

ÉTICA E METODOLOGIA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS: REVISÃO CRÍTICA DE LITERATURA

ANA PAULA PEDRO
ana.pedro@ua.pt

JORGE ADELINO COSTA
jcosta@ua.pt

Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

Esta comunicação tem por objetivo apresentar uma revisão crítica de literatura científica internacional sobre investigação em educação, cujos participantes são crianças e jovens, e em que as metodologias desenvolvidas, de âmbito qualitativo, levantam questões de natureza ética, tais como: consentimento informado; anonimato, confidencialidade e privacidade; relação custo-benefício; recompensas; e influência das relações de poder entre adultos e crianças. Para além destas linhas de pesquisa, é possível assinalar, ainda, um conjunto de questões emergentes no panorama da literatura científica sobre metodologias em educação que suscitam igualmente questões de natureza ética relativas à participação de crianças. Referimo-nos ao modelo da *reflexividade crítica*, à investigação feita *pelas* crianças e à *ética situada* ou contextualizada. Para a elaboração da revisão de literatura procedemos à consulta via *Internet* de algumas das principais revistas da especialidade sobre crianças e educação (*Children and Society; Childhoods Today; Children's Geography*) e sobre metodologia (*International Journal of Qualitative Studies in Education; Qualitative Research*). Também consultámos alguns documentos disponíveis de associações internacionais (British Education Research Association; Australian Association for Research in Education; American Educational Research Association) que contêm indicações de natureza ética em termos de regulação da ação dos investigadores em educação. A pesquisa foi realizada a partir dos seguintes descritores: "methodology and ethics"; "ethics and child research" e "informed consent". Uma das conclusões mais relevantes deste trabalho é a necessidade de se proceder a

uma reflexão ética continuada em investigação educacional (quer nos meios institucionais quer nos meios científicos onde se realize a investigação em educação), que se traduza em normas e estratégias de ação, dada a natureza e complexidade das questões éticas levantadas.

Palavras-chave: Investigação em educação; Questões éticas; Crianças e jovens.

Introdução

Nem sempre a investigação em educação com crianças¹ foi entendida da mesma forma ao longo dos tempos. Na verdade, se há duas décadas atrás se partilhava uma conceção de criança como um ser frágil e vulnerável, sem competência para exprimir as suas ideias e sem capacidade de reflexão sobre as suas experiências, atualmente, fruto do desenvolvimento de estudos psicológicos e sociológicos sobre a Criança (CORSARO, 2005; MAYALL, 2002), assiste-se a uma mudança de paradigma reconhecendo-se-lhe quer o papel de ator social com competência para se expressar sobre a natureza da sua própria infância, contribuindo, assim, para o seu melhor conhecimento e compreensão; quer o direito a fazê-lo, conforme o art.º 12º da Convenção dos Direitos da Criança, ratificado pelas Nações Unidas, o afirma: “States parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child”.

Contudo, uma tal mudança de paradigma comporta, inevitavelmente, consequências de natureza metodológica e ética para o investigador que pretende realizar a sua investigação com crianças. Consoante a postura ontológica e epistemológica que detiver sobre o conceito de criança, assim será a natureza das suas escolhas metodológicas e práticas, as quais, por sua vez, conduzem ao aparecimento de novas questões éticas. Por exemplo, na investigação *com* crianças, uma das consequências desta mudança de paradigma

¹ A partir deste momento, passaremos a referir-nos a *crianças* querendo com isso significar crianças e jovens. O conceito de criança que seguiremos neste trabalho é o da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, adotada pelas Nações Unidas: “Artº1: Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (<www.unicef.pt/docs/pdf.../convencao_direitos_crianca2004.pdf>).

(CLAVERING & MACLAUGHLIN, 2010), como analisaremos mais à frente, poderia significar vir a prescindir do consentimento parental para autorizar a participação das crianças numa investigação científica, desde que estas demonstrassem capacidade suficiente para compreender a informação fornecida sobre a investigação em causa².

Por outro lado, e numa perspetiva mais alargada, tem-se observado que esta discussão em torno da natureza e do estatuto social da criança como sendo mais ou menos vulnerável e competente para decidir pode variar, também, em função do contexto geográfico-cultural em que esta ocorrer, como veremos. Este facto é igualmente gerador de tensões éticas entre o discurso dominante e os mais recentes estudos científicos sobre a criança: “in the Minority world, has historically framed children and childhood in discourses of incompetency and vulnerability. The increased attention given to hearing the views and voices of children and young people, is in contrast to earlier (mostly medical and psychological) research, dominated by the positivist paradigm” (HILL, 2005).

