempre em uma interação entre a pessoa, o ambiente, o comportamento;
2. “Agentividade” (human agency): uma propriedade da mente humana que a permite agir ativamente no mundo. Para tanto a pessoa tem necessidade de:
 - a. Capacidade de simbolização (transformar experiências em símbolos);

- b. Capacidade de aprendizagem por imitação (consegue aprender observando os outros);
 - c. Capacidade de autorreflexão;
 - d. Capacidade de autocontrole.
3. Autoeficácia (perceived self efficacy): a capacidade que o sujeito tem de estar em condições de terminar uma tarefa, de modo a realizar aquilo que havia proposto e projetado.

Trata-se de processos cognitivo-sociais que as pessoas podem utilizar, individualmente ou em grupo, seja antes, durante ou depois da ação que implica a assunção de uma responsabilidade.

Permanece como um dado de fato que, se crescer em uma sociedade eticamente 'neutra' o adolescente fica sem referenciais para as próprias opções. Crescer em uma sociedade que se mostra eticamente indiferente, sem referenciais de valores, torna as coisas mais difíceis para um jovem em seu percurso formativo, torna as suas opções muito arriscadas. O indivíduo precisa fincar seu pé em algum chão para saber para onde se mover, do contrário fica que nem um barco sem rumo à mercê dos ventos. A sociedade em que vivemos, segundo Bauman (2009), "liquida" em seus valores propõe que os jovens cresçam com a possibilidade de escolhas as mais amplas possíveis; de modo que suas opções tenham como referenciais valores líquidos, efêmeros, ao invés de valores últimos, inegociáveis.

Parece ser o contrário: quanto mais balizados em valores e princípios éticos mais facilmente podem fazer escolhas que facilitem o seu futuro. Onde existem pontos de referência que ajudam a orientar-se por escolhas segundo um código ético, o processo educativo torna-se mais possível. Os jovens sentem maior confiança no futuro e demonstram uma projetualidade quando aderem, por exemplo, a uma fé religiosa, ou firmes princípios baseados em valores que lhes são passados pela família ou pelos sistemas educativos. A falta de um chão que os sustente, de princípios éticos que os orientem deixa os jovens à mercê de escolhas balizadas somente na própria individualidade, excluindo a responsabilidade social de suas decisões.

2.1.5. Prevenção dentro de grupos de pares

A vulnerabilidade para a iniciação ao tabaco, ao álcool e às drogas ilícitas está amplamente correlacionada à qualidade do vínculo dos adolescentes aos pais e aos pares: uma relação sã com os pais constitui-se como fator protetor para influências antissociais do grupo de pares.

Os programas de prevenção baseados sobre simples informação não parecem ter um resultado efetivo. Os objetivos dos programas deveriam mudar sua estratégia, ou seja, prestar maior atenção às motivações dos adolescentes. A atenção deve ser orientada mais ao “o que os adolescentes querem fazer”, muito mais que para “o que deveriam fazer”. Quando os programas de prevenção são considerados em uma perspectiva motivacional e educativa mais que informativa, outros fatores passam a fazer parte do processo: valores e atitudes do grupo de pares, a necessidade individual de aceitação e reconhecimento, e o valor das experiências passadas.

Por outro lado, a prevenção focalizada sobre o risco das “pressões do grupo de pares” tem suas limitações. Essa estratégia chama a atenção dos adolescentes sobre a maneira em que eles são influenciados por outros, colegas seus; fato que pode sugerir que se está colocando em dúvida a confiança entre os membros do grupo: pois parte do princípio de que os adolescentes são fracos, facilmente conduzidos, que são vítimas da pressão da turma, que lhes falta competências sociais, força de vontade e razão. Um programa centrado sobre o risco do grupo de pares, colocando a culpa na fraqueza dos adolescentes, poderia estar se esquecendo das contingências dos contextos frequentados por eles, ambientes em que corre o álcool e o fumo. Minimiza-se o significado dado ao fumar e beber. Se quisermos um resultado efetivo a prevenção deve levar em séria consideração a experiência do fumante: os jovens fumantes ou os usuários de álcool têm uma convicção de que o fumo & álcool são agradáveis e válidos para o acompanhamento de suas atividades sociais (Cotterell, 1996). Assim, a prevenção deveria partir não dos pontos fracos e negativos, mas do significado que tem para os jovens, o uso das substâncias em questão.

Ao invés, então, de focalizar o aspecto hostil da companhia de amigos seria preferível reforçar o valor da relação entre os pares para um desenvolvimento saõ; reconhecer que a tentativa de separar os amigos de seus grupos é um contrassenso, uma confirmação da crença de que os jovens são socialmente ingênuos e sem caráter: o que não ajuda muito nas intervenções e ações preventivas.

Também o fato de “ensinar” aos jovens como resistir à pressão de grupo, de forma abstrata, ou com simples informações, pode não dar grandes resultados: não tem sentido para eles as hipóteses, mas a realidade vivida. Portanto, um programa de prevenção procura levar em consideração o contexto social, os significados dados às substâncias; promove uma aproximação encarnada na realidade vivida por eles; assume uma metodologia participativa onde o sujeito pode discutir com os outros, formar opinião, junto com aqueles que pertencem ao próprio grupo. Isto lhes permite aumentar o conhecimento não por meio de informações midiáticas, mas por discussões interativas. A partir disso a prevenção já saiu do campo simplesmente informativo e se colocou no campo educativo, na medida em que considera o contexto social (realidade) e a interação entre os indivíduos.

2.1.6. A informação

O objetivo dos programas de informação é a comunicação cuidadosa e objetiva sobre as drogas e os seus efeitos sobre o organismo e o comportamento humano. A estratégia informativa utiliza-se das diferentes formas da mídia, pôsteres, seminários para pais, jovens e público em geral.

O modelo informativo, no entanto, não demonstra resultados automaticamente positivos. Em muitos casos tem demonstrado efeitos ineficazes e até contrários aos objetivos. Basta olhar como alguns profissionais da saúde, muito bem-informados dos males do tabaco ou de outras substâncias, continuam a utilizá-las.

Não seria o modelo informativo que não funciona, mas a maneira através da qual ele é viabilizado. Se a informação provém de fora, ou seja, de um

discurso abstrato, não consegue motivar a mudança de opiniões, de valores, de atitudes e comportamentos. Se à informação se associam processos interativos em contextos de discussão de grupo, grupo de pares, com opinião de membros do grupo, permite aprender e administrar a influência e a pressão do grupo; e facilita a mudança de atitudes, crenças e comportamentos.

2.1.7. A Educação

A educação, especialmente na escola, sempre tem sido o melhor espaço para motivar e encorajar os estudantes ao desenvolvimento de valores, habilidades para tomar decisões, resolver problemas, comunicar e resistir à pressão do grupo de pares. Mais uma vez, mesmo em ambiente escolar, o que mais tem capacidade de mudar opiniões e atitudes em relação às drogas não são as informações que os alunos recebem, mas sim os valores que a escola consegue viabilizar através de suas práticas pedagógicas e educativas. Atrás das atividades educativas, que os jovens tanto gostam, existem intencionalidades educativas muito produtivas para a prevenção e para a consolidação de opiniões, o consenso em torno de valores, a assunção de um referencial ético capaz de orientar o indivíduo em suas decisões e opções.

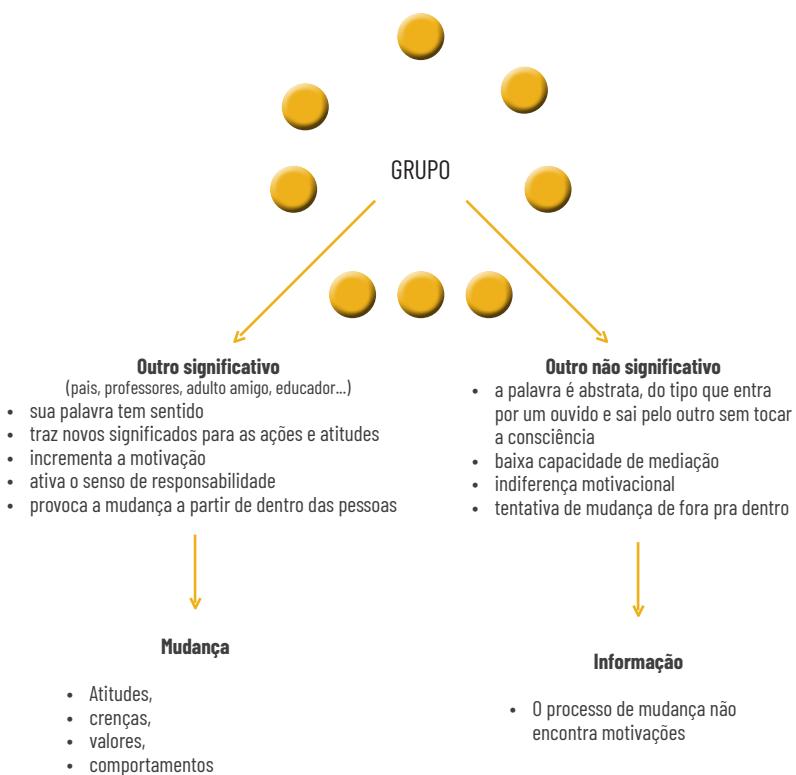
2.1.8. Participação nas atividades de tempo livre

Uma alternativa importante para a prevenção é a ocupação do tempo livre dos jovens com atividades diversificadas, como o desenvolvimento de habilidades e a participação em atividades artísticas e esportivas, como por exemplo, música, dança, ritmo, teatro, expressividade, esporte etc. Mas a cada uma dessas atividades devem ser agregadas “intencionalidades educativas”, objetivos educativos, do contrário permanecem simplesmente como atividades lúdicas não finalizadas à educação.

