



Ana Pedro

Ética na investigação em educação

Contributos da filosofia para
(um)a formação ética
dos investigadores em educação



Este livro é um contributo para pensar a ética na investigação em educação e é destinado a todos os investigadores e estudantes que se preocupam e interessam por esta temática nas suas áreas profissionais. Para além disso, esta obra procura também preencher uma lacuna quanto à formação ético-filosófica dos investigadores, dada a escassez da literatura sobre esta temática, nomeadamente, em Portugal. Neste livro são apresentadas as principais teorias éticas, depois de uma clarificação conceptual sobre o que é moral, ética e valores, que ajudam a pensar acerca das questões éticas que ocorrem inevitavelmente na investigação em educação com crianças e jovens, seja ao nível do consentimento, do anonimato, da privacidade e da confidencialidade, seja ao nível das relações de poder que se estabelecem entre investigador e participantes, seja ainda ao nível dos riscos e benefícios, seja, ainda, ao nível das opções metodológicas.



Ética na investigação em educação



Comitê Editorial da Série

Filosofia & Interdisciplinaridade

- **Agnaldo Cuoco Portugal**, UNB, Brasil
- **Alexandre Franco Sá**, Universidade de Coimbra, Portugal
- **Christian Iber**, Alemanha
- **Claudio Gonçalves de Almeida**, PUCRS, Brasil
- **Cleide Calgato**, UCS, Brasil
- **Danilo Marcondes Souza Filho**, PUCRJ, Brasil
- **Danilo Vaz C. R. M. Costa**, UNICAP/PE, Brasil
- **Delamar José Volpato Dutra**, UFSC, Brasil
- **Draiton Gonzaga de Souza**, PUCRS, Brasil
- **Eduardo Luft**, PUCRS, Brasil
- **Ernildo Jacob Stein**, PUCRS, Brasil
- **Felipe de Matos Muller**, UFSC, Brasil
- **Jean-François Kervégan**, Université Paris I, França
- **João F. Hobuss**, UFPEL, Brasil
- **José Pinheiro Pertille**, UFRGS, Brasil
- **Karl Heinz Efken**, UNICAP/PE, Brasil
- **Konrad Utz**, UFC, Brasil
- **Lauro Valentim Stoll Nardi**, UFRGS, Brasil
- **Marcia Andrea Buhning**, PUCRS, Brasil
- **Michael Quante**, Westfälische Wilhelms-Universität, Alemanha
- **Miguel Giusti**, PUCP, Peru
- **Norman Roland Madarasz**, PUCRS, Brasil
- **Nythamar H. F. de Oliveira Jr.**, PUCRS, Brasil
- **Reynner Franco**, Universidade de Salamanca, Espanha
- **Ricardo Timm de Souza**, PUCRS, Brasil
- **Robert Brandom**, University of Pittsburgh, EUA
- **Roberto Hofmeister Pich**, PUCRS, Brasil
- **Tarcílio Giotto**, UNIOESTE, Brasil
- **Thadeu Weber**, PUCRS, Brasil

Ética na investigação em educação

Contributos da filosofia para (um)a formação
ética dos investigadores em educação

Ana Pedro



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Fotografia de Capa: Levi Meir Clancy - <https://www.instagram.com/levimeirclancy/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PEDRO, Ana

Ética na investigação em educação: contributos da filosofia para (um)a formação ética dos investigadores em educação [recurso eletrónico] / Ana Pedro -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

105 p.

ISBN - 978-65-5917-396-9

DOI - 10.22350/9786559173969

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ética; 2. Educação; 3. Filosofia; 4. Formação; 5. Investigação; I. Título.

CDD: 100

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia 100

À minha Mãe, ao meu Irmão.

Sumário

1	13
<hr/> Ética na investigação em educação em Portugal - princípios e orientações	
Consentimento livre e esclarecido	14
Confidencialidade, Anonimato e Privacidade.....	15
Dignidade	15
Deception e Debriefing	15
Honestidade, Veracidade, Transparência e Rigor	16
Integridade.....	16
Responsabilidade	16
2	20
<hr/> Contributos da filosofia para (um)a formação ética dos investigadores em educação	
2.1. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum	20
2.1.1. Ética, moral, axiologia, valores: que sentidos?	20
2.1.2 Valor: natureza e definição	28
2.1.3 Valor: suas características	33
3	41
<hr/> As principais teorias éticas filosóficas: sua aplicabilidade na investigação	
3.1 Ética das Virtudes (Aristóteles).....	44
3.2 Ética deontológica.....	56
3.3 Ética utilitarista	59
3.4 Ética principialista.....	63
4	71
<hr/> Principais questões éticas na investigação em educação com crianças e jovens	
4.1 A investigação em educação e a mudança de paradigma.....	71
4.2 Principais questões éticas em investigação em educação com crianças e jovens	73

4.2.1 Consentimento informado	74
4.2.2 Interpretação do consentimento, assentimento e rejeição de participação das crianças na investigação.....	79
4.3 Confidencialidade, anonimato e privacidade	81
4.4 Riscos-benefícios e participação na pesquisa	84
4.5 Recompensas	85
4.6 Relações de poder criança-investigador: simetrias e dissimetrias	86
4.7 Tendências emergentes na investigação com crianças e jovens algumas questões éticas	90
4.7.1 Investigação feita <i>pelas</i> crianças (<i>empowerment</i>).....	91
4.7.2 Modelo da reflexividade crítica.....	92
4.7.3 Ética situada: a importância relativa do contexto social e cultural na investigação em educação.....	93

Considerações finais **95**

Referências **97**

Prefácio

Este livro é um contributo para pensar a ética na investigação em educação e é destinado a todos os investigadores e estudantes que se preocupam e interessam por esta temática nas suas áreas profissionais. Para além disso, esta obra procura também preencher uma lacuna quanto à formação ético-filosófica dos investigadores, dada a escassez da literatura sobre esta temática, nomeadamente, em Portugal.

Com efeito, no nosso país, o documento mais representativo na área da ética da investigação em educação produzido até hoje foi a *Carta Ética* (SPCE, 2014, 6), que mais não constitui do que um “instrumento de regulação ético-deontológica” e um “referencial de boas práticas” para os investigadores portugueses em educação.

Neste livro são apresentadas as principais teorias éticas, depois de uma clarificação conceptual sobre o que é moral, ética e valores, que ajudam a pensar acerca das questões éticas que ocorrem inevitavelmente na investigação em educação com crianças e jovens, seja ao nível do consentimento, do anonimato, da privacidade e da confidencialidade, seja ao nível das relações de poder que se estabelecem entre investigador e participantes, seja ainda ao nível dos riscos e benefícios, seja, ainda, ao nível das opções metodológicas.