No cerne deste debate sobre a necessidade de dar resposta a algumas das questões éticas resultantes de determinadas escolhas metodológicas, discute-se a pertinência da existência de um código de ética que regule a investigação em educação, bem como a criação de comissões de ética que possam aferir da eticidade dos projetos de investigação. Contudo, ambas as soluções, apesar de existentes e de serem constantemente aperfeiçoadas, têm-se revelado problemáticas. Um dos principais problemas reside no facto de as regras propostas pelos Códigos de Ética e aquelas pelas quais as Comissões de Ética se regem correrem o risco de serem interpretadas de um modo extremamente simplista, literal e pontual, quando deviam exigir, por parte dos investigadores, uma continuada interpretação ética flexível e adequada a cada caso e a cada circunstância. Por isso, a posição recomendada na literatura vai, sobretudo, no sentido de encarar a decisão ética como um processo de reflexão permanentemente em aberto (GALLAGHER et al, 2009).

² Referimo-nos à designada “competência Gillick” que estipula que não é somente a idade cronológica que determina a capacidade de consentimento da criança. Esta pode depender de outros fatores, tais como: o contexto ou outros assuntos sobre os quais recai a natureza da decisão (MORROW & RICHARDS, 1996).

1. Principais questões éticas em investigação em educação com crianças e jovens

Na tentativa de delinear as principais questões éticas presentes no atual panorama de investigação qualitativa em educação com crianças, é possível destacar as seguintes: consentimento informado; confidencialidade, anonimato e privacidade; análise da relação custos-benefícios pela participação na pesquisa; recompensas. Em cada um destes itens são manifestas relações de poder entre criança-adulto e investigador-participante causadoras de algumas tensões éticas.

Consentimento informado

Contrariamente ao que pudéssemos pensar sobre a questão do consentimento informado ser de entendimento simples e linear, bastando para tal cumprir as regras que a caracterizam – por parte do investigador (fornecer informação suficiente sobre o projeto, enunciar os principais objetivos e os resultados a atingir; assegurar que o processo de consentimento esteja sempre em aberto, podendo o participante desistir em qualquer momento) e, por parte do participante (demonstrar compreensão dessa informação, decidir livre e voluntariamente, sem coersão de qualquer tipo) – na verdade, em termos práticos, este processo revela-se extremamente problemático desde a sua origem, sendo um dos assuntos mais debatidos na literatura sobre o tema (ALDERSON & MORROW, 2004; COCKS, 2006; WILES *et al*, 2005).

De facto, quanta informação é necessária para que se dê o processo de decisão? Ou seja, quanta informação é informação que baste? Quando é que o suficiente é suficiente? Como encontrar a medida “certa” para não revelar informação a mais que possa comprometer a investigação, ou a menos, que impeça uma decisão? Revelar informação a mais significa realmente negar as possibilidades de um maior número de participantes no projeto? E, até que ponto é possível ao investigador assinalar previamente os resultados esperados da mesma para cumprir a regra básica de proteção dos participantes?

Para além destas questões, outras há não menos importantes relacionadas com a natureza concetual da utilização dos termos em si e de outros que lhe estão associados: consentimento e assentimento quererão significar a

mesma coisa? Em que é que uma é preferível à outra (BALLEN *et al*, 2006; COCKS, 2006)? Em que circunstâncias poderá a última, por exemplo, ser usada? Poderá a criança efetivamente decidir autonomamente em função do seu entendimento e vontade demonstradas? Quando tal não parece possível, como acontece com as teorias que protegem a criança da sua própria vontade por considerarem que é vulnerável e incompetente para o fazer, até que ponto é que os seus representantes legais a representam verdadeiramente quando, não raras vezes, deturpam a sua vontade ou mesmo acontece agirem contra ela, quer quando a criança quer participar no projeto ou, ao invés, quando tal não sucede? Por outro lado, interessaria também saber até que ponto a criança é capaz de contrariar a vontade (instituída) dos adultos quando, na verdade, foi educada numa perspetiva de lhes obedecer e agradar?

Será que é dado à criança algum esclarecimento explícito, por parte dos investigadores, em como esta pode desistir do processo de participação no projeto a qualquer momento, devendo a mesma ser constantemente renegociada sempre que tal se justifique, assim seja essa a sua vontade? E, até que ponto é que “falar, decidir e agir em nome das crianças”, como os adultos fazem, realmente as protege ou respeita?

Estas questões evidenciam, pois, um conjunto de tensões e dilemas éticos específicos dada a natureza do objeto de investigação a que se reportam e que o investigador experimenta, mas nem sempre são de fácil resolução (COYNE, 2010; SKANFORS, 2009). Não raras vezes os investigadores deparam-se com a extrema dificuldade em equilibrar o direito dos participantes de recusarem participar no projeto e a necessidade de obter uma amostra válida que não ponha em causa a sua realização, optando, muito frequentemente, por não revelar toda a informação pertinente e necessária para a tomada de decisão e, assim, garantir a amostra desejada.