Algumas atividades são associadas com um menor envolvimento com as drogas: atividades acadêmicas, religiosas, participação no esporte, o desenvolvimento de interesses especiais, hobbies etc.

Podemos nos inspirar em Paulo Freire, para quem o processo de liberação provém de uma tomada de consciência do objeto de aprendizagem. Para o educador brasileiro, a realidade deve ser participada pelo sujeito, do contrário toda palavra que a exprime permanece uma realidade abstrata, um mito distante, uma ausência de sentido. O educador na perspectiva de Paulo Freire procura ser um mediador do sentido da vida, mas para que isso ocorra é preciso que haja uma sintonia, um vínculo afetivo, entre educador e educando, de modo que a palavra do educador tenha um sentido, e não seja vazia. Assim como é improvável que uma pessoa aprenda uma língua se não tiver motivação para tal, é improvável que um adolescente mude de atitudes e opiniões se ele não tiver em contato com pessoas que se relacionem com ele com outros significativos em condições de motivar as mudanças.

O quadro abaixo pode nos ajudar a entender a hipótese acima:



3. A recuperação

É necessário fazer algumas considerações sobre a recuperação. Neste sentido Avelar (2020) refere-se à eventual intervenção forçada do Estado

“...em querer dar uma resposta à sociedade de forma errônea na qual transformam os locais de tratamento em apenas depósitos de carne humana de forma que os usuários de drogas que já eram vistos como pessoas indignas agora passam a terem a sua liberdade atingida pelo Estado”. (Avelar, 2020, p. 590).

Se o problema do envolvimento com as drogas é uma questão de saúde pública, e não de polícia, então é necessário considerar de partida que é preciso focar sobre a prevenção através de políticas públicas de saúde.

3.1. Intervenções baseadas na redução do dano

Para jovens que se encontram em situação de alto risco de dependência, ou seja, os que já experimentaram a droga, e que estão em constante contato com outros colegas que a usam, frequentam ambientes de risco, tornam-se necessárias intervenções mais focalizadas às suas necessidades.

De modo particular incluem: ajuda nos momentos de crise, linhas telefônicas de escuta par auxílio e aconselhamento, orientação dirigida ao grupo de pares, programa de formação de lideranças, contato e comunicação com os pais, aconselhamento psicológico em nível individual e familiar. Em determinados casos e em determinados países se prevê também intervenções médicas através da distribuição de fármacos substitutivos (o metadona); e em outros casos, a distribuição de seringas para evitar o contágio da Aids.

3.2.A metadona como fármaco substitutivo.

A metadona, droga sintética derivada do ópio tem propriedades analgésicas. Foi desenvolvido na Alemanha durante a Segunda Guerra quan-

do, devido à escassez do ópio, foi utilizada como analgésico. Sua utilização como droga substitutiva para o tratamento da dependência da heroína foi descoberta ocasionalmente por dois pesquisadores, Vincent Dole e Marie Nyswander, interessados na cura da obesidade, no estudo do metabolismo e particularmente dos pacientes dependentes de heroína. Em 1963 ao longo de um experimento no qual comparavam o metabolismo da heroína e da metadona, observaram que os pacientes com tratados com metadona começaram a mudar seu comportamento em direção a uma vida normal. Depois de certo período os pacientes tratados com o metadona demonstraram uma vida "normal" como se estivessem recuperados da dependência de heroína. A dependência de heroína passa a ser considerada uma doença e a metadona, parte da cura (Conrad; Schneider, 1992).

Durante a década de 1960, nos Estados Unidos, cresce dramaticamente o número de consumidores de heroína: uma verdadeira epidemia estimada entre 150 mil e 500 mil dependentes (Conrad; Schneider, 1992). A Suprema Corte pede um enfrentamento médico para algo que até então era feito através de controles repressivos. O resultado das primeiras experiências da metadona como fármaco substitutivo, utilizado especialmente pelas comunidades terapêuticas "*Synanon*" (um programa fundado em 1958 na Califórnia), contribuíram para a difusão tanto no âmbito médico quanto na opinião pública, da eficiência do tratamento. Por fim até a "*American Medical Association*" aceita publicamente, em sua revista anual de 1968, a eficácia do tratamento com metadona.

A metadona passa, porém, dos hospitais para as ruas. Torna-se também uma droga traficada e procurada pelos dependentes, no mercado negro. Novas pesquisas demonstraram a potencialidade aditiva do fármaco. O resultado destes novos eventos provocou uma revisão de sua utilização também em âmbito médico. Segundo os críticos a metadona, por si só, não conseguia reduzir o crime, não bloqueava a dependência da heroína, visto que muitos continuam a usar ambas as substâncias. Os críticos acusam a aplicação de metadona como um mecanismo a mais de controle social, mais que de tratamento (Conrad; Schneider, 1992).

3.3. Redução do dano e prevenção da AIDS

Os programas orientados à redução do dano através da distribuição de seringas foram idealizados inicialmente como uma resposta pragmática a uma questão de saúde pública: diante da alarmante difusão da AIDS, como diminuir o risco de contágio pelo vírus HIV entre consumidores de droga. Este tipo de intervenção se inicia na Holanda, em 1984, como medida preventiva ao aumento da hepatite B, e depois se difunde, a partir da metade dos anos 80, em diversos países da Europa, na Austrália e Nova Zelândia. A Inglaterra, em 1990, desenvolvia já cerca de 250 programas desse tipo. Os Estados Unidos sempre fizeram resistência ao programa de distribuição de seringas (Stimson & Donoghoe, 1996).

A Comunidade Europeia realiza uma grande pesquisa sobre a prevenção da AIDS entre consumidores de droga. O relatório, assinado por Tim Rhodes e pelo grupo Pompidou (Rhodes, 1996), orienta-se para provocar a mudança comportamental em vista da proteção e da promoção da saúde da população toxicodependente e da prevenção ao uso de drogas. A intervenção, como organizada pelos pesquisadores apoia-se sobre três objetivos principais: incrementar a informação sobre os riscos que o consumo da substância provoca à saúde; encorajar a mudança de comportamentos de risco; sustentar a mudança de comportamento.

A promoção da saúde e da redução do dano entre consumidores de droga trabalha em quatro níveis: individual, interpessoal, comunitário e socioambiental.

- A nível individual: a mudança de comportamento é influenciada pela consciência e a crença dos sujeitos em relação aos riscos que correm, das motivações orientadas à mudança de comportamento e aquisição de habilidades que permitam a mudança;
- Em nível interpessoal: a tentativa de mudanças comportamentais no nível individual é reforçada com ações conjuntas com outros indivíduos. O uso de profiláticos, por exemplo, exige a negociação interpessoal;

- Em nível comunitário: as tentativas individuais de mudança dependem também da influência do grupo social ao qual o sujeito pertence. As normas compartilhadas pelo grupo de pares, por exemplo, influenciam o modo como o sujeito se comporta em relação à partilha de seringas;
- Em nível sociopolítico: o ambiente macrossocial pode também influenciar a disposição individual para a mudança. Seja a rigidez do controle social através de leis altamente punitivas e a exigência de abstinência absoluta, seja a rigidez do controle médico-sanitário podem dificultar as estratégias de redução do dano.

4. Modelos de recuperação

4.1. Um problema de saúde e não de polícia

Pessoas que desenvolveram dependência de substâncias químicas não são mais um problema de controle policial, mas sim de controle médico-sanitário. Passa a ser um problema de saúde pessoal e pública. Por isso inclui algumas opções: a institucionalização em instituições públicas ou privadas, o tratamento individual por um terapeuta, o tratamento somático ou físico e o tratamento dentro de comunidades de acolhida e de comunidades terapêuticas. Os diferentes tipos de tratamento, afirma o autor americano Heitzeg (1996, 221) baseiam-se no pressuposto que a dependência pode ser curada através da assistência por parte de membros das associações médicas, os quais não somente definem o problema de saúde como também regulamentam o tratamento.

4.2. Tratamento individualizado

O tratamento individualizado se desenvolve, sobretudo a partir do inicio do século XX, inspirado pelas teorias psicanalíticas de Freud. Para o autor, as causas fundamentais das doenças mentais não seriam encontradas

tanto em variáveis ambientais, mas sim dentro da psique humana.