Como é que estas orientações, princípios e teorias se aplicam aos contextos de investigação e que decisões éticas os investigadores podem tomar fundamentadamente dependerá sempre da capacidade e da competência ético-reflexiva desenvolvidas pelo investigador que, em última análise, se encontra no contexto onde os dilemas se colocam.

Todavia, ler, partilhar com os pares sobre estas questões é uma necessidade complementar na formação destes investigadores que, a par do conhecimento das diretrizes nacionais e internacionais produzidas a este propósito, vão aumentando, deste modo, a sua sensibilidade, consciência, compreensão e capacidade de decisão – ou mesmo de exigência – ética.

Uma outra questão central que é desenvolvida neste livro baseia-se numa premissa fundamental que os investigadores devem ter sempre em mente: as questões éticas não se colocam somente antes ou no início do projeto de investigação, mas ao longo de toda a investigação. Trata-se, portanto, de um processo a que tem de se estar permanentemente atento, como é o caso, por exemplo, do consentimento das crianças de tenra idade.

Outros aspetos, como tendências emergentes na investigação com crianças e jovens e Investigação feita pelas crianças (*empowerment*), serão igualmente abordados.

Por fim, há um conjunto de conceitos-chave que serão definidos ao longo deste livro, nomeadamente, ética, moral, valores, autonomia, respeito, consentimento informado, beneficência, não-maleficência, associados a uma realidade empírica baseada em alguns exemplos, essenciais ao raciocínio ético fundamentado.

Ética na investigação em educação em Portugal - princípios e orientações

Ao contrário de outros países (EUA; UK)¹ em que o interesse e a preocupação pela ética na investigação em educação já remonta há algumas décadas com um historial significativo associado, em Portugal essa mesma preocupação formal é muito recente, cujo marco histórico foi assinalado com a publicação da *Carta Ética* (SPCE, 2014, 6), entendida como um “instrumento de regulação ético-deontológica” e como um “referencial de boas práticas”.

Esta iniciativa despoletou e inspirou a criação de documentos idênticos por parte de instituições de ensino superior em território nacional que visam o respeito ético na condução da investigação em educação e que se destinam a orientar os investigadores na realização de pesquisas com seres humanos. Os princípios neles plasmados constituem mais uma orientação para o investigador do que propriamente um conjunto de regras detalhadas e específicas a seguir. São os casos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), com a *Carta de princípios éticos da investigação* (2014); do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com a *A Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação* (2016); do ISCTE-IUL, com o *Código de conduta Ética na Investigação* (2016); e do Instituto

¹ EUA: AERA, *Code of Ethics of the American Educational Research Association* (1991), (<http://er.aera.net>); BERA, *British Educational Research Association* (1992), (<http://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>).

Politécnico de Bragança, com o *Código de ética do Centro de Investigação em Educação Básica* (2018).

Num primeiro momento, podemos afirmar que cada um destes documentos elegeu três eixos éticos fundamentais comuns que devem regular a conduta do investigador em educação: 1. Princípios e valores referentes aos participantes (Consentimento informado, Confidencialidade e Anonimato, Dignidade, Segurança e bem-estar dos/as participantes); 2. Valores dos investigadores face ao conhecimento (Competência, Honestidade, Imparcialidade, Confiabilidade, Objetividade, Rigor, Responsabilidade, Integridade, Autonomia); e 3) Valores dos investigadores face à sociedade (Transparência, Responsabilidade, Rigor, Integridade, Clareza).

Estes princípios e valores, que materializam as orientações éticas em investigação, quando aplicados ao contexto da pesquisa em educação, recebem o seguinte significado explicitado nos documentos acima referidos:

Consentimento livre e esclarecido

As/os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre os aspetos da investigação (ex: os objetivos da investigação e o seu envolvimento na investigação) que envolvem a sua participação, podendo livremente desistir da mesma em qualquer altura da investigação e sem quaisquer consequências, pressão ou danos para si por esse facto.

A informação a ser prestada deve ser clara, objetiva e absolutamente necessária; deve incidir sobre os objetivos, os métodos e consequências do estudo.

Confidencialidade, Anonimato e Privacidade

Às/aos participantes da investigação deve ser assegurada a sua privacidade, bem como o anonimato e confidencialidade dos dados por eles fornecidos.

Porém, há alguns riscos em torno de cada um destes conceitos, na medida em que podem ocorrer situações de risco em que involuntariamente determinado tipo de informação resvala ou é induzida, ou inferida na comunidade onde a investigação ocorreu, pelo que os investigadores devem considerar previamente soluções que possam minorar essas situações de risco, ou outras, com que se venham a deparar.

O armazenamento e utilização de dados pessoais devem ser mantidos de forma segura e acessível, por um período de pelo menos cinco anos desde o final do estudo/projeto.

Dignidade

A/os investigadores devem zelar pela dignidade e bem-estar do/as participantes face aos eventuais riscos (psicológicos, atribuição de rótulos que ocorram em contexto experimental com consequências potencialmente negativas; ofensas à reputação, danos para as relações familiares e interpessoais) que possam ocorrer subjacentes à sua participação. Nesse sentido, deverão ser definidos antecipadamente quais os procedimentos para que a minimização desses riscos se verifique.

Deception e Debriefing

Quando existe o risco de o consentimento livre e esclarecido poder vir a comprometer o estudo, pela manifesta probabilidade de condicionar as respostas e/ou a conduta dos/as participantes, pode justificar-se o recurso a *deception* (i.e., prestar deliberadamente informação falsa sobre os objetivos ou hipóteses da investigação), ou à ocultação de informação

(i.e., não revelar determinados detalhes dos objetivos ou das hipóteses no âmbito do consentimento informado).

Porém, esta fase deve ser seguida pelo *debriefing* prestado num momento posterior à conclusão do estudo.

Honestidade, Veracidade, Transparência e Rigor

Honestidade em relação ao processo de investigação e de publicação, assegurando a transparência e veracidade dos procedimentos, dos dados, dos resultados, das interpretações e de eventuais implicações, na comunicação de resultados, reportando-os de forma correta, integral e imparcial e não utilizando nem ocultando más práticas de investigação, tais como o plágio, a fabricação, falsificação ou deturpação dos dados.

Integridade

Integridade na identificação e manifestação de conflitos de interesse, reais e/ou potenciais, bem como na condução da investigação em curso.

O distanciamento necessário em relação a interesses de qualquer ordem que não sejam os da aproximação à verdade é condição necessária para a adesão dos não peritos à alteração de comportamentos ou mesmo à alteração de mundividências.

Responsabilidade

Responsabilidade em relação ao impacto da investigação: nos/as participantes, na sociedade, e no ambiente, minimizando impactos nocivos e promovendo a gestão sustentável dos recursos disponíveis.

Face ao acima exposto, podemos afirmar que foi alcançado um certo consenso valorativo que deve regular o comportamento dos investigadores na sua prática profissional. Porém, uma dificuldade sobrevém quando nos questionamos sobre o significado específico associado a cada um desses

valores e quando indagamos acerca da interpretação que lhes é atribuída por cada um dos investigadores.