Experimentam, também, com elevada frequência, um conflito de interesses difícil de gerir entre o que investigadores, por um lado, consideram ser o melhor interesse dos participantes, e o elevado desejo de proteção dos pais relativamente aos seus filhos, por outro. Nestes casos, deverá o investigador procurar encontrar um equilíbrio entre estes dois imperativos: asseverar que a

criança decide em liberdade; e garantir aos pais que a segurança e o bem-estar da criança não serão postos em causa (MUNFORD & SANDERS, 2004).

Também aparecem algumas diferenciações interessantes na literatura entre consentimento ativo e passivo, entendendo-se pela primeira, um consentimento verbal e escrito, explícito por parte dos pais quanto à aceitação da participação na investigação dos seus filhos, e pela segunda, em que é inferida a recusa dessa participação se não houver qualquer resposta clara nesse sentido. Mas, muito embora a primeira hipótese seja de longe a mais vantajosa para o investigador porque o protege de eventuais problemas futuros, a verdade é que estes tendem a optar frequentemente por procedimentos passivos de consentimento parental (EBSSEN *et al*, 1996) e, conseqüentemente, a atribuir maior relevância à capacidade de decisão das crianças com vista a garantir a sua participação no projeto (THOMAS & O'KANE, 1998).

Os debates éticos em torno do consentimento ativo ou passivo adquirem nova expressão, nomeadamente, se considerarmos a natureza sensível de que alguns casos se podem revestir (ex: violência, assédio sexual); nestas circunstâncias, a avaliação dos custos-benefícios é algo que o investigador terá sempre de ponderar não havendo, contudo, unanimidade quanto a esta questão (CARROL-LIND *et al*, 2006; LANGHINRICHSEN-ROHLING *et al*, 2006).

Confidencialidade, anonimato e privacidade

Quando a investigação recai sobre metodologias que fazem uso de filmagens em jardins de infância (ROBSON, 2011; FLEWITT, 2005), por exemplo, levantam-se inúmeras questões sobre a eticidade de tal ato por parte dos investigadores, não somente por questões de consentimento (de que estratégias se munir para obter o seu consentimento? Explícitas? Implícitas: quais? De que modo as obter?) que implicam o respeitar da vontade explícita e implícita das crianças, como também pela dificuldade extrema que tal método representa na proteção do anonimato, privacidade e confidencialidade das mesmas.

Não serão as crianças facilmente identificadas através das imagens recolhidas, tendo em conta indicadores mínimos que permitam reconhecê-las? E, como agir quando as crianças não partilham das mesmas preocupações de privacidade e anonimato que o investigador e querem aparecer explicitamente

nas filmagens? Por outro lado, que destino dar às imagens recolhidas após a sua utilização e finalizado o projeto? Qual a sua verdadeira autoria? Gostarão as crianças, mais tarde, de se verem nas imagens recolhidas, podendo vir a prejudicar a imagem atual que têm de si mesmas? Quem consegue prever tais efeitos? Como lhes responder?

Pelo exposto, facilmente se compreenderá que se torna igualmente difícil negociar um local que permita a existência de privacidade e que assegure a confidencialidade (BARKER & WELLER, 2003). Habitualmente, os locais escolhidos para a realização da investigação são os espaços escolares ou a casa habitada pelas crianças por representarem lugares de familiaridade e maior conforto (FARGAS-MALET *et al*, 2010; MALONE, 2003). Todavia, ao suceder assim, a questão da confidencialidade e do anonimato, bem como o comportamento natural e espontâneo da criança podem ficar comprometidos pela imposição da presença parental e pela curiosidade dos vizinhos (SIME, 2008). Muito embora se tenham desenvolvido algumas técnicas para diminuir o risco de confidencialidade (BUSHIN, 2007), o carácter dilemático destas técnicas aumenta quando se investigam temas de grande sensibilidade (ex: abuso sexual; maus tratos). Nestes casos, quando a integridade emocional, psicológica ou até mesmo física da criança está em causa, muitos investigadores optam pela quebra de confidencialidade; mas, esta não é uma solução consensual, na medida em que alguns investigadores não são obrigados a fazê-lo por ausência de indicações éticas e preferem manter a privacidade e a confidencialidade (CAMPBELL, 2008), avaliando os riscos de exposição para as crianças (KOTCH, 2000).