A técnica utilizada para o tratamento se utiliza da capacidade do psicanalista de chegar ao inconsciente do paciente para ajudá-lo a superar o trauma. A psicanálise, com suas diferentes técnicas analíticas e interpretativas de sonhos, hipnose, associações e *transferts*, é um tratamento que requer uma relação estreita entre paciente e analista.

A partir da década de 1950 entra em cena a corrente behaviorista¹⁰ para a qual a fonte da doença mental não é mais buscada no inconsciente, mas no comportamento aprendido. Se a doença é resultado de um processo de aprendizagem (comportamentos aprendidos, condicionamentos), a cura trabalha com processos de aprendizagem que ajudem na modificação de comportamentos. Os métodos são baseados na mudança de comportamento e estimulam a aprendizagem e enfrentamento dos problemas sem medo e ansiedade, reforço positivo, recompensas, punições, eliminações de determinados estímulos, aplicação de drogas substitutivas etc.

4.3. Tratamento somático

Os adeptos do tratamento somático acreditam que as doenças tais como a toxicodependência tem origens e causas físicas e, portanto, devem ser tratadas com terapias fisiológicas. Este tipo de tratamento foi utilizado principalmente nos anos 30, em tempos que se utilizavam técnicas tais como a terapia de choque com insulina, eletrochoque (EST), psicocirurgia (lobotomia frontal) para pacientes mais graves. A esse ponto era difícil saber se esse tipo de tratamento era pior ou melhor do que os sofrimentos provocados pela própria doença.

A partir da década dos anos 1950, desenvolve-se a medicação com psicotrópicos. Desde então a utilização de prescrições médicas no tratamento da dependência aumenta sempre mais e se alarga para as diferentes doenças como a esquizofrenia, estados depressivos e de ansiedade.

¹⁰ O behaviorismo sustenta-se particularmente no pensamento de B. F. Skinner e Albert Bandura.

Difundiu-se também para tratamentos de pânico, hiperatividade, fobias, distúrbios do sono e dependência de drogas¹¹. Existem evidências de sérios desequilíbrios do sistema nervoso central, associados à aplicação de psicofármacos.

4.4. Tratamento em comunidades terapêuticas

Teve inícios nos anos 60 depois de uma sucessão de novos acontecimentos e de críticas feitas aos tratamentos utilizados anteriormente: pacientes são liberados dos manicômios; críticas por parte dos sustentadores da teoria do estigma (*labeling theory*) sobre os efeitos negativos do controle e isolamento aos quais eram submetidos os pacientes das instituições totais (manicômios); críticas por parte dos movimentos de defesa dos direitos civis durante a segunda metade da década de 1960.

A perspectiva terapêutica passa a ver a doença mental, e também a dependência de drogas, como um problema social e não necessariamente físico ou psicológico. O resultado mais evidente foi a mudança metodológica: o sujeito passa a tratar-se dentro de um contexto comunitário. Daí a valorização da comunidade como lugar de tratamento, da família e dos amigos como partes que devem estar envolvidos, dos recursos do território (mais preparado para entenderem as necessidades dos sujeitos) e da de-institucionalização do tratamento. Ao lado do aconselhamento, o paciente passa a ser suportado também em outras necessidades sociais voltadas à vida quotidiana, como a melhoria das relações sociais, a promoção da educação, da ocupação do tempo, o provimento de necessidades básicas como alimento e abrigo.

A tendência atual é a associação entre uma perspectiva médico-sanitária, dentro de estruturas comunitárias. Daí a difusão de comunidades terapêuticas e também de comunidades de acolhida. As comunidades te-

¹¹ Alguns destes medicamentos: Thorazine, Haldol, Librium, Valium, Ritalin, Lithium, Prozac e Clozapine.

rapêuticas utilizam-se de maior interação com os serviços médicos, enquanto as comunidades de acolhida têm seu ponto forte na interação social e na reconstrução de identidade.

4.5. Objetivos do tratamento

Segundo Leavitt (1994) seriam objetivos do tratamento:

- Reduzir ou eliminar o consumo através do tratamento dos indivíduos que consomem drogas ilícitas;
- Reduzir ou eliminar o envolvimento dos sujeitos com ações transgressivas ou delinquenciais;
- Reduzir ou eliminar o uso de drogas psicoativas legais;
- Reduzir ou eliminar o déficit educativo e profissional dos sujeitos em tratamento;
- Ajuda-los a encontrar um trabalho;
- Ajuda-los a assumirem um conjunto de valores e princípios éticos em base aos quais sustentar suas responsabilidades de trabalho, na família, da convivência social;
- Melhorar a saúde, qualidade de vida e bem-estar psíquico;
- Reduzir comportamentos como a partilha de seringas e encontros sexuais que aumentem o contágio de DSTs, sobretudo da AIDS;
- Reduzir a amplitude, a violência, a capacidade de sedução e de proveito do mercado ilícito de drogas;
- Reduzir o número de crianças nascidas com sintomas de dependências herdadas de seus pais.

4.6. Ciclos da abstinência e cura

A síndrome de abstinência ocorre no período da desintoxicação física. Alguns sintomas provocados pela falta da droga, resultante do processo

de desintoxicação tornam difícil o caminho da cura. Mas estes não são os únicos problemas que emergem, são somente os primeiros. Outros sintomas se sucedem e têm a ver com a redefinição da identidade do dependente a partir do momento em que ele reestrutura sua vida a partir de um estilo diferente do anterior. O ciclo da cura da dependência da heroína parece emblemático: é o que mais coloca resistências para a desintoxicação e, portanto, dele resultam muitas recaídas. Pode ser considerado o protótipo das dificuldades encontradas no percurso de recuperação.

As linhas a seguir oferecem uma breve descrição do processo de recuperação entre reconstrução e realinhamento da identidade do dependente, a elaboração de uma nova identidade (Becker, 1964).

Após o período de desintoxicação física inicia-se um outro caracterizado como um confronto-diálogo contínuo contra os problemas gerados pela nova identidade social. O sujeito tem necessidade de reconfirmar essa nova identidade com a ajuda de 'outros significativos'.

Nos primeiros meses ele experimenta uma considerável ambivalência entre pertença ao grupo de dependentes e dos não dependentes. O principal sintoma desta ambivalência é a dificuldade de alternar na conversação, o "nós" e o "eles", ou seja, a sociedade dos não-toxicodependentes e a dos dependentes. Gradualmente começa a se colocar com mais convicção do lado dos não-dependentes.

Durante este período ocorre uma mudança significativa das relações com os outros significativos, de modo particular com os familiares. O dependente em tratamento se sente mais respeitado e participa com maior frequência da vida familiar.

A tendência à recaída ou reincidência na droga começa quando o sujeito se autopercebe socialmente diferente dos não-toxicodependentes e se redefine como um toxicodependente mesmo que recuperado. O mal-estar se desenvolve praticamente no momento em que na interação, as próprias expectativas e as dos outros não são satisfeitas: é uma ocasião em que o dependente em recuperação reexamina o significado de sua experiência e questiona sua identidade como abstêmio. É uma experiência

que provoca o retorno a certos valores e atitudes ligados ao tempo da dependência e, portanto, um momento particular de teste que muitos não conseguem superar.

As experiências que produzem o risco de reincidência ocorrem particularmente no momento logo após a desintoxicação física na qual está ainda forte a experiência passada como toxicodependente e ainda não restabelecida a identidade como não-toxicodependente.

A reincidência não aconteceria somente com o primeiro contato com o antigo grupo de consumo. A associação com antigos amigos de droga por si só não leva toda a responsabilidade pela recaída, mesmo porque esta é o resultado de uma série de rationalizações que o sujeito faz em relação a si mesmo e em relação à situação em que se encontra. Tais rationalizações nascem como resultado de relações com os outros que desiludem com frequência suas expectativas.

BIBLIOGRAFIA

Avelar, R. S. *O refletir a dependência química como saúde pública através dos direitos humanos*. XI Congresso de História Econômica: Economia de guerra: geopolítica em tempos de pandemia e crise sistêmica. – 23 a 27/11/2020 – São Paulo/SP.

Bandura, A. *Self-efficacy in changing society*. New York: Cambridge University Press, N.Y., 1995.

Bauman, Z. *Vida líquida*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

Becker, H. *The other side. Perspectives on Deviance*. New York: The Free Press, 1964, pp. 163-177.

Bommassar, R.; Scopel, W. L'educatore di comunità per minori. In: *Prospettive Sociali e Sanitarie*, XX, 15, 1990, 3ss.

Caliman G.; Pieroni, V. *Lavoro non solo. Lavoratori tossicodipendenti: modelli sperimentali d'intervento*. Milano: Franco Angeli, 2001.

Conrad, P.; Schneider, J. *Deviance and medicalization: From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press, 1992.

Cotterell, J. *Social networks and social influences in adolescence*. New York: Routledge, 1996.

Currie, C.; Zanotti, C. et al. (Org.). *Social determinants of health and well-being among young people*. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) STUDY: International report from the 2009-2010 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2012.