Esta questão é fundamental, se pensarmos que, em última análise, cabe aos investigadores tomar a decisão final quando confrontados com inevitabilidades dilemático-éticas e quando convém que as soluções encontradas não sejam contraditórias.

Mas, a ausência de explicitação do significado de conceitos-valor ocorre, de igual modo, com as palavras “ética” e “deontologia” que, em momento algum, é assinalada nos referidos textos.

Para além disso, apesar da palavra ética ser uma constante em todos os títulos dos documentos acima referidos, constatamos que na elaboração dos respetivos documentos vigora uma referência amplamente direcionada para a natureza deontológica da prática profissional.

Esta forte dimensão deontológica de uma certa racionalidade prática assenta na necessidade de uma sabedoria prudencial, o que, em nosso entender, não deixa de ser problemático em si mesmo, pois o agir prático parece ser deixado ao “acaso” da(s) subjetividade(s) humana no tratamento e resolução de situações éticas complexas que ocorrem na educação.

Porém, o inevitável confronto com situações complexas, diversificadas, plurais e dilemáticas que tipicamente ocorrem no contexto humano da investigação em educação exige ao investigador uma necessária e refletida ponderação ética sobre os dilemas que se lhe colocam, bem como uma constante interpretação e adequação dos valores e princípios pelos quais o processo pode ser afetado.

Para agir eticamente torna-se, pois, indispensável que o investigador compreenda a natureza da moralidade e do raciocínio moral, conheça e reflita sobre as principais teorias éticas que regulam a atividade humana e

adote uma perspetiva crítica sobre cada uma delas, dado que, em cada momento, é a si que cabe *decidir eticamente*.

Pese embora a importância dos documentos nacionais e internacionais² que estabelecem os princípios éticos fundamentais orientadores da investigação em educação e que também estiveram na base da elaboração dos documentos portugueses, a verdade é que estes apenas indicam um conjunto geral de diretrizes éticas que jamais se substituirão ao agir ético do investigador.

É, nesse sentido, que a *Carta Ética* (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, 18) aponta ao afirmar que:

A Carta Ética da SPCE não oferece soluções para os múltiplos problemas e dilemas que emergem da prática, isto é, ela não substitui, nem poderia substituir, o poder de decisão dos investigadores. Na verdade, a opção por uma descrição prescritiva e detalhada de comportamentos desejáveis não seria congruente com um modelo de regulação prática assente no primado da reflexividade ética e na valorização do juízo prudencial, feito em situação.

Da mesma forma, a *Carta de princípios éticos da investigação* (CeIED /ULHT, 2014, 3), considera que:

A Carta de Princípios assume, pois, uma função orientadora e mesmo reguladora, mas tal não substitui o papel reflexivo, crítico e eticamente responsável de cada investigador e de cada grupo de investigação, a quem compete decidir com responsabilidade ética o caminho a seguir face aos problemas e dilemas éticos com os quais se possa confrontar.

² São disso exemplo, *The European Code of Conduct for Research Integrity* (2017), *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), BERA, *Ethical Guidelines*; AERA; *Ethical Research Involving Children* (<http://childethics.com/ethical-guidance/>); *Belmont Report* (1978); *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* (1989), *Princípios das Nações Unidas para as Pessoas Idosas* (1991), *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006), *Convenção sobre Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (2007), *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (2016); *Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais*; a Lei n.º 67/98, de 26 de outubro – *Lei da Proteção de Dados Pessoais (LPDP)*.

Por sua vez, o *Código de Conduta Ética na Investigação* (ISCTE/UNL, 2016, 4) enfatiza a mesma ideia, do seguinte modo:

... não é vinculativo nem pretende substituir-se à reflexão crítica na identificação e resolução de questões éticas na investigação, mas antes informar e orientar a ação de todos os intervenientes com responsabilidades no planeamento, gestão, condução e/ou divulgação científica.

Apesar desta postura apresentar a vantagem de reconhecer e salvaguardar a liberdade fundamental do sujeito quanto à sua capacidade de escolha e decisão éticas com as quais melhor se identifica é, no entanto, precisamente aqui que, em nosso entender, as questões éticas mais prementes se colocam, pois, ao mesmo tempo, os documentos apontam para a importância de instituir um certo “padrão ético comum”, a par da constituição de um referencial comum de boas práticas (deontologia).

Mas, até que ponto esta “vagueza intencional” abre espaço para uma formação ética dos investigadores? Como conciliar o “padrão ético comum” com a diversidade de postura éticas, todas elas com legitimidade fundamentadora idêntica, sem que tal crie o caos ou as incoerências indesejáveis no contexto educativo?

Contributos da filosofia para (um)a formação ética dos investigadores em educação

2.1. Ética, moral, axiologia e valores¹: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum

Quando a maioria das pessoas pensa em ética ou em moral, normalmente, associa estas palavras a regras ou normas que servem para distinguir o certo do errado. Um exemplo, é a Regra de Ouro - "Faz aos outros o que gostarias que te fizessem a ti"; ou, se quisermos, a lei de Talião, que propõe o castigo do criminoso segundo a regra "dente por dente, olho por olho".

Para além disso, também vulgarmente se não diferencia os conceitos ética e moral considerando-os sinónimos. Se pensarmos no contexto profissional, este tipo de pensamento aplica-se aos Códigos deontológicos de conduta profissional, em que ética e deontologia também se confundem como se fossem equivalentes.

Esta é, pois, a forma mais comum de definir "ética": normas de conduta que distinguem comportamentos aceitáveis de inaceitáveis, ou, no limite, bons e maus.

Importa, portanto, esclarecer os seus sentidos.

2.1.1. Ética, moral, axiologia, valores: que sentidos?

O que são os valores, a moral, a ética e a axiologia? E a ética e a filosofia moral? Tratar-se-á de conceitos diferentes que procuram

¹ Esta reflexão assenta parcialmente na publicação - Pedro, A. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. *Kriterion. Revista de Filosofia*. Vol. 55. N.130. 483-498. 2014. ISSN 0100-512X.

ressignificar a mesma realidade, embora segundo matizes diversificadas que apresenta, ou, pelo contrário, tratar-se-á de realidades distintas e, portanto, deverão empregar-se denominações diferentes?

Frequentemente, assistimos ao uso ambíguo de palavras que estabelecem uma associação terminológica por sinonímia de "moral e ético", "moralidade e ética", "valores e ética", "valores e norma", "axiologia e ética", e ainda, "filosofia moral e ética", só para referir as principais, que se empregam em vários contextos do quotidiano como se de sinónimos se tratassem, resultando daqui, não raras vezes, uma enorme confusão para quem necessita de as utilizar, dificultando, deste modo, a comunicação.