Custos-benefícios e participação na pesquisa

Os princípios éticos que assistem a qualquer investigação – como sejam autonomia, benefício, não maleficência e justiça (BEAUCHAMPS & CHILDRESS, 2001) – são preocupações comuns à investigação com crianças.

Os princípios do benefício e da não maleficência, em particular, sublinham a importância de proteção da criança relativamente a qualquer risco que a investigação possa representar para ela; podem implicar, ainda, um exercício de ponderação sobre a minimização dos custos. Acima de tudo, a

investigação com crianças deverá permitir-lhes um ganho acrescido de benefícios.

Contudo, a análise da relação custos-benefícios raramente é um equilíbrio fácil de gerir (SPRIGGS, 2007), na medida em que, por exemplo, o princípio do anonimato da criança pode estar em conflito com o da necessidade da proteção da sua integridade ou o aumento de níveis de *stress* e de ansiedade, de vergonha e de exposição ao estigma social pode entrar em conflito com a necessidade de não prosseguir com a investigação (ALDERSON & MORROW, 2011). Outras vezes, os riscos nem sempre são previsíveis e os benefícios podem ser difíceis de calcular e de avaliar a longo prazo.

Contudo, qualquer que seja a natureza das decisões tomada pelos investigadores ela será sempre sintomática do paradigma-tipo com base no qual as suas decisões foram tomadas.

Recompensas

O pagamento ou recompensa e oferta de alguns presentes como forma de agradecimento pela participação na pesquisa também podem originar questões de natureza ética. Na verdade, não existe consenso em torno desta questão, na medida em que ao optar por uma situação de recompensa pode-se registar uma alteração de comportamento ao longo da pesquisa. Por exemplo, a oferta de presentes pode incentivar a continuidade de participação na pesquisa quando, em circunstâncias normais, o participante poderia, eventualmente, desistir da mesma (HILL, 2005).

Para contornar esta situação, alguns investigadores não anunciam previamente a oferta de presentes, fazendo-o somente no final da pesquisa (ALDERSON & MORROW, 2011).

Contudo, não devemos esquecer que em determinados contextos geográficos (África) e culturais de nível socioeconómico acentuadamente baixo é justo que o pagamento pela participação em projetos de pesquisa seja feito como uma forma de contribuir para o orçamento familiar (GALLAGHER et al, 2009).

2. Relações de poder criança-investigador: simetrias e dissimetrias

A análise realizada até aqui permite-nos concluir que apesar de o investigador dever ter por preocupação fundamental respeitar o supremo interesse e vontade da criança ao longo de todo o processo de investigação, a verdade é que esbarra permanentemente com obstáculos de natureza ética diversa. Um deles, porém, assume particular importância por ser inerente à natureza diferenciadora das relações de poder e de estatuto social que se estabelecem entre a criança, na qualidade de participante, e o adulto, no papel de investigador.

De que modo poderá caracterizar-se esse sistema de relações que se desenvolve entre eles aquando da realização de uma investigação científica? Que questões éticas suscita? Por exemplo, quando uma criança participa numa investigação, fá-lo por ser essa a sua vontade ou para agradar ao investigador, aos pais ou mesmo aos professores? Até que ponto a criança consegue efetivamente fazer afirmar a sua vontade perante estas figuras de autoridade que sempre a ensinaram a ser obediente? Não será esta atitude anti-ética? Estas questões obrigam-nos necessariamente a proceder a algumas reflexões críticas. Afinal, o que é que os sistemas de ensino mais têm valorizado ao longo da história da educação senão um pensamento memorizado, dependente em detrimento do pensamento crítico-reflexivo (PEDRO & LIBÓRIO, 2008)? O que estará por detrás desta conceção de educação senão uma *deseducação* do sujeito no que ele tem de mais precioso – a sua liberdade – e que lhe permitiria realizar a sua vocação essencial de sujeito e de ser humano que é a humanidade que traz dentro de si?

Colocarmos estas questões equivale a questionarmo-nos sobre qual a conceção de criança que está subjacente a estas manifestações que, agora, resultam em problemas de natureza ética: partimos de um conceito de criança como alguém que temos de proteger, que é vulnerável e, por isso, menos competente para tomar decisões sobre a sua participação numa investigação, por exemplo, tomando-as nós por elas sem sequer as ouvirmos nem lhes darmos a possibilidade de se manifestarem sobre qual é efetivamente a sua vontade? Quem pode afirmar, no entanto, com absoluta certeza que os adultos compreendem perfeitamente o mundo das crianças e qual a interpretação a

atribuir-lhe (MAYALL, 2002)? Ou, ao invés, partimos de um conceito de criança que a reconhece como ator social, suficientemente competente para, face à informação compreendida, ser capaz de decidir e optar?³