Heitzeg, N. *Deviance: rulemakers & rulebreakers*. Minneapolis: West Publishing Company, 1996.

Leavitt, F. *Drugs & behavior*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

Macedo, E. de S.; Oliveira A. F. de. *Dependência química e o princípio da solidariedade: uma abordagem a partir dos direitos humanos*. Ciência em Evidência, Revista Multidisciplinar, Edição Especial 2023, 15 páginas.

Rhodes, T. *Outreach work with drug users: principles and practice*. Strasbourg: Council of Europe, 1996.

Schimith, P. B.; Murta, G. A. V.; Queiroz, S. S. de. *A abordagem dos termos dependência química, toxicomania e drogadição no campo da Psicologia brasileira. Revista Psicologia USP*, 2019, volume 30 p. 1-9.

Stimson, G. V.; Donoghoe, M.C. Health promotion and the facilitation of individual change. The case of syringe distribution and exchange. In: Rhodes, T.; Hartnoll, R. (Org.). *AIDS, drugs and prevention: Perspectives on individual and community action*. London-New York: 1996.

A pandemia como caixa de ressonância de desigualdades: tecnologia, capacidades humanas e direito à educação

Carlos Ângelo de Meneses Sousa¹²

Candido Alberto Gomes¹³

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel¹⁴

Cecília Fierro¹⁵

Susana Emília Oliveira e Sá¹⁶

Luiz Cláudio Batista de Oliveira¹⁷

A pandemia atuou como uma caixa de ressonância das desigualdades antes existentes: geográficas, econômicas, sociais, educacionais, sanitárias, culturais e tantas outras. Onde nem pareciam existir, se escancaram. Onde eram reconhecidas, se ampliaram. A educação passou a depender mais do contato social intermediado por tecnologias, gerando um hiato de aprendizagem sobretudo entre aquelas.es socialmente menos

12 Universidade Católica de Brasília, Brasil. E-mail: carlosangelos@yahoo.com.br;
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3420>

13 Instituto Europeu de Estudos Superiores, Portugal. E-mail: candidoacg@gmail.com.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8498-3785>

14 Universidade do Estado da Bahia, Brasil. E-mail: gabrielasrpimentel@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4278-0573>

15 Universidad Nacional Autónoma de México, México. E-mail: macefierro@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9644-7637>

16 Associação Ensinar Saúde Norte -Grupo Trofa Saúde & CESPU-Porto, Portugal.
E-mail: susanaemiliasa@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1339-5745>

17 Universidade Católica de Brasília, Brasil. E-mail: luizclaudioucb@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9738-4527>

favorecidos. Com isso, se poderia comparar a uma espiral descendente em que uns desceram muito mais que outros. Com efeito, uma das pesquisas abrangentes, de Betthäuser, Bach-Mortensen e Engzell (2023) constatou que o déficit é maior em matemática que em idioma nacional, entre as/os socialmente menos favorecidas/os e entre os países de menor desenvolvimento relativo.

Sabemos que tal quadro atenta contra os Direitos Humanos, que entendidos como processos históricos em permanente construção a buscar a promoção e garantia da igualdade entre as pessoas, independente de classe social ou outros indicadores sociais e políticos. Situações, como a Pandemia da Covid-19, que potencializem as desigualdades existentes precisam ser analisadas de forma crítica, em vista de uma compreensão realista e “neste contexto de desigualdades plurais e articuladas é que se situam as questões sobre o direito à educação” (Scavino; Candau, 2020, p. 123).

Este capítulo apresenta recortes de uma pesquisa internacional que envolveu quatro países, entre universidades públicas e privadas no Brasil, México, Portugal e Federação Russa, contudo para este trabalho abordaremos apenas os dados dos dois primeiros países. A pesquisa foca na educação superior durante e na transição, pós-crise pandêmica, e o uso de tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino, sob a ótica discente.

O Capital Digital

As teorias da reprodução social nos anos 1970, especialmente com Bourdieu e Passeron (1970), apesar de limitações (Gomes, 2012), iluminou novos aspectos, mais sutis, da estratificação social. Como Weber (1968) apontara, a estratificação social é pluridimensional, formando, em termos simplificados, o entrecruzamento de três círculos, a riqueza, a forma como é dispendida e o poder. Também Bourdieu e Passeron distinguiram sutilezas, isto é, a interdependência de um triângulo formado pelo capital eco-

nômico, social e cultural. Em síntese, o capital econômico envolve a renda e suas formas de obtenção, o social envolve as teias de relacionamento e as pessoas e grupos a que o indivíduo tem acesso (por meio de capacidades e atitudes internalizadas e socialmente valorizadas), enquanto o capital cultural inclui o nível de escolaridade e de educação implícita, para movimentar-se em grupos sociais com determinados gostos. Este dinâmico triângulo, por sua vez, permite o reinvestimento das formas de capital e a elevação do nível socioeconômico. Antes mesmo da pandemia, se delineava claramente uma nova forma de capital, o digital, que então se tornou estratégico para a continuidade (ou não) dos processos educativos e para o dimensionamento do déficit de aprendizagem.

Por isso, Ignatow e Robinson (2017) incursionaram nos conceitos bourdieuseanos de campo, habitus e capital para melhor definir o conceito de capital digital. Em nossa interpretação, como caixa de ressonância, a pandemia ressaltou outros divisores da estratificação social e internacional, ou seja, as diferenças intrassociais e interpaíses. Com efeito, pesquisa de Kuric Kardelis, Calderón-Gómez e San Martín Ortí (2021) junto a estudantes de níveis secundário e superior na Espanha verificaram que as.os alunas.os socialmente mais vulneráveis tiveram maiores dificuldades durante a educação a distância, com destaque para a falta de concentração em casa, professoras.es insuficientemente preparadas.os, dificuldades para seguir aulas e tutorias em linha. Do ponto de vista técnico, faltava computador próprio a alguns, a conexão à internet era insuficiente para outros mais, além do estado anímico desfavorável.

De fato, na América Latina e no Caribe estimava-se que mais de 200 milhões de latino-americanos e caribenhos não tinham acesso à internet (CEPAL, 2022). Apesar de a maior proporção de desconectadas.os estar na área rural, existe disponibilidade de internet de banda larga nas regiões urbanas. Todavia, o custo e o desinteresse foram indicados como os maiores obstáculos. O primeiro não era pequeno, pois o serviço de banda larga móvel no quintil mais baixo de renda correspondia a nada menos que 12% a 14% da renda domiciliar (CEPAL, 2023). As variáveis mais associadas à

não conexão foram o nível de escolaridade da.o chefe do domicílio; idade avançada e idioma, com marginalização dos povos originários.

Outras investigações constataram o modesto capital digital: apesar do intenso uso das tecnologias por jovens, Sousa (2015) e Soares, Sousa, Mariz e Menezes (2020) destacam as suas reduzidas habilidades de uso além do entretenimento. Em outra investigação latino-americana, Oliveira, Pereira Jr. E Clementino (2021) revelaram que o índice de desenvolvimento do ecossistema digital em 2018 no Continente se situava na faixa intermediária (49.923, comparado com 80.850 na América do Norte e 35.050 na África, em escala de zero a 1.000). As habilidades digitais da população ratificam os resultados de Sousa (2015) e Soares, Sousa, Mariz e Menezes (2020): por exemplo, em 2019, no México 32,9% das.os pesquisadas.os sabiam enviar e-mails com documentos anexos; no Brasil eram 20,5% e, na República da Coreia, 76,8%. Quanto às.os docentes, Oliveira, Pereira Jr. e Clementino (2021) ressaltaram que tais habilidades variam por gênero, tendo aumentado sensivelmente a carga de trabalho, com o pano de fundo das emoções da pandemia e a sobrecarga, em particular do gênero feminino. A CEPAL (2022) reitera os divisores de capital e digital: em países selecionados do Continente, apenas 16,6% do quintil mais baixo de renda eram conectados, ao passo que, no mais alto, eram 28,7% em 2020.

Nos Estados Unidos, ampla pesquisa de Li (2022) sustenta a ampliação das disparidades no país. Da mortalidade por COVID-19 à conectividade, com sérias consequências sobre a continuidade da educação em todos os níveis, as desigualdades mapeadas no território nacional se tornaram maiores e oneraram sobremodo as populações de mais baixo status socioeconômico, numa espiral descendente. Com o aumento evidenciado da concentração de renda (Piketty, 2022), não se poderia esperar outros resultados.

A investigação da Universidad Nacional Autónoma de México, em seus diversos campi, na perspectiva das.os docentes, também detectou como obstáculos a baixa participação e a falta de habilidades digitais das.os estudantes. A baixa conectividade à internet alcançou mais da metade

do corpo discente, que, por sua vez, em certas áreas assinalaram a carência de capacidades digitais do corpo docente. Entretanto, entre 77% e 93% do professorado declararam que incorporaram as tecnologias e a priorização de conteúdos como estratégias para as aulas. Cabe-nos comentar que, tanto para estudantes como para o magistério, as novas sistemáticas envolvem uma mudança estrutural dos papéis, com possíveis empecilhos à aceitação das inovações (Agüero Servín et al., 2022). Neste quadro, a própria Cepal (2022) concluiu que a pandemia sublinhou a necessidade de contatos face a face para não deixar ninguém para trás. Portanto, mesmo em países desenvolvidos, ainda que as.os estudantes desfrutassem supostamente dos requisitos necessários, a educação remota não foi um perfeito substituto para os contatos pessoais diretos.