Assim, confundimos moral e ética quando nos referimos indistintamente ora ao universo das normas e dos valores sociais *tout court*, ora quando aludimos ao facto de que a ética e a axiologia têm o mesmo significado, não estabelecendo quaisquer fronteiras e limites entre cada uma delas, dada a natureza da sua proximidade, por um lado, nem efetuando as respetivas interações de complementaridade que entre si se podem estabelecer, por outro.

Pensamos, contudo, que uma das razões para tal acontecer pode residir no facto de existirem duas palavras para mencionar o domínio valorativo da ética e da moral através da sua origem grega e latina, de raiz etimológica distinta: assim, o termo ética deriva do grego *ethos*, que pode apresentar duas grafias – *êthos* – evocando o lugar onde se guardavam os animais, tendo evoluído para “o lugar onde brotam os atos, isto é, a interioridade dos homens” (Renaud, 1994), tendo, mais tarde passado a significar, com Heidegger, a *habitação* do ser, e – *éthos* - que significa comportamento, costumes, hábito, caráter, *modo* de ser de uma pessoa, enquanto a palavra moral, que deriva do latim *mos*, (plural *mores*), se

refere a costumes, normas e leis, tal como Weil² e Tugendhat (1999) referem.

Para além disso, os termos ética e moral aplicam-se quer a pessoas quer a sistemas ou teorias morais, o que agrava, ainda mais, a possibilidade de um estado de confusão, pois, quando desejamos classificar a natureza da ação humana e de sistemas mais alargados em que os sujeitos se inserem, o cidadão comum oscila sempre sobre a utilização de cada um desses termos.

Há quem considere, no entanto, que não faz qualquer sentido estabelecer estas distinções, pois, todas acabam por referir-se ao mesmo universo; contudo, não é bem essa a nossa opinião por considerarmos estar subjacente à identificação e delimitação destas diferenciações terminológicas um modo de agir e de pensar interrogativo e reflexivo distintos daquele que sucederia, caso não as reconhecêssemos como tal.

Também Ricoeur³ menciona esta diferenciação entre ética e moral, reservando o «terme d'éthique pour tout le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale et de désigner par morale tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs».

Por outras palavras, Ricoeur, em *Soi-même comme un autre* (1990), atribui

1) la primauté de l'éthique sur la morale ; 2) la nécessité pour la visée éthique de passer par le crible de la norme ; 3) la légitimité d'un recours de la norme à la visée...La morale ne constituerait qu'une effectuation limitée, quoique légitime et même indispensable, de la visée éthique, et l'éthique en ce sens envelopperait la morale (Ricoeur, 1990, 200-201).

² Weil, E. Morale. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/morale/ressources/>.

³ Ricoeur, P. *Éthique*. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/1-l-intention-ethique/>.

Neste sentido, por exemplo, não terá significado idêntico referenciar moral e ética sob a mesma perspectiva para falarmos de uma única realidade valorativa, pois, enquanto a moral se refere a um conjunto de normas, valores (ex: bem, mal), princípios de comportamento e costumes específicos de uma determinada sociedade ou cultura (Schneewind, 1996; Weil⁴), já a ética tem por objeto de análise e de investigação a natureza dos princípios que subjazem a essas normas, questionando-se acerca do seu sentido, bem como da estrutura das distintas teorias morais e da argumentação utilizada para dever manter, ou não, determinados traços culturais; enquanto a moral procura responder à pergunta: *como havemos de viver?*, a ética (metanormativa ou metaética) defronta-se com a questão: *porque havemos de viver segundo x ou y modo de viver?*

A ética é essencialmente especulativa, não se devendo dela exigir um receituário quanto a formas de viver com sucesso, dado que se preocupa, sobretudo, com a fundamentação da moral; a moral, é eminentemente prática, voltada para a ação concreta e real, para um certo saber fazer prático-moral e para a aplicação de normas morais consideradas válidas por todos os membros de um determinado grupo social – ou mesmo só pela maioria, segundo as teorias éticas dialógicas ou processuais. A ética não é um conjunto de proibições nem a moral algo definível somente num contexto de ordem religiosa (Singer, 1994, 11; Dias, 2006; Gontijo, 2006).

Contudo, apesar de estes conceitos serem distintos, existe uma estreita articulação entre si, na medida em que a ética tem como objeto de estudo a própria moral, não existindo desligada uma da outra, mas sendo interdependentes entre si.

Neste sentido, tanto a ética implica a moral, enquanto matéria-prima das suas reflexões e sem a qual não existiria, como a moral implica a ética

⁴ Weil, E. Morale. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/morale/ressources/>.

para se *repensar*, desenhando-se, assim, entre elas uma importante relação de circularidade ascendente e de complementaridade. Por outro lado, a ética dá fundamento à moral e esta torna a ética vivível.

Muito embora cada uma delas mantenha as suas especificidades e particularidades que as caracterizam no seu *modus operandi*, a verdade é que esta relação complementar torna-se não só desejável, como necessária, na medida em que permite à moral quer uma abertura à comunicação e ao diálogo ético-moral (que corresponde ao tracejado no gráfico), entendidos como antídoto ao dogmatismo moral; quer o desenvolvimento de uma capacidade de interrogação, reflexão e ponderação de cada sistema de moralidade existente quanto à natureza e pertinência das suas normas e regras morais secularmente instituídas, mas nem sempre repensadas à luz do sentido dos princípios que as fundamentam (exs: práticas de excisão feminina; infanticídio feminino); quer ainda, o conhecimento racional subjacente a uma praxis moral informada. Tanto a interrelação como a especificidade destes dois conceitos podem ver-se num simples exemplo: a pena de morte, a escravatura, a segregação de género e outras práticas foram em épocas passadas e em sociedades arcaicas considerada boas moralmente, sendo a sua não observância objeto de punição. A promoção, na mesma época ou sociedade, do fim da pena de morte, da escravatura e da segregação de género foi assumida por alguns membros em nome de um aumento da dignidade ética. O que significa que a um comportamento moralmente considerado incorreto se passou a sobrepor um princípio de dignidade ética legitimamente superior. Mas esse novo princípio só concretizado representaria a aceitação da perspectiva ética superior, baseada, por exemplo, a igualdade, dignidade, liberdade, universais de todos os homens.

Esta valorização do conhecimento pensada como condição necessária ao modo de agir e de viver moral é, simultaneamente, um pressuposto desse mesmo agir e pensar, afastando, assim, a ideia de que a moral ou a ética pertencem exclusivamente ao domínio da intuição e da emoção e não do conhecimento e da razão. Contudo, um equilíbrio entre ambas, é absolutamente fundamental. O que a norma moral tem de limite representa o modo prático de evitar o desvio em relação à aplicação do princípio ético. E o que a ética tem de ideal informa a prática moral, sem a qual o ideal era vazio. Ora, não há nem uma ética nem uma moral do vazio.