O que faz mover o investigador é a possibilidade de, ao recorrer à fonte (as crianças), ser capaz de traduzir o mais fielmente possível o mundo da criança, a sua forma de pensar e de agir. Contudo, e por muito que esta seja envolvida na investigação desde o início (TURTLE *et al*, 2010), ao nível da recolha de dados, por exemplo, existirá sempre uma interpretação estruturada e uma análise realizada nos termos do adulto que a faz, pelo que muito se perde nesta tradução entre as manifestações e expressões do mundo infantil e as respetivas interpretações que os adultos dela podem fazer. É, neste sentido, que emerge uma nova tendência na investigação que, em vez de continuar a fazer investigação com crianças, cede-lhes o papel de investigadores da sua própria pesquisa, ministrando-lhes (in)formação sobre como fazer pesquisa. Serão, assim, as crianças as protagonistas da sua própria investigação e da investigação sobre si mesmas. Este é um assunto que retomaremos mais adiante.

Cada uma das posições atrás assinaladas, sustentadas na escolha de um paradigma de criança que ora acentua o seu carácter vulnerável e frágil ora a reconhece como competente e capaz de tomar decisões, apresenta consequências irreversíveis quanto ao modo como realizamos investigação (metodologia) e com implicações éticas sérias ao nível dos resultados a que aquela pode chegar (conhecimento produzido). Podemos mesmo afirmar que consoante as “lentes” que colocarmos, assim veremos uma realidade mais “cor de rosa” ou mais “negra”. A não existência de um “ponto neutro”, ou universal, a partir do qual possamos observar e compreender a realidade remete-nos para um grau de relatividade face ao conhecimento bastante acentuado. Assim, o que deve ser considerado conhecimento? Qual o seu estatuto? Qual a autoria do conhecimento? Como se produz? A quem pertence o saber? Estas são algumas questões que brotam de uma investigação qualitativa atravessada por uma interrogação de pendor ético que questiona a relação existente entre poder e

³ Obviamente, exceções devem ser consideradas como o das crianças que apresentem algum tipo de deficiência, entre outros, em que a representação parental (ou de outros adultos) é necessária e se faz reconhecer.

(produção de) conhecimento e relativamente à qual consideramos que o investigador não deveria deixar de se interrogar criticamente.

Para além disso, a co-presença investigador-investigado inerente a uma abordagem de tipo qualitativo traduz, necessariamente, uma relação de intersubjetividade que se reflete a vários níveis, sobretudo, o da interpretação dos dados que, como já referimos, coloca questões éticas importantes, nomeadamente, na educação.

Assim sendo, quer a natureza da relação de intersubjetividade que se estabelece entre a criança/participante e o adulto/investigador quer o seu estatuto assimétrico adquirem um carácter de irredutibilidade, dado que haverá sempre alguém (o sujeito-adulto) que interpreta e analisa o que pretende conhecer e, portanto, interfere com as suas estruturas e análises de pensamento ao nível da interpretação dos resultados, e o outro (objeto de estudo-criança) que permanecerá parcialmente opaco ao conhecimento e, ainda, a ensaiar modos de expressão e manifestação de pensamento.

Contudo, tal não autoriza um uso desresponsabilizado e inadequado (por muito bem intencionado que seja) do trabalho de interpretação que o investigador realiza, devendo, por isso, proceder a um constante exercício de reflexão ética não só relativamente à identificação de (novos) problemas éticos que ocorrem na investigação como sobre eventuais procedimentos a adotar.

Mas, apesar de reconhecerem as dificuldades que uma relação de poder desigual entre crianças e adultos encerra, para alguns investigadores (MORROW, 2005; MAYALL, 2002; SIME, 2008), este facto não tem de constituir necessariamente um obstáculo, podendo ser contornável através da adoção de metodologias participativas que permitam à criança desempenhar um papel mais ativo na investigação. Contudo, “participatory methods, are no less problematic, or ethically ambiguous, than any other research method” (GALLACHER & GALLAGHER, 2008, p. 514).

Dada a complexidade de que estas questões se revestem, entendemos que se impõe uma profunda e permanente reflexão ética sobre as consequências da utilização de determinadas práticas metodológicas em educação, sob pena de, à força de se querer defender e representar a criança, se acabar por cair no

extremo oposto não pretendido e reforçar alguns dos estereótipos que os adultos têm acerca das crianças, restringindo as possibilidades do seu conhecimento.

3. Tendências emergentes na investigação com crianças e jovens – algumas questões éticas

Até aqui, apresentamos as principais linhas de investigação em educação com crianças que dominam a literatura científica, bem como algumas das questões éticas mais importantes que aquelas colocam (consentimento informado, confidencialidade, anonimato e privacidade, proteção, análise dos riscos-benefícios, recompensas) e, subjacente a tudo isto, a análise das relações de poder que atravessam as abordagens qualitativas, nomeadamente, as que se referem às relações entre crianças/participantes e adultos/investigadores.