Pesquisa e Metodologia

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade reuniu sob o seu guarda-chuva uma rede de pesquisadores de quatro países, Brasil, México, Portugal e Federação Russa, para efetuar uma pesquisa comparada sobre as percepções de estudantes de nível superior a respeito da pandemia e do retorno ao regime presencial. Cada instituição é considerada individualmente: no Brasil, uma universidade particular (da qual se desagregaram os cursos formativos de educação) e uma pública estadual, com *campi* em todo o Estado, e uma universidade pública do México. Em Portugal, foi selecionada uma instituição do Norte, e, na Federação Russa, três universidades. Adaptou-se linguística e culturalmente um questionário virtual autoaplicável, com questões fechadas e abertas. O projeto foi aprovado pela Comissão de Ética da Pesquisa do Instituto Europeu de Estudos Superiores, Portugal. Obteve-se, desse modo, uma amostra de conveniência (não aleatória) para fins exploratórios em cada instituição. Aqui são analisados dados do Brasil e do México. As respostas às perguntas abertas foram listadas e categorizadas. Quando oportuno, se utilizou o aplicativo Wordar para geração de nuvens de palavras.

Ingressando no “admirável” mundo novo

A pandemia implicou no ingresso no “admirável” mundo novo das tecnologias da informação e comunicação. Os dados quantitativos indicam que as.os discentes tiveram grandes dificuldades com o uso de aparelhos eletrônicos, variando entre o máximo de 55,1% na universidade pública brasileira e 21,9% na particular, excluindo a formação de educadoras.es. A maior fadiga depois das atividades virtuais oscilou entre 53,0% na universidade pública do México e 40,0% na entidade particular brasileira, conforme será observado em outro artigo. No entanto, o principal objeto aqui tem foco nas questões abertas das instituições latino-americanas, por ora, Brasil e México. Estes problemas se desenrolaram com o fundo de dificuldades emocionais expressivas, desemprego ou insegurança de trabalho, redução da renda domiciliar, em certos casos insegurança alimentar, luto, problemas de saúde, em parte exposição nos transportes públicos para o trabalho, o que atingiu discentes e docentes.

Uma visão quantitativa inicial aparece na tabela 1, onde verificamos que, apesar de muito jovens, elevada participação das.os estudantes universitárias.os respondentes teve grandes dificuldades com as tecnologias, enfrentaram dificuldades econômicas, porém, a despeito disto, uma parte considerou melhor estudar remotamente depois da pandemia.

Tabela 1 – Variáveis selecionadas por instituição pesquisada (%)

Características e percepções	Universidade particular brasileira	Formação de educadoras.es, universidade particular brasileira	Universidade pública brasileira	Universidade pública mexicana
Idade 18-20 anos	66,6%	19,0%	56,0%	95,0%
Lugar adequado para estudo	36,0	27,0	16,4	12,0
Dificuldades econômicas	43,2	27,0	68,7	40,8
Grandes dificuldades de uso de computador e internet	37,8	41,1	44,9	45,1
Após a pandemia, melhor estudar remotamente	10,9	12,3	21,3	15,0

Fonte: Dados da Pesquisa

Observação: valores maiores e menores em negrito

A inspeção visual da tabela 1 indica que a juventude do corpo discente não tem necessariamente relação com as dificuldades de uso de computador e internet. Nas universidades públicas do Brasil e do México parecem estar mais relacionadas à infraestrutura da região e à heterogeneidade socioeconômica das.os estudantes. Ambas aparentam ser as mais democratizadoras. Um possível reflexo do nível socioeconômico é a disponibilidade de lugar adequado para estudo e, até certo ponto, as dificuldades econômicas durante a pandemia. Estas últimas foram mais frequentes nas universidades públicas e na particular brasileira. As.os estudantes de educação, com menos jovens e, possivelmente, mais professoras.es já em exercício, alcançaram o menor percentual, ainda assim superior a um quarto. O escasso capital digital e a infraestrutura atingiram mais as duas universidades públicas. Aparentemente mais aquinhoadas.os, as.os estu-

dantes da universidade particular (exceto educação), alcançara o menor percentual, ainda assim superior a um terço. Assim, as tecnologias foram um ordálio para muitos. Ainda assim, pouco mais de um décimo declarou ser melhor estudar remotamente, depois da volta aos estudos presenciais. O maior percentual incidiu na universidade pública brasileira, que abrange o amplo território de um Estado com desigualdades socioeconômicas. Como veremos, o grupo estudantil constatou que a educação remota lhes pou- pou significativos custos indiretos. As questões abertas permitem com- preender melhor estas estatísticas.

A universidade particular brasileira

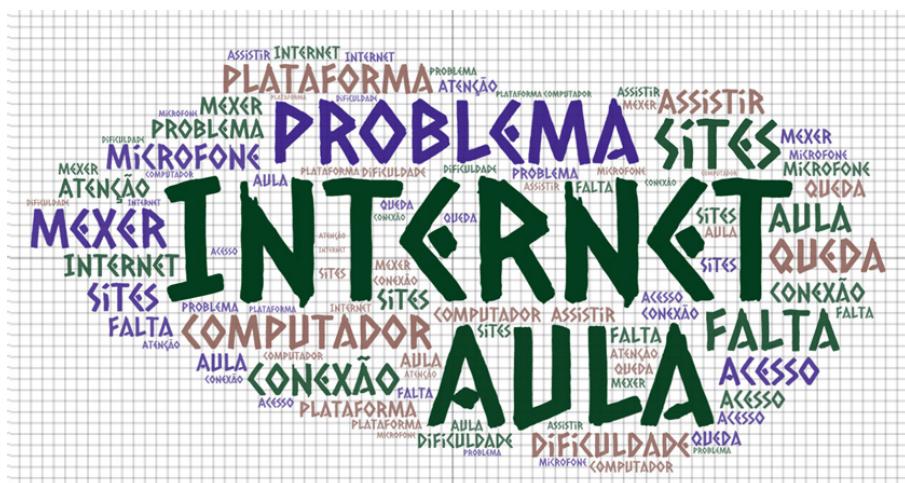
Perguntadas.os sobre as dificuldades de equipamentos e redes, as.os estudantes da universidade particular (exceto futuras.os educadoras.es) salientaram as falhas de acesso e de computadores e outros aparelhos. Em numerosos casos a internet falhava, era lenta ou incompatível com o plano contratado, o que acarretava despesas extras em conjuntura nega- tiva. Em certos casos, foi declarada a necessidade de comprar um compu- tador ou substituir o existente, adquirir microfone e câmera. Em outros, um só computador pessoal ou um precário telefone celular, de geração passa- da, servia a pessoas de diferentes idades e níveis de escolaridade. Quem estava em teletrabalho reclamou da posição na cadeira e do desgaste dos olhos, quase o tempo todo nas telas. A falta de concentração, pelo local de estudo e pelas interrupções, foi outro fator negativo. Em pelo menos um caso, foi relatada a falta de energia elétrica. O capital digital, não acumu- lado antes e tendo que ser adquirido repentina e urgentemente foi outro obstáculo, traduzido por “mexer” nos dispositivos, nas plataformas. Com isso, número significativo perdeu várias aulas, o que pode ser um fator de evasão. Entretanto, como a pesquisa atingiu só os alunos com frequência, não permite calcular o abandono.

No caso da universidade privada brasileira, a modesta renda do cor- po discente, bem como a escassez do capital digital, se refletiu em equi-

pamentos抗igos, sem microfone e câmera, que servia a várias idades. A internet capitaneou as dificuldades, pela sua inconstância e fragilidade, além dos planos inconsistentes com o intenso uso na pandemia. Em certos casos falhou também a energia elétrica. Isso sugere o sacrifício representado no orçamento familiar para o pagamento da universidade e os custos indiretos. Reduziram-se os custos de transporte, alimentação e outros, enquanto aumentassem os de internet, equipamentos e energia. Com isso, a existência de local adequado para estudos se tornou crucial. Com o pano de fundo do confinamento, dos contatos sociais intermediados pelas tecnologias, da ameaça constante de contaminação, da insegurança financeira, da moléstia e do luto, as “soluções” utilizadas envolveram desde o frequente uso compartilhado de telefones celulares no domicílio ao empréstimo de computadores. Neste quadro, o capital digital era escasso, o que acrescentava dificuldades e angústias na aprendizagem por si do uso de plataformas e equipamentos. A deficiência de capital digital não se deve à idade avançada, pois a maioria das.os estudantes era jovem (tabela 1). Houve menções à falta de concentração por estarem reclusas.os na pandemia, à fadiga visual e a problemas de postura corporal. O caso desta instituição não foi singular: alguns exemplos de investigações sobre o assunto se referem às questões da saúde visual entre universitárias.os da Tailândia (Wangsaan et al., 2022) e aos problemas posturais de estudantes, docentes e funcionárias.os da Universidade da Indonésia (Jyotidlw et al., 2022), além de inúmeros trabalhos sobre a saúde mental. A pandemia foi, portanto, um processo global, com consequências igualmente globais.