Estabelecida esta distinção, podemos agora colocar a pergunta: qual a relação existente entre valores, moral e ética? Será de sinonímia ou de antonímia?

Bem, na verdade, a situação assemelha-se à anteriormente descrita, pois, se, por um lado, uma e outra fazem *inevitavelmente* uso dos valores – muito embora, sob perspetivas diferentes: uma, de natureza mais prática (moral), e outra de pendor mais reflexivo e interrogativo (ética) –, por outro lado, valor – cuja origem etimológica deriva do latim *valere* – surge com uma conotação algo distinta dos restantes vocábulos acima assinalados, na medida em que remete para a ideia daquilo que vale (ou de merecimento), de robustez, força e poder de um objeto (bem) que se impõe primordialmente à consciência do sujeito.

Contudo, um sentido de valor mais completo é, em nosso entender, o que sugere Ricoeur⁵, quando afirma que “dans le mot «valeur», il y a d'abord un verbe: évaluer, lequel à son tour renvoie à préférer: ceci vaut mieux que cela; avant valeur, il y a valoir plus ou moins».

⁵ Ricoeur, P. Éthique. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/1-l-intention-ethique/>.

Por sua vez, valor e norma também são geralmente confundidos como sendo conceitos sinónimos; todavia, enquanto a especificidade do valor se estrutura e organiza em volta de conceitos como « bom », « mau », a norma já parece referir-se ao domínio do « obrigatório », do « interdito » ou do que é socialmente « permitido ».

Assim, da relação tridimensional valores, moral e ética, podemos aduzir valores morais e valores éticos; todavia, nem a moral nem a ética reduzem, obviamente, a sua esfera de pensamento e de ação somente a este tipo de valores, dado que o universo dos valores é imenso e infinito. Por isso, nunca é demais assinalar uma outra confusão que habitualmente ocorre ao identificar valores somente a valores morais, esquecendo a panóplia imensa do tipo de valores existentes (ex: políticos, éticos, morais, estéticos, ecológicos, vitais, espirituais, económicos, religiosos – para não mencionar distinções como caducos e perenes, materiais e espirituais, instrumentais e finais, ou até ‘positivos’ e ‘negativos’).

Esta associação pode em parte justificar-se pelo facto de, por razões culturais, ter existido ao longo dos séculos, uma proximidade histórica e cultural entre a esfera dos valores religiosos e a realidade social que, não obstante, se tem assumido, ultimamente, de cariz eminentemente laico e secular, mas ainda, de raiz judaico-cristã. Contudo, seja qual for a justificação para distinguir ou confundir estes domínios, o certo é que valor e moral associam-se muito facilmente.

Numa perspetiva histórica, o termo moral foi mais usado até finais do século XVIII, passou depois a ser tomado como sinónimo de ética e hoje aceita-se genericamente a distinção anteriormente estabelecida. Numa sugestiva e resumida comparação, Coelho Rosa (1999) considera a ética como singular ou tradução do modo geral de ser homem; e a moral como plural ou diversa conforme grupos e épocas. A ética traduzirá a forma do dever ser humano e a moral os meios e os instrumentos, bem como as

normas ou códigos para atingir essa finalidade ética. A ética determina o critério de decisão moral; e esta traduz-se na opção concreta perante situações específicas – orientando o mais subjetivo dos elementos avaliadores que é a consciência moral. A ética é, portanto, o critério legitimador da decisão moral como norma (não matar, não roubar, dizer a verdade, etc.) e mesmo como consciência moral (matar pode ser considerado moralmente mau, em abstrato, mas bom numa circunstância singular e específica); e a moral é a concretização diversa do ideal ético aplicado a conjuntos de ações.

E axiologia e valores possuem o mesmo significado?

Apesar da estreita relação que mantêm entre si, pois uns (valores) são o objeto de estudo da outra (axiologia), os seus âmbitos conceituais são, no entanto, distintos: enquanto a axiologia mais não significa do que o estudo ou tratado dos valores, ou seja, uma reflexão filosófica sobre os valores, sua natureza, características, estrutura, conhecimento e teorias, os valores, enquanto tal, constituem o seu objeto de estudo. Não há, pois que confundir axiologia com valores, à imagem, aliás, da ética e da moral, como vimos. De algum modo, poderíamos dizer que o valor é a especificação do que genericamente é ‘valioso’, no sentido etimológico do grego *axía*. Este termo designa, como substantivo feminino, o preço, o salário, a dignidade ou a honra. Termos gregos com a mesma raiz têm elucidativos significados aproximados: o adjetivo *áxios*, que significa pesado, valioso; o verbo *axióô*, que significa avaliar, apreciar; e o advérbio *axíôs*, que se refere a matéria digna, não desvalorizada ou em saldo. O valor será a característica ou qualidade que o homem atribui a uma situação, objeto ou mesmo pessoa e que os torna preferíveis ou rejeitáveis em relação à finalidade ética determinada como melhor forma de realização humana.

2.1.2 Valor: natureza e definição

O que são valores? Os valores valem? Qual a importância e pertinência que os valores desempenham na vida de cada um de nós? E na da sociedade em geral? Falar de valores equivalerá a falar apenas de valores morais? De que servem e para que servem os valores, afinal?

Será importante um estudo sistemático dos valores (Teoria dos Valores ou Axiologia) ou bastar-nos-á um sentimento intuitivo axiológico que todo o homem “normal” parece possuir devido ao processo evolutivo? Por que vias se obtém o conhecimento do valor: pela intuição, pela emoção ou pela razão? Será possível, ou mesmo desejável, vivermos à margem dos valores? De que forma é que os valores determinam, ou não, o sentido e a realização da vida humana?

Muito embora a palavra “valor” tenha inicialmente surgido no contexto das ciências económicas (Adam Smith, 1723-1790), querendo com isso denotar algo que é valioso, apreciado, desejado, necessário, útil, que se pode usar ou trocar, foi a partir da segunda metade do séc. XIX e inícios do séc. XX, mais concretamente com Nietzsche (1844-1900), que a palavra valor, com a correspondente conotação axiológica, foi primeiramente introduzida na filosofia. Na verdade, em *A Genealogia da moral* (1990), Nietzsche enceta uma crítica vigorosa aos valores cristãos da época, designando-os de falsos e preconizando a sua substituição por outros autenticamente humanos.