Neste momento, pretendemos assinalar as tendências que começam a ganhar nova expressão na literatura científica, dado o conjunto de problemas éticos que as abordagens metodológicas “tradicionais” levantavam.

É o caso da investigação feita *pelas* crianças, do modelo de reflexividade crítica e da “ética situada” ou contextualizada. Contudo, cada uma destas abordagens também comporta em si problemas e desafios e consequências de natureza ética.

Investigação feita pelas crianças (empowerment)

Ao invés da investigação que se tem feito até ao momento presente – investigação *com* crianças – mas que ainda continua a ser bastante expressiva e significativa para a maioria dos investigadores, a ideia de atribuir à criança o papel de investigador-ator da sua própria investigação radica no pressuposto de que ela é a melhor porta-voz da sua classe, do seu pensamento e das suas ações e que esta é a forma mais autêntica de aceder à singularidade do seu universo sem que o mesmo seja deturpado pelas interpretações dos adultos.

Tendo em consideração o que atrás referimos sobre a dificuldade dos pesquisadores em interpretar “verdadeiramente” o que as crianças pensam, julgou-se, então, preferível, justo e necessário confiar-lhes diretamente essa

tarefa. Ou seja, a investigação passaria agora a ser feita *pelas* próprias crianças, em vez de ser feita *com* as crianças ou *sobre* as crianças⁴.

Uma das vantagens que este último tipo de investigação apresenta, para além das mais óbvias, é que se veriam salvaguardados alguns aspetos que, de outro modo, seria difícil aceder como, por exemplo, uma representatividade mais justa sobre as especificidades que caracterizam as crianças e os jovens (dada a incorreta homogeneidade que lhes é atribuída), bem como o *empowerment* destes como investigadores – um tipo de produção de conhecimento que, de outra forma, estaria inacessível aos investigadores: “children observe with different eyes, ask different questions and communicate in fundamentally different ways” (KELLETT, 2010, p. 195).

Contudo, estes projetos não são viáveis sem a mediação ou ajuda e interferência dos adultos que lhes proporciona as condições necessárias para que tal aconteça – por exemplo, ao nível da formação em pesquisa, o que nos remete, novamente, para as questões éticas que a relação assimétrica entre ambos coloca.

Modelo da reflexividade crítica

Outra tendência emergente e que está a ganhar uma expressão cada vez mais crescente na literatura sobre investigação com crianças e jovens, é o *modelo da reflexividade crítica* ou pensamento reflexivo, assim também designado, na tentativa de responder aos esforços de uma melhor compreensão, interpretação e conhecimento do mundo infantil.

Através deste modelo, pretende-se que: os investigadores adotem uma atitude de constante reflexão crítica sobre o significado das experiências das crianças (DAVID et al, 2005); analisem interpretações enviesadas e avaliem o modo como estas podem afetar a natureza dos resultados alcançados (LOBE,

⁴ A classificação de estudos *sobre*, *com* e *pelas* crianças proposta inicialmente por Clavering & MacLaughlin's (2010) representa uma importante linha evolutiva da investigação educacional. Com efeito, as primeiras investigações que surgiram *sobre* crianças, típicas de contextos médico-psicológicos, assinalaram graves riscos éticos quando, ao solicitar a sua participação em algumas experiências, nem sempre previam os riscos-benefícios daí resultantes. Por isso, estes estudos receberam a designação de estudos *sobre* crianças. Contudo, mais tarde, quando estas questões se aplicaram às ciências sociais, foi-se verificando a necessidade de realizar estudos em que as crianças participassem ativamente e pudessem expressar a sua “voz” – estudos *com* crianças – o que trouxe questões de natureza ética que havia que resolver. Mais recentemente, surgiu uma nova tendência – estudos realizados *pelas* crianças – que parte do pressuposto de que as crianças devem ser as protagonistas da sua própria investigação, assumindo o papel de investigadores ou co-investigadores, por forma a aceder mais “autenticamente” ao universo infantil.

LIVINGSTONE & HADDON, 2007); e examinem as consequências que paradigmas acadêmicos e não acadêmicos podem exercer nos resultados das investigações (DAVIS, 1998).

Uma importante consequência desta posição – à qual já tivemos oportunidade de nos referir antes – traduz-se na necessidade prática de investir na formação de ética em investigação educacional de professores e investigadores, contribuindo para a promoção e o desenvolvimento de um pensamento ético mais crítico dos investigadores (DAVID *et al*, 2005).