A figura 1 mostra a centralidade dos termos internet, aula, problema, mexer, computador e outras. Ao contrário da concepção iluminista da educação (para Touraine (1992), a escola foi a instituição racionalizadora da modernidade), os seres humanos pensam, mas também sentem e agem. Pensamento, sentimento e ação interinfluenciam-se entre si, afetando os resultados dos processos educativos.

Figura 1 - Dificuldades com equipamentos - universidade particular, Brasil



Fonte: Resposta aberta - Questionário do Brasil - Graduação - Universidade privada

Outra questão aberta se referiu a como as atividades remotas deveriam ter sido. Na paisagem existente, uma parte das.os respondentes avaliou que as aulas foram “boas”. Contudo, os refrões mais frequentes foram que as aulas precisariam haver sido mais dinâmicas, mais participativas (a fim de facilitar a interação, mesmo que virtual), com mais atividades em grupo, maior assistência tecnológica ao corpo discente, maior assistência das.os docentes (embora a maioria declarasse que estas.es deram o seu melhor, pelo curto tempo de preparo). As atividades também precisariam haver sido mais curtas e menor a quantidade de tarefas, visto que as.os estudantes já estavam sobrecarregadas.os com as tensões e inseguranças. Um ponto axial foi “chamar a atenção”, “as aulas não deveriam ser monótonas”, mais “cativantes”. Uma das sugestões metodológicas foi efetuar atividades com monitores ou grupos menores para cada docente, “entre três e cinco alunos”. Temos informes anedóticos de que, no Chile e em Portugal, pelo menos, professoras.es dedicaram muito mais tempo para promover atividades em grupos menores de cada turma, o que lhes levou à fadiga e ao congestionamento das conexões com a internet. Enfim, a palavra de maior destaque foi “melhores” aulas.

Por fim, a pergunta sobre como as atividades precisavam ser no retorno presencial, suscitou respostas diversas segundo os grupos: um abominava a educação remota e desejava que voltasse ao que era antes; outro fez coro no sentido de as aulas serem mais dinâmicas, didáticas e participativas; outro, ainda, sobretudo de pós-graduação, preferia a combinação entre educação remota e presencial, visto que a primeira reduzia-lhes os custos indiretos, uma vez que provavelmente já estavam digitalmente integradas.os. Um denominador comum foi que a transição para a nova modalidade fosse gradualista e progressiva, com recuperação da aprendizagem, maior interação docentes – discentes, consideradas as condições do corpo discente, com diminuição inicial da carga de leituras, trabalhos e provas. Foi citada a necessidade de as.os “filhos da pandemia” voltarem a concentrar a atenção nas atividades, uma sequela da educação remota. Adicionou-se que as monitorias poderiam contribuir para a recuperação.

Na mesma universidade particular brasileira desagregou-se uma subamostra de conveniência constituída de estudantes de educação. Com mais idade e menos favorecimento social, reiteraram os obstáculos ocasionados pela falta ou obsolescência de equipamentos, a conexão com a internet e a falta de capital digital. Numerosas.os respondentes assinalaram a falta de assistência técnica, de ensinar a usar as ferramentas. A simplicidade dos domicílios – e provavelmente a sua maior densidade habitacional – permite entrever situações de carência. Uma das respostas foi relativa ao “sinal de internet, que ficava fraco quando todos acessavam”. Outra foi:

Havia apenas o meu (telefone) celular para estudar, o dos meus pais ficava com eles e passavam o dia todo trabalhando. Então, alfabetizei minha irmã pequena e lecionava para o (irmão) mais velho, dividindo o celular por nós três. Enquanto passa o dever para um, trocava a conta para ver a matéria do outro e fazia minhas atividades impressas” (Resposta aberta – Questionário do Brasil – Universidade privada).

As atividades remotas deveriam ter sido, conforme as respostas dos discentes, menos trabalhosas, maior comunicação para tirar dúvidas, lei-

turas seguidas de testes de fixação, aulas em modalidade síncrona, menos maçantes, acompanhamento maior das.os docentes, mais dinâmicas, claras e objetivas, convergindo para o total de discentes da instituição.

No retorno à modalidade presencial, ainda segundo as respostas dos discentes, as atividades precisam ser mais interativas, dinâmicas, atrativas, lúdicas relacionadas às práticas e às dificuldades acumuladas das.os estudantes, recuperando a aprendizagem perdida durante a educação remota. A transição gradual para alcançar o ritmo anterior à pandemia também é consignada, considerando as dificuldades das pessoas. Algumas respostas refletem a mesma rejeição à educação a distância, ao passo que outras preferem mesclar a presencial e a remota.

As.os estudantes de mestrado e doutoramento revelaram menores dificuldades técnicas e de capital digital, correspondendo à sua escolaridade mais elevada e possivelmente maior capital econômico, social, cultural e digital. Expressaram elogios, embora com críticas mais focalizadas e precisas. Consideravam que a pandemia não era compatível com a educação presencial, constituindo um “mal menor”, assinalaram-se o longo tempo diante da tela, a necessidade de maior apoio tecnológico e maior assistência às.aos estudantes. Ao mesmo tempo, as atividades deveriam ser mais “humanizadas”, mais dinâmicas, mais dialógicas, com maior empatia e maior número de aulas síncronas. Uma observação, relativa ao doutoramento, foi concernente à “solidão acadêmica”, mesmo tendo ocorrido algumas reuniões do grupo de pesquisa. Estas situações resultaram em “crise de pânico e ansiedade”, efeitos destacados sobre a saúde mental. Mesmo nesse nível, foi destacada a dificuldade das.os estudantes no autoestudo, portanto, podemos supor que as dificuldades do nível de graduação foram expressivamente maiores. É reconhecido há muito tempo que, na educação básica, o estudo no Brasil enfatiza conteúdos, memorização e exames, após os quais se esvai grande parte do “decorado” anteriormente para os “soluções” de verificação da aprendizagem, a saber provas e exames, para os quais as.os estudantes fazem um esforço concentrado às suas vésperas. Note-se a preocupação de Darcy Ribeiro em face da educação a dis-

tância no Brasil, com especial interesse no volume introdutório aos cursos da Open University, no Reino Unido, precisamente sobre técnicas e hábitos de estudo (Gomes, 1994).

As/os pós-graduandas.os frisaram as lacunas deixadas pela educação remota e a necessidade de retornar à educação presencial, inclusive a recuperação da aprendizagem. Algumas respostas foram: (aulas) “envolventes, prazerosas, críticas e criativas”; “mais dialógicas, afetivas e empáticas”, “tempo para dizer-se e ouvir os demais”, “abandonar o discurso quantitativo e melhorar significativamente a qualidade da educação”. Um grupo menor declarou a necessidade de continuar apenas com a educação remota, outro maior propôs a integração de remota e presencial e, afinal, um grupo minoritário sugeriu o retorno à educação presencial anterior, tal qual era. Por último, cabe salientar uma resposta que exprime a oposição entre sentimentos e percepções, de um lado, e a rede de normas burocráticas externas e internas:

Penso que devemos PARAR! Sim, parar um pouco e entendermos o que passamos nestes dois últimos dois anos e o que ainda estamos, estamos vivenciando, são muitas mortes, desemprego, pessoas de luto..., mas fingimos que nada aconteceu e seguimos a vida como se nada tivesse acontecido. Precisamos de prazo? Sim! Mas a flexibilidade de deste prazo pode salvar pessoas, além da flexibilidade do espaço de escuta, não apenas escutar, mas a IES deve estar disposta a algumas mudanças a partir da escuta. (Resposta aberta – Questionário do Brasil – Universidade privada – Pós-graduação)

Esta solicitação expressa o desvio entre a burocracia educacional, “indústria” regulamentada pelo Estado, e a realidade educativa, como o pionero Luiz Pereira (1967) estudou em “A escola numa área metropolitana”, onde analisou os afastamentos entre o tipo ideal weberiano de burocracia e as relações sociais numa escola pública e entre esta e as famílias. A burocracia se caracteriza pela racionalidade, impessoalidade e normas uniformes para todos, distantes das relações sociais informais estabelecidas (Weber, 1968). Estas inconsistências, apontadas pela literatura, por exemplo, em nosso meio por Tragtenberg (2006), levaram o filósofo Skipper

(2018) a concluir pela incompatibilidade entre a burocracia e as finalidades e processos da escola. Em face da declaração acima, se impõe o ritmo da burocracia, similar ao de máquinas industriais, religadas assim que as condições permitem, para retomada da produção, em vez de "perder tempo" e, sobretudo, dinheiro e espaço em mercados competitivos. Ao mesmo tempo, reflete a visão racionalista da escola da modernidade, sem atentar para valores e sentimentos, como se não integrassem os processos educativos. Estabelecida a escola racional e racionalizadora; incorporada aos aparatos estatais como burocracias para formar cidadãos e, depois, no âmbito do Estado empresa (Musso, 2019), em competição por mercados, a estrutura e os valores do tipo ideal da burocracia continuam a integrar os sistemas educativos, mesmo com o seu cortejo de contradições e consequências.