Contudo, é possível assinalar que os valores, enquanto objeto de estudo e de reflexão filosófica e não como ramo da filosofia (Axiologia ou Teoria dos Valores), tal como hoje a conhecemos e cuja sistematização inicial se ficou dever a Lotze (1817-1881), remonta à antiguidade grega, sendo, pois, possível destacar, desde logo; Sócrates (470 AC- 399 AC), o qual se insurgiu contra o relativismo moral sustentado pelos sofistas, contrapondo-lhe a universalidade dos valores éticos; Platão (427 AC-347

AC), que tomou um caminho diferente do do seu mestre ao transpor a reflexão valorativa para o mundo metafísico das ideias (Teoria das Ideias), que mais não é do que uma Teoria dos Valores, culminando na Ideia de Bem; Aristóteles (384 AC – 322 AC), quem primeiro apresentou uma verdadeira teoria sistemática dos valores (Teoria das Virtudes) e que, por sua vez, remete para a questão da transcendência da Ideia de Bem para o plano imanente, da realidade empírica; e, mais tarde, Kant (1724–1804), entre outros, cuja ideia de valor é deslocada para o domínio da consciência pessoal e individual caracterizada por um forte formalismo moral em que os valores são, pois, vazios de conteúdo (agir no dever pelo dever), dependendo apenas de juízos de valor emitidos pela consciência e não pelo que o real apresenta.

Em contraposição com o formalismo moral kantiano, os defensores da conceção material dos valores reconheceram a estes um conteúdo concreto, real. Deste último ponto de vista, os valores já não constituem um *a priori*, pois, tanto podem ser relativos (dependendo das valorações do sujeito) como absolutos (existentes em si mesmos enquanto entes), pelo que vão ser estas posições – subjetivismo e objetivismo - que vão marcar, doravante, grande parte da natureza das discussões axiológicas.

Contudo, antes mesmo de prosseguirmos, convém clarificar a sua noção de base ou, pelo menos, tentar fazê-lo⁶: o que é o valor? Como defini-lo?

Atentemos, num primeiro momento, à origem etimológica da palavra Axiologia, antes explicitada: vindo do grego, o termo junta *axía* e *lógos*, que indica estudo ou tratado, a partir do qual se formou a palavra

⁶ Muito embora, segundo Hessen (2001,43), esta não seja uma tarefa fácil de empreender, uma vez que o conceito valor não pode, em rigor, definir-se dado pertencer àquele conjunto de conceitos ontológicos, tais como os de “ser”, “ente” e “existência”, que não admitem qualquer definição em si mesmos. Na verdade, o seu significado vai-se desvelando à medida que conseguirmos adentrar no fenómeno em si. A dificuldade desta tarefa também é partilhada por Ortega y Gasset (1983, 333), quando refere que a sua definição só consegue fazer-se por meios indiretos.

Axiologia, ou ciência do valor, tratado dos Valores (Cabanas, 1998, 121; Duméry⁷).

Mas, essa abordagem etimológica constitui apenas uma aproximação inicial ao conceito; todavia, parece que ainda muito fica por dizer acerca do mesmo. Na verdade, se quisermos tomar para nós esse experimentar do valor, logo encontraremos um primeiro significado: o da *vivência* de um valor, em particular. Ou seja, a vivência do valor, independentemente do valor que for, é experienciado como um fenômeno que se apresenta à consciência como tal e como um acontecimento que nos é imediatamente dado.

Esta forma fenomenológica⁸ de proceder para a determinação que buscamos do sentido da palavra valor revela-nos, igualmente, outra característica importante: para além do valor constituir, primeiramente, um fenômeno que aparece à nossa consciência, num outro momento ele é experienciado como algo de “valioso”, ao qual foi atribuída uma preferência maior no seu grau de importância face aos demais.

Portanto, o ato de valoração – que é feito por um sujeito que não pode deixar de valorar⁹, pois, *valorar é existir* – é, por um lado, subjetivo e relacional e, por outro lado, objetivo e material, porquanto esse valor

⁷ Duméry, Henry. *Axiologie*. Disponível em : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/axiologie/>.

⁸ Proceder fenomenologicamente ao estudo e experiência do valor (Hessen, 2001) significa partir do fenômeno em si mesmo para sua análise e reflexão e não partir de conceitos apriorísticos já formados para depois deles extrair o significado dos conceitos. Em certo sentido, pode considerar-se existir um paralelismo entre o método fenomenológico e o método experimental, ao procurar manter a igualdade de procedimentos em que a experiência deve decorrer para poder atribuir objetividade aos resultados obtidos. Para além desta abordagem em axiologia, que constitui a axiologia fenomenológica, é possível, ainda, designar outras correntes essenciais que compõem o estudo formal dos valores que se desenham no âmbito da axiologia, a saber: a axiologia formal; a psicologia dos valores e a doutrina empírica dos valores ou estudo dos valores aplicados. As axiologias fenomenológica e formal caracterizam-se por realizar um estudo *a priori* sobre as condições de ocorrência do fenômeno “valor”, enquanto as duas últimas (psicologia dos valores e estudo empírico dos valores) têm por objeto de estudo *a posteriori* e material dos valores em concreto em determinados contextos que fazem parte da vida dos sujeitos, por exemplo, na economia, na política, biologia (Jesinghaus, C. *Estudios acerca de una axiología formal y fenomenologica: ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/12_vol_01_jesinghaus.pdf*).

⁹ Valorar é, para nós, entendido como sinónimo de atribuição de valor, apreciação, interpretação, ponderação, avaliação, ou ainda, possibilidade de emitir juízos de valor; e traduz-se numa opção – que, no ser racional, é precedida ou sucedida de uma ‘justificação’. Quem se refere aos valores como ‘universais’ está a expressar este sentido de que todos os homens têm valores – e não que os valores são iguais em todos os homens, épocas ou sociedades.

advém de um objeto que possui um determinado conjunto de qualidades a que não foi indiferente o sujeito que as apreciou.

Mas, se só existe valor na exata medida da preferência subjetiva do sujeito ditada pela natureza do objeto, então pode muito bem acontecer que o sujeito opte erradamente (ex: alguns sujeitos poderão transformar a droga num valor para si). Quando tal acontece, porque acontece em termos valorativos? E o que determina a escolha do bem em si? “Porque é que umas (coisas) valem mais do que as outras...possuem um valor elevado? Como se estabelece o valor de uma coisa e porque é que se pode afirmar que ela vale tanto ou tanto?” (Foucault, 1998, 237).

Com efeito, acontece, frequentemente, que quando pensamos em valores estamos a referir-nos mais a “entes valiosos”, ou a uma ideia de “bem”, do que, propriamente, a valores. Um exemplo do que acabamos de afirmar é aquele em que nos referirmos à virtude como sendo um valor, quando, na verdade, se trata de um bem, tendo em consideração a sua característica valiosa.

Do mesmo modo, a verdade, a beleza e o bem também não são valores, mas sim entidades com a sua essência bem identificada: assim, a verdade é uma adequação do intelecto à realidade e a beleza é uma qualidade de algumas coisas que, ao serem contempladas, produzem em nós uma sensação agradável no domínio da representação. Na verdade, estas coisas, em si, ainda não são valores, pois, por si só, não apresentam qualquer valor (*mais-valia*); ainda são bens.