Ética situada: a importância do contexto social e cultural

Este é um outro modelo emergente que tem sobressaído na literatura sobre a ética na investigação em educação com crianças.

Este modelo parte do pressuposto de o processo metodológico de investigação não pode alhear-se do contexto cultural em que se insere, pelo que “participatory ethics involves acknowledging that ethical concepts and issues are socio-culturally and contextually specific so may not be shared by researcher and researched” (PAIN, 2008, p.105).

Deste modo, a reflexão ética deverá procurar ser mais flexível, adequada e situada tendo em consideração a especificidade do contexto e das éticas regionais e locais em que a investigação é realizada (EBRAHIM, 2010; BROWN *et al*, 2004).

Esta questão levanta uma outra relativa à investigação ética que ocorre em países mais desenvolvidos e menos desenvolvidos quanto ao grau de dificuldade sentido, nomeadamente, nestes últimos, na aplicação de algumas das medidas éticas.

A discussão de fundo aqui presente é, pois, a do relativismo e universalismo ético-axiológico e, muito embora haja um conjunto de princípios éticos universalmente aceites que podemos ver plasmados em referenciais que guizam a atuação dos investigadores em qualquer parte do mundo (ex: Códigos de Ética, Comissões de Ética), sabemos que os sujeitos os vivenciam de maneira diferente de acordo com a especificidade dos seus contextos culturais e sociais.

Deste modo, por exemplo, nos países africanos em que as crianças vivem separadas dos pais por causa da SIDA, a quem solicitar o consentimento

para participar numa investigação (ABEBE, 2009)? Para além disso, na maioria destes países, é igualmente manifesta a ausência de mecanismos reguladores que monitorizem a aplicação dos projetos de investigação; assim sendo, como assegurar a confidencialidade e proteger os sujeitos de estigmatização social se o tema de investigação for sensível? E a recompensa (pagamento) pela participação na investigação não poderá ser considerada diferentemente dadas as condições de pobreza que, normalmente, afetam a vida destes sujeitos?

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos fazer uma revisão crítica de literatura sobre as principais linhas caracterizadoras da investigação em educação com crianças e jovens, bem como dos problemas éticos daí provenientes: consentimento informado; anonimato, confidencialidade e privacidade; análise dos custos-benefícios; recompensas; relação de poder entre adultos e crianças.

O foco central da nossa análise incidiu, particularmente, sobre a investigação qualitativa, apesar de reconhecermos igualmente a importância que as questões éticas suscitam relativamente ao uso de métodos quantitativos.

Analizamos, também, as principais linhas emergentes que se começam a expressar com maior significância no panorama internacional da investigação ética em educação.

Contudo, a partir deste cenário, é possível identificar alguns temas que ainda não foram objeto suficiente de interesse por parte dos investigadores mas que, nem por isso, deixam de colocar questões éticas dilemáticas: é o caso da investigação conduzida por professores que também são investigadores, e em que se torna difícil gerir eticamente estes “papéis duplos” (SHI, 2006), quer para os investigadores quer para os investigados. É, ainda, o caso dos jovens investigadores que estão a iniciar a sua profissão e se deparam com a ausência de informação acerca dos cuidados éticos a ter no exercício do seu desempenho; é, também, o caso das éticas situadas que continuam a merecer uma atenção mais cuidada e especial.

Contudo, consideramos que quer as linhas de investigação mais “tradicionalmente” exploradas quer as mais recentes continuarão sempre a colocar-nos importantes questões éticas, pelo que ambas merecem continuar a

ser sujeitas a uma reflexão ética crítica permanente, seja através da formação formal seja através da existência de grupos de investigação ou mesmo de projetos científicos que tenham por objetivo discutir aprofundadamente estas problemáticas.

Referências bibliográficas

- ABEBE, T. Multiple methods, complex dilemmas: negotiating socio-ethical spaces in participatory research with disadvantaged children. *Children's Geographies*, n. 7, p. 451-465, 2009.
- ALDERSON, P. & MORROW, V. *The ethics of research with children and young people*. London: Sage, 2011.
- _____. *Ethics, social research and consulting with children agreement to research young people*. Barkingside: Barnardos, 2004.
- BALEN, R. et al. Involving children in health and social research: 'Human becomings' or 'active beings'? *Childhood*, n. 13, p. 29-48, 2006.
- BARKER, J. & WELLER, S. Never work with children? Methodological issues in children's geographies. *Qualitative Research*, n. 3, p. 207-227, 2003.
- BEAUCHAMP, T. & CHILDRESS, J. *Principles of Biomedical Ethics* Oxford: Oxford University Press, 2001.
- BROWN, N. et al. Social science research ethics in developing countries and contexts, 2004. Disponível em: <www.york.ac.uk/res/ref/documents.htm>. Acesso em: 31 de jan. 2012.
- CAMPBELL, A. For their own good: Recruiting children to research. *Childhood*, n. 15, p. 30-49, 2008.
- CARROLL-LIND, J. et al. The key to the gatekeepers: Passive consent and other ethical issues surrounding the rights of children to speak on issues that concern them. *Child Abuse & Neglect*, n. 30, p. 979-989, 2006.
- CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2005.
- COCKS, A. The ethical maze: finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, n. 13, p. 247-266, 2006.
- COYNE, I. Research with children and young people: The issue of parental (proxy) consent. *Children and Society*, n. 24, p. 227-237, 2010.