A universidade pública brasileira

A próxima universidade analisada é pública estadual, com campi espalhados por um território pouco menor que Portugal e Espanha somados, em obra de interiorização da educação superior, conforme determinação constitucional. Com isso, o corpo discente apresenta maior heterogeneidade e é mais marcante o seu papel democratizador. Situado no terço menor de Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil, o Estado tem infraestrutura modesta e renda domiciliar média menor. Sem surpresa, as dificuldades com equipamentos e internet foram observações frequentes, afora o reduzido capital digital das.os estudantes. O compartilhamento de telefones celulares e o empréstimo de computadores foram também recursos utilizados. Apesar disso, várias foram as referências positivas às aulas e à experiência de educação remota para utilização no futuro, considerando como um ganho de vantagens. Do ponto de vista do melhoramento, deveriam ter sido mais dinâmicas e participativas, com mais contatos docentes-discentes, com mais conteúdos "úteis", mais atrativas e tomando em conta a sobrecarga socioemocional da pandemia. Poderiam também ser mais atrativas, menos longas, menos cansativas, sobretudo quanto aos

olhos e às posições do torso. Assinalou-se a falta dos contatos pessoais para o aproveitamento.

Em face da retomada da educação presencial, também as.os estudantes destacaram a necessidade de avanço gradual. Alguns poucos exprimiram que nunca mais queriam a educação remota, contudo, a maioria das respostas preferiu a educação híbrida, de modo que mantivessem e desenvolvessem as experiências adquiridas. Para isso contribuiu a consciência da economia de custos indiretos para as.os alunas.os, em especial no que tange ao transporte e alimentação. Sendo um Estado pouco menor que a Ucrânia, com vários campi salpicados nos polos de atração, comprehende-se que distâncias e custos são significativos. Um.a respondente informou que levava oito horas de ônibus para chegar ao campus da Capital. As propostas foram de aulas mais dinâmicas, participativas, com mais atividades grupais e aulas práticas. Notaram-se referências à sobrecarga de trabalhos no período remoto, devendo, na passagem de volta à presencial, ter mais cuidado para evitar uma corrida ao tempo supostamente perdido. De igual modo, acentuou-se a necessidade de recuperar a aprendizagem, com turmas menores (Figura 2).

Figura 2 - Como deveria ter sido a educação remota, universidade pública, Brasil



Fonte: Resposta aberta - Questionário do Brasil - Graduação - Universidade pública

Nas atividades de pós-graduação, ao contrário da universidade particular, foram mais numerosos os comentários às dificuldades da conexão com a internet e aos equipamentos eletrônicos, além de alguns casos de falta de energia elétrica. Foram salientados a alimentação “precarizada”, crianças enfermas, violência doméstica, falta de apoio para suprir o capital digital, dificuldades com equipamentos antigos, incapazes de suportar os aplicativos para atividade em linha. A Universidade precisaria ter preparado melhor seus profissionais e também as.os estudantes, com tutoriais e cursos. Registram-se diversas observações positivas quanto ao corpo docente.

As.os pós-graduandas.os manifestaram-se em grande parte pela educação híbrida, remota e presencial, de modo a manter a experiência acumulada. Recomendaram igualmente levar em consideração os aspectos emocionais de docentes e discentes, também com gradatividade. Acompanhamento psicológico, atividades mais dinâmicas, práticas, dialogadas e com mais escuta das.os alunas.os e professoras.es.

A universidade pública mexicana

Esta Instituição se situa numa cidade de quase dois milhões de habitantes, dedicada em especial aos serviços e à indústria. Apesar disso e de a Universidade ter um pagamento simbólico por semestre, o México tinha em 2020 um coeficiente de Gini relativamente alto (mínimo, zero; máximo, cem), de 45,4 (comparamos com o Brasil, 52,9, e Portugal, 34,7). Por isso, é de esperar que o corpo discente seja heterogêneo socioeconomicamente e a Universidade democratizadora.

As respostas das.os estudantes sugerem dificuldades intensas, a agravar a situação psicológica e sanitária, como as deficiências da internet, falhas de energia elétrica, falta ou obsolescência de computador e outros equipamentos. Como nos demais casos, as.os estudantes que viviam longe do campus tinham dificuldades ampliadas: “No tenía computadora y en ocasiones se nos dificultaba pagar el internet, también en mi colonia

es muy constante que no haya luz"(Resposta aberta – Questionário do México). A figura 3 espelha tais obstáculos, liderados de longe pela internet.

Figura 3 - Dificuldades durante a pandemia - Universidade pública mexicana



Fonte: Resposta aberta - Questionário do México - Graduação - Universidade pública

Como deveriam ter sido as atividades remotas comportou respostas em grande parte convergentes com as dos colegas brasileiros. As aulas poderiam ser mais curtas e em número menor, pela dificuldade de concentração; mais dinâmicas (categoria mais frequente); menos expositivas, com exercícios sobre os conteúdos; mais motivadoras; com exceção de uma universidade, assíncronas (para serem assistidas em outro horário ou revistas); mais participativas, com atividades desafiantes, diferentes das atividades presenciais. De fato, outra pesquisa, em três instituições do norte de Portugal, revelou alta incidência da réplica das metodologias presenciais na educação remota (Sá et al., 2022), o que envolve falta de preparação do corpo docente. Também houve menções à fadiga em geral.

É o que também em parte se reflete na volta à educação presencial: o coro se refere a aulas mais dinâmicas, menos monótonas, participativas, “grupais”, mais interativas, ativas, com mais práticas de campo, “algo divertidas”, com menor duração, menos sobrecarregadas (de conteúdos), com atividades assíncronas e maior oportunidade para estudos em grupo.

Algumas vozes exprimiram sua expectativa de utilizar as novas tecnologias como coadjuvantes das atividades em presença.

Conclusões

As mudanças tecnológicas geram outras mudanças, mais ou menos radicais, na economia, sociedade, política, educação, cultura e outros campos. As tecnologias da informação e comunicação, criadoras das sociedades em rede, alastram seus efeitos e suas disparidades em escala global. Um grande fato de caráter mundial, como a pandemia COVID-19, reverberou por todos os setores, inclusive na educação, onde as redes foram uma das soluções para manter a continuidade e reduzir a evasão, bem como os déficits de aprendizagem. No entanto, como a realidade mundial é assimétrica, as desigualdades preexistentes se ampliaram, levando os prejuízos a serem maiores entre os menos favorecidos, com aumento, no presente e futuro, das diferenças inter e intrapaíses, entre camadas sociais, grupos étnicos, gêneros e outras dimensões das estratificações multidimensionais. Se as tecnologias permitiram constituir as pontes entre pessoas, também levaram ao desfavorecimento maior dos menos favorecidos, como evidenciado nestes resultados.

Seria economicamente interessante, se apenas este aspecto fosse relevante, que a educação remota se revelasse um estrondoso sucesso. Seus custos unitários tendem a ser inferiores aos da educação presencial, inclusive pela possibilidade de maior número de alunos por turma. Os números são muito atrativos tanto para Estados como para particulares. Os primeiros para aumentar a eficiência (se bem que não a qualidade e a equidade na mesma proporção) e, desse modo, reduzir ainda mais os recursos dos setores sociais, constantes primos pobres das alocações governamentais. Ser primo pobre significa deixar a pior opção para as populações menos favorecidas, enquanto o setor particular fica para os mais aquinhoados. Quanto aos particulares, asseguram maiores condições para elevar seus lucros e talvez, não necessariamente, reinvestimentos.

Todavia, os presentes dados, como outras evidências mais amplas, que serão colocadas em diálogo em outros trabalhos, mostram que a educação remota não pôde ser tão democrática como a presencial. Mais ainda, como pessoas pensam, sentem e agem, ela não foi suficiente para estabelecer os laços face a face relacionados à motivação, aos significados, à educação em valores e outros aspectos do ser humano. Necessária, não suficiente. Poderia ser um ovo de Colombo, a solução da educação para todos, por menores custos, mas a rigor não é.