Por outras palavras, o bem não é, em si mesmo, portador de valor, sem mais. O bem apenas possui determinadas qualidades objetivas e reais que podem satisfazer as necessidades do sujeito tornando-se, portanto, apetecível para este. Mas, nesta altura, o bem ainda não é um valor. O bem só se transformará em valor enquanto satisfizer a condição de apreciação subjetiva (ex: os alimentos constituem um bem portador de valor para

uma pessoa que tenha fome, mas deixam de o ser para quem tenha comida em abundância).

Em rigor, como diz Cabanas (1998, 120), “*los valores no son bienes, sino una consecuencia de esos bienes referidos a la persona*”. Tal significa, portanto, que incorremos em erro ao estabelecer uma confusão comum de fazer equivaler “bem” (objeto) a valor, tomando o bem por menos bom e o valor por bem quando, na verdade, o objeto só passa a ter valor de uma forma derivada; i. é, a partir do momento em que o sujeito lho reconhece.

De facto, esta circunstância não é assim tão incomum, pois vemos o mesmo acontecer ao nível do conhecimento, em geral, tomando-se, muitas vezes, ilusoriamente, o que é verdadeiro pelo falso. Ora, tal significa que a faculdade ligada à captação e conhecimento dos valores terá de ser, necessariamente, também a razão (intelectualismo) e não somente a emoção (emotivismo), assunto que retomaremos mais adiante.

Em suma: há valor sempre que: 1. o sujeito se *interessa* pelo objeto e este não lhe é indiferente; 2. o objeto (bem) tem interesse (ou é útil) em si mesmo; 3. há uma apreciação parcial, ou um “*parti pris*” (Lavelle, 1951, 186), que o sujeito adota face ao objeto. Porém, é a combinação de cada um destes fatores que forma o valor e não um deles tomado isoladamente.

As coisas são chamadas “valores” (valiosas) não porque participem vagamente de um universal valorativo abstrato, ou de um qualquer ideal de valor inventado *ex nihilo* pelo homem, mas porque respondem objetivamente aos interesses e problemas profundos do sujeito. Deste modo, é pela relação que o sujeito mantém com as coisas que estas adquirem a natureza de valor (Silva, 2010; Pontarolo, 2005; Gonçalo, 2008; Cabanas, 1998).

Os valores constituem, assim, uma resposta natural às necessidades sentidas pelo sujeito; daí, a sua importância e contributo para a transformação da realidade; daí, o papel crucial que a educação pode

representar no entrelaçar dos seus objetivos com o ganho de consciência reflexiva e prática acerca dos valores com vista à realização do sujeito, de acordo com as suas preferências, disposições e potencialidades.

Consequentemente, os valores não são entidades autónomas existentes em si, como Platão pretendia, mas antes, qualidades de natureza preferencial passíveis de serem apreciadas por um sujeito.

Ou seja, uma coisa é o bem, que existe por si mesmo, independentemente de toda e qualquer apreciação subjetiva; outra, o tipo de apreciação valorativa que lhe é atribuída.

A definição de valor da qual partimos, e que consideraremos como objeto de estudo no presente trabalho, é a seguinte: valor é a qualidade abstrata preferencial atribuída pelo sujeito suscitada pelas características inerentes de determinado objeto que satisfazem as necessidades e interesses daquele.

Com esta definição consideramos a natureza ideal do valor, contudo, radicada na existência material do objeto, realidade da qual o sujeito parte e que não lhe é indiferente. Por isso mesmo, em nosso entender, esta definição acentua igualmente a natureza relacional do valor, simultaneamente objetiva e subjetiva, que constitui a marca indelevelmente axiológica do sujeito por relação com os outros seres existentes (ontológica).

2.1.3 Valor: suas características

Esta referência ao sujeito, a que acabamos de aludir, não pretende indicar somente o sujeito individual mas, sobretudo, o sujeito em geral, por abstração, aquele que pertence ao género humano.

Deste modo, os valores acham-se referenciados ao que de comum existe e caracteriza o ser humano e não ao indivíduo, em particular, não sendo, portanto, algo de subjetivo ou de arbitrário, no sentido de uma

relatividade absoluta. No entanto, é cada sujeito que experiencia e atribui valor concreto a algo. Ou seja, a problemática dos valores está presente no mais íntimo de todo e cada sujeito e constitui o fundamento da sua essência.

Acabamos, assim, de evidenciar o *caráter relacional* do valor: os valores são, mas não são em si; são sempre valores para alguém, pois sem sujeito não haveria valores. Estes resultam da relação que se estabelece entre determinados objetos e o sujeito. Tal como refere Hessen (2001, 23), “*valor é sempre valor para alguém. Valor...é a qualidade de uma coisa, que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado de uma certa consciência capaz de a registar*”.

Daqui não se segue, contudo, que os valores sejam apenas subjetivos, pois a valoração advém de um objeto concreto e real, ou somente objetivos, uma vez que a sua apreciação é feita segundo o interesse do sujeito, facto que denota uma certa ambivalência na caracterização dos valores por apresentarem, ao mesmo tempo, uma dimensão objetiva e subjetiva.

Mas, para além destas características dos valores que acabamos de assinalar - *referência a um sujeito* ou **carácter relacional; ambivalência**, por poderem ser perspectivados ora como subjetivos ora como objetivos, bem como o facto de serem **supraindividuais**, não se referindo, por isso, apenas ao homem *x* ou *y*, mas a todos os homens - é possível assinalar, ainda, outras particularidades específicas dos valores, tal é a sua natureza complexa e pluridimensional, tais como o facto de serem:

- **Ideais**, no sentido em que os valores pertencem ao mundo do pensamento que os pensa, à imagem dos objetos do pensamento lógico e matemático; não no sentido em que são absolutos ou transcendentais, teleologicamente falando, mas no sentido em que nos remetem para uma crença ou uma dimensão que nos ultrapassa e ao mesmo tempo nos parecem impelir e exigir um ‘mais além’ de excelência.

- **Irrealidade**, na medida em que os valores, embora realizáveis (ex: valores culturais), não são materiais, palpáveis, no sentido de se poderem tocar ou manusear, isto é, não têm existência objetiva, embora sejam suportados por ‘objetos’ concretos (comportamentos, sons, cores, moedas). Não são, portanto, “*entes em si*”, à maneira platónica, mas “*entes de razão*”. É, nesse sentido, que ouvimos dizer a expressão: “os valores não são; os valores valem” (Lotze, 1951, cit. por Morente, 1987).