- MALONE, S. Ethics at home: informed consent in your own backyard. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 16, n. 6, p. 797-815, 2003.
- CLAVERING, E. & MACLAUGHLIN, J. Children's participation in health research: from objects to agents? *Child: care, health development*, v. 36, p. 603-611, 2010.
- DAVID, T. et al. Ethical aspects of power in research with children. In A. FARRELL (Ed.), *Ethical research with children*. London: McGraw-Hill, 2005, p. 124-137.
- DAVIS, J. Understanding the meanings of children: A reflexive process. *Children and Society*, n. 12, p. 325-335, 1998.
- EBRAHIM, H. Situated ethics: Possibilities for young children as research participants in the South African context. *Early Child Development & Care*, n. 180, p. 289-298, 2010.
- FARGAS-MALET, M. et al. Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, n. 8, p. 175-192, 2010.
- FLEWITT, R. Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, v. 175, n. 6, p. 553-565, 2005.
- GALLAGHER, M. et al. (Eds). *Researching with children and young people: research design, method and analysis*. London: Sage, 2009.
- GALLACHER, L. & GALLAGHER, M. Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, n. 15, p. 499-516, 2008.
- HILL, M. Ethical considerations in children's experiences. In S. GREENE & D. HOGAN (eds). *Researching children's experience*. London: Sage, 2005, p. 61-86.
- KELLETT, M. Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers, *American Journal of Community Psychology*, v. 46, n. 1-2, p. 195-203, 2010.
- KOTCH, J. Ethical issues in longitudinal child maltreatment research. *Journal of Interpersonal Violence*, n. 7, p. 696-709, 2000.

- LANGHINRICHSEN-ROHLING, J. et al. Sensitive research with adolescents: Just how upsetting are self-report surveys anyway? *Violence and Victims*, n. 21, p. 425-444, 2006.
- LOBE, B.; LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. *Researching children's experiences online across countries: Issues and problems in methodology*. EU Kids Online. 2007. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD4.1MethodologicalIssuesCover.pdf>>. Acesso em: 12 de Março 2012..
- MAYALL, B. *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press, 2002.
- MORROW, V. & RICHARDS, M. The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*, n. 10, p. 90-105, 1996.
- MUNFORD, R. & SANDERS, J. Recruiting diverse groups of young people to research. *Qualitative Social Work*, n. 3, p. 469-482, 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <www.unicef.pt/docs/pdf.../convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- PAIN, R. Ethical possibilities: Towards participatory ethics. *Children's Geographies*, n. 6, p. 104-108, 2008.
- PEDRO, A. & LIBÓRIO, O. Filosofia para crianças: uma proposta para (re)pensar a educação? 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – *Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga: Universidade do Minho, CDROM, 2008.
- ROBSON, S. Producing and Using Video Data in the Early Years: Ethical Questions and Practical Consequences in Research with Young Children. *Children & Society*, v. 25, n. 3, p. 179-189, 2011.
- SIME, D. Ethical and methodological issues in engaging young people in poverty with participatory research methods. *Children's Geographies*, n. 6, p. 63-78, 2008.
- SHI, L. Students as Research Participants or as Learners? *Journal of Academic Ethics*, v. 4, n. 1-4, p. 205-220, 2006.
- SPRIGGS, M. When "risk" and "benefit" are open to interpretation – As is generally the case. *American Journal of Bioethics*, n. 7, p. 17-19, 2007.

- SKANFORS, L. Ethics in Child Research: Children's Agency and Researchers' 'Ethical Radar'. *Childhoods Today*, v. 3, n. 1, 2009.
- TURTLE, K.; MCELEARNEY, A. & SCOTT, J. Involving Children in the Design and Development of Research Instruments and Data Collection Procedures: A Case Study in Primary Schools in Northern Ireland, *Child Care in Practice*, v. 16, n. 1, p. 57-82, 2010.
- WILES, R. et al. *Informed consent in social research: a literature review*. NCRM, 2005.