As tecnologias vieram tornar mais complexas – e mais caras – a alfabetização em suas diversas dimensões e a aquisição do capital cultural, um de cujos ramos robustos é o capital digital. Se as teorias da reprodução nos anos 70 do século passado ainda não o considerava, agora a inclusão social e educacional o requer. A menos que se queira, por vontade político-econômica, aumentar o número dos que nem estudam, nem trabalham; dos que não podem comprar os produtos e serviços das empresas de alta produtividade; dos empregos e trabalhos sem oferta de pessoal qualificado. Em 1950, se houvesse vontade política, alfabetizar a população brasileira de 15 anos e mais, quando a taxa de analfabetismo era de 50,6%, teria custo menor e menos dificuldades. Considerada tarefa ciclopica para a época, hoje a multidimensionalidade da alfabetização a torna muito mais ampla. Se o Brasil tivesse seguido por 18 anos a fio as políticas de universalização da escola primária das presidências Mitre, Sarmiento e Avellaneda na Argentina no século 19, teria haurido benefícios socioeconômicos muito maiores (Nogueira, 2013). Enquanto isso, o Brasil manipulava a opinião pública com leis cosméticas que fingiam “amenizar” a escravatura.

A história tem decisões estratégicas, com duradouras repercussões. Mantenhamos acesa a luz da esperança, no sentido de que, aprendendo com o passado, façamos escolhas em favor do bem comum. Assim consubstanciaremos a educação como direito!

REFERÊNCIAS

- Agüero Servín, M. et al. (2022). Perception of professors regarding the transition to emergency remote teaching in a large public university in Mexico during the pandemic. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, (48): 1-19. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248253032eng>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BANCO Mundial. *Estadísticas por país*. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=MX>. Acesso em: 05 jun. 2024.
- Bethhäuser, B., Bach-Mortensen, A., & Engzel, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19. *Nature Human Behaviour*, 7: 375-385. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>. Acesso em: 08 jun. 2024.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 1970.
- COMISION Económica para América Latina. *Cepalstat*. Disponível em: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?lang=es>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- ECONOMIC Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) (2022). *A digital path for sustainable development in Latin America and the Caribbean*. LC/CMSI.8/3. Santiago de Chile, ECLAC.
- Galperín, H. (2017). *Sociedade digital: Hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe*. Paris: UNESCO; Montevideo, Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO.
- Gomes, C. A. (1994). Ensino superior a distância: Lições de três experiências. *Universidade do Terceiro Milênio*, n. (3): 68-109.
- Gomes, C. A (2012). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4 ed. São Paulo, EPU.
- Ignatow, G., & Robinson, L. R. (2017). Pierre Bourdieu: theorizing the digital. *Information, Communication & Society*, 20(7): 950-966. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1301519>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- Jyotidiwy, I. (2022). The posture comparison between students and staff members at University of Indonesia based on laptop usage in the e-learning system during the COVID-19 pandemic. *Italienisch*, 12(1):851-856.

Kuric Kardelis, S., Calderón-Gómez, D.; & Sanmartín Ortí, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1): 63-84. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265> . Acesso em: 25 jun. 2024.

Li, F. (2022). Disconnected in a pandemic: COVID-19 outcomes and the digital divide in the United States. *Health Place*, (77). Disponível em: <https://doi.org/10.1016%2Fj.healthplace.2022.102867> . Acesso em: 25 jun. 2024.

Musso, P. (2019). *Le temps de l'État-entreprise: Berlusconi, Trump, Macron*. Paris, Arthème Fayard, 2019.

Nogueira, S. M.A. (2013). Vozes do passado: Padrões configurativos dos sistemas nacionais de ensino no Brasil e Argentina no século XIX. Uma abordagem da homogeneidade e da diversidade. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4): 71-82.

Oliveira, D., Pereira Júnior, E., Clementino, A. M. (eds.) (2021). *Trabajo docente em tiempos de pandemia en América Latina: Análisis comparado*. Brasília, Criatus.

ORGANISATION for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2020). *Were schools equipped to teach – and were students ready to learn – remotely?* Disponível em: <https://www.oecd.org/education/were-schools-equipped-to-teach-and-were-students-ready-to-learn-remotely-4bcd7938-en.htm> . Acesso em: 25 jun. 2024.

Pereira, L. (1967). *A escola numa área metropolitana*. São Paulo, Pioneira.

Piketty, T. (2022). *Uma breve história da igualdade*. Lisboa, Círculo de Leitores.

Regueyra Edelman, M. G., Valverde-Hernández, M. E., & Delgado Ballesteros, A. (2021). Consecuencias de la Pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3): 21-30 Disponível em: <http://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46423> . Acesso em: 25 jun. 2024.

Ragnedda, M., & Ruiu, M. (2017). Social capital and the three levels of digital divide. In: Ragnedda, M., & Murschert, G. (Orgs.). *Theorizing Digital Divides*. Abingdon, Reino Unido, Routledge Advances in Sociology, Taylor & Francis, p. 21-34, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315455334-3> . Acesso em: 25 jun. 2024.

Sá, S. de O., Camões, A., Costa, E.; Freitas, C. de, & Torres, J. (2022). D@L classes under COVID-19: The videoanalysis in higher education with WebQDA. In: Carvalho, J.V. d.; Liberato, P.; Peña, A. (eds). *Advances in Tourism, Technology and Systems*. Smart Innovation, Systems and Technologies, Cingapura, Springer, p. 1-9. Disponível em:

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-9701-2_37 . Acesso em: 25 jun. 2024.

Scavino, S. B., & Candau, V. M. (2020). Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, 8(2): 121-132. DOI: 10.5016/ridh.v8i2.20. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20> . Acesso em: 1 ago. 2024.

Skipper, R. B. (2018). Education and Bureaucracy, *International Journal of Applied Philosophy*, 32(1): 57-76. Disponível em: <https://doi.org/10.5840/ijap2018828101> . Acesso em: 25 jun. 2024.

Soares, L. H., Sousa, C. A. M., Mariz, R. S., & Menezes, J.M.F. (2020). A autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na docência. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28: 88-109. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MgFHqVxQRrHQjLKMWhCxymv/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

Sousa, C. Â. de M. (Org.) (2015). *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*. Brasília, Liber Livro, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Disponível em:

<https://socialeducation.files.wordpress.com/2016/03/juventudes-e-tecnologias-site.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris, Arthème Fayard.

Tragtenberg, M. (2006). *Burocracia e ideologia*. 2^a ed. São Paulo, Unesp.

Wangsan, K. et. al.. Self-Reported Computer Vision Syndrome among Thai University Students in Virtual Classrooms during the COVID-19 Pandemic: Prevalence and Associated Factors. *International journal of environmental research and public health*, 19(7), 3996, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph19073996> . Acesso em: 25 jun. 2024.

Weber, M. (1968). *Economy and society*: An outline of interpretive sociology. Nova Iorque, Bedminster.

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 16 anos em 2024. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Já publicou inúmeros artigos científicos, e superando a quantidade de 70 livros, tendo presença ativa em eventos, tais como congressos e seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 30 professores, membros pesquisadores associados à rede, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E, dentre seus parceiros institucionais, estão cerca de 20 universidades e/ou centros de pesquisa. Maiores informações podem ser obtidas no site catedra.ucb.br

Geraldo Caliman
Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade



Geraldo Caliman

Doutor em Educação pela *Università Pontificia Salesiana* de Roma, onde foi Professor Catedrático (1995-2003). Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (2005-atual), na qual Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

E-mail: ger.caliman@gmail.com



Cândido Alberto Gomes

Possui Doutorado em educação (Ph.D.) pela *University of California, Los Angeles* (1983). Como consultor sênior, atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, sociologia da educação, democratização da educação, ensino médio, educação profissional e financiamento e custos da educação. Como resultado das suas pesquisas, incluindo dissertações e teses orientadas, mais de 300 publicações acadêmicas, incluindo livros, capítulos de livros, artigos, em diversos idiomas, e outros. Foi Professor Catedrático do Instituto de Estudos Europeu de Estudos Superiores de Portugal.

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade teve a honra de copatrocinar e de organizar um grupo de trabalho sobre educação e direitos humanos no *XXVI Congreso Semipresencial e Internacional de Historia de los Derechos Humanos de la Universidad de Salamanca*, de 20 a 22 de novembro de 2023, com a direção da Prof^a Doutora María Paz Pando Ballesteros (USAL) e da Prof^a Doutora María Esther Martínez Quinteiro (USAL/FIURJ). Uma sucessão de encontros por mais de um quarto de século é uma realização notável na modernidade líquida em que vivemos. Assinala o interesse contínuo e intenso de profissionais e estudantes de diversas áreas na história dos direitos humanos, que, para alguns, teria se desvanecido ante o ímpeto da competitividade econômica e do produtivismo. Os encontros se desenvolveram na Universidade de Salamanca, uma instituição que ora completa 806 anos e que tem ampla contribuição para os diversos ramos do Direito. Atendendo ao convite da Prof^a Doutora María Esther Martínez Quinteiro, que já há tempos nos dá a honra de ser membro desta Cátedra, organizamos um modesto grupo de trabalho lusófono. Atendendo à chamada, recebemos quatro trabalhos sobre temas candentes da atualidade no que tange à educação: direitos dos idosos, das crianças, o cyberbullying, e a inteligência artificial. E complementamos com temas ligados aos direitos humanos na prevenção à dependência de drogas, e no uso das novas tecnologias durante a pandemia.

ISBN 978-65-6036-526-1



9 786560 365261