Comentário crítico: Contudo, os valores exigem necessariamente uma relação com as coisas, os objetos, o mundo e a realidade para se poderem afirmar, realidade essa a partir da qual e para a qual *tendem* (Brentano, 1838–1917) ou na qual se materializam. É com Brentano¹⁰ que se dá o reconhecimento da existência de uma certa *intencionalidade* que se exprime como sendo uma *intencionalidade de algo*;

- **Apreciáveis:** os valores são apreciáveis, estimáveis e admiráveis. Por isso, indignamo-nos quando os vemos destruídos, (ex: destruição de estátuas milenares de Buda no Afeganistão). É este apreço que justifica quer a sua relatividade ao homem, quer a opção de um em vez de outro, de modo que o ‘tanto vale’ não se coaduna com a necessidade de um juízo de valor que determine a opção axiológica;

- **Inexauríveis**, no sentido em que o seu valor não se esgota em nenhuma das suas realizações. Assim, a bondade não se esgota nos atos considerados bons (Sanabria, 2005), como a beleza não se esgota numa música, estátua ou monumento, ou o sentimento de sagrado não se reduz a um rito singular ou até a um culto de uma religião.

¹⁰ Franz Brentano (1838–1917) ficou conhecido por introduzir a questão da intencionalidade, segundo a qual a mente tem características diferentes de outros estados mentais, na medida em que são estados acerca de coisas (ex: crenças, desejos, convicções). Este foi um problema para a filosofia da mente – o da naturalização da mente – cujos significados e conteúdos intencionais, embora não visíveis, poderão, eventualmente, constituir a causa de um comportamento observado.

Conclusão crítica: Por esta razão se compreenderá o que frequentemente acontece quando sentimos, por exemplo, uma enorme decepção com determinadas ações dada a diferença existente entre os nossos desejos e a realidade. Mas também pela mesma razão o mais sábio ou o mais artista dos homens nunca considera ter atingido o grau de conhecimento ou de beleza possíveis.

- **Intemporais**, pois os valores estão para além do devir temporal; caso contrário, não seriam valores.

- **Obrigatoriedade** (*Requisito de*), (*requierdness*), no sentido de imperativo categórico. Dado que os valores não são neutros, é completamente impossível sermos-lhes indiferente. Daí que sintamos obrigação moral (*dever ser*) de sobre eles nos pronunciarmos e tomarmos uma posição. No conjunto amplo de manifestações humanas que constituem uma existência harmoniosa ou equilibrada, os valores determinam e manifestam o grau e diversidade de opções concretas sem as quais se esvazia o próprio existir. Assim, independentemente de uma instância que imponha ou não um valor ou um conjunto deles, o homem é por natureza forçado a optar dentro do leque diverso de valores que ele encontra no seu existir. E ainda poderemos pensar nos valores que homens concretos ou sociedades delimitadas propõem.

- **Qualidade:** o valor constitui uma qualidade preferencial traduzida pelo sujeito face às características do objeto, mas é uma qualidade *sui generis* (Frondizi, 1972), pois não tem qualquer existência real, como acontece com o objeto, muito embora radique nele para se expressar. É mesmo por ser qualidade que se pode falar de valores espirituais ou imateriais; e por essa mesma razão se podem ordenar preferências sobre valor, quer da mesma família, quer de âmbito diferente. De entre os três conjuntos ‘clássicos de valor – éticos, estéticos e religiosos – poderíamos perguntar qual deles tem primazia no caso de ser necessária uma opção

circunstancial. A opção racional ou a emotiva teriam talvez resposta diferente.

- **Apetecibilidade**: esta característica verifica-se na medida em que os valores não são indiferentes ao sujeito, mas exercem sobre ele uma força atrativa que reside, mais precisamente, na sua dimensão ideal e significativa;

Comentário crítico: quer o carácter de preferência (qualidade) quer o da atração (apetecibilidade) podem variar enormemente, indo do “bom” ao “mau”. Isto é, podemos sempre escolher objetos cujo valor é duvidoso, na medida em que se diz que somente sobre eles recai o nosso interesse e preferência; contudo, tal como já referimos, nestas circunstâncias pode ocorrer o erro, pelo que, nesse caso, não se trataria de um valor, mas de um anti valor. As componentes culturais, emocionais, psicanalíticas ou circunstanciais desta apetecibilidade – que conduz a uma preferência ou rejeição mais ou menos vincada – explicam as diferentes atitudes perante o mesmo valor; mas explicam também que haja numa época ou sociedade uma concordância muito grande em torno de certos valores. Há um conjunto de valores ‘democráticos, que identificam uma sociedade, como há valores ditatoriais, libertários que são partilhados por grupos de forma análoga entre os seus membros.

- **Polaridade** (ou bipolaridade), de acordo com a qual, a cada valor positivo corresponde um valor negativo ou anti valor (ex: à paz opõe-se a guerra; à ideia de bem opõe-se a ideia de mal).

Comentário crítico: Contudo, como muito bem o fazem notar Brito & Meneses¹¹, há um valor em que não se verifica a existência bipolar que acima se refere, na medida em que será paradoxal atribuir um anti valor

¹¹ Brito, J. & Meneses, R. *Os valores e a antropologia: para uma leitura fenomenológica*. Disponível em: www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/100621_fondo_os.

à existência pelo simples facto de que, não havendo nada, não havendo existência de algo ou de alguém, não há o que valorar e por que valorar.

Por sua vez, também a realidade não tem um anti valor correspondente, pois o nada é a total negação do ser. Já o anti valor tem realidade, dado que não é a simples ausência de valor positivo, mas constitui uma *privação* de algo que deveria ter-se, ou ser, e não se tem, ou não é.

É nesta polaridade que assenta a margem de opção – ou a simples apetecibilidade – perante um valor. O princípio de opção é claro: escolher o melhor de tudo e rejeitar o pior de tudo. Claro que na prática haverá a necessidade da orientação ética em geral e da norma moral em particular, como já vimos.

– **Objetividade axiológica:** os valores são objetivos como as figuras matemáticas, na medida em que mesmo que tenhamos uma ideia pouco clara da sua representação, conseguimos intuí-la como sendo algo objetivo (ex: quando dizemos que um ato foi justo ou injusto, dizemo-lo por referência ou por comparação com a ideia objetiva de Justiça que todos possuímos);

Comentário crítico: os valores não são entes exclusivos nem da *res cogitans* nem da *res extensa*; ou seja, se, por um lado, não existem independentemente dos sujeitos nem se reduzem a uma vivência subjetiva dos mesmos, por outro lado, manifestam-se nos objetos, mas *através* do homem, *para* o homem e *para* o mundo;

– **Hierarquia,** segundo a qual se pretende significar que nem todos os valores valem do mesmo modo, ou da mesma maneira, variando a sua ordenação, ou lugar, na escala vertical (há valores que são mais elevados do que outros), segundo o grau de importância ou de preferência (critério) que o sujeito decidir atribuir-lhes. Pode afirmar-se, então, poderem existir

tantas hierarquias de valores quantos os sujeitos, logrando existir desacordo frequente entre elas;

Comentário crítico: contudo, deste facto não se deduz necessariamente um relativismo de valores, como frequentemente ouvimos referir, mas sim que há valores que, devido às suas características (Scheler, 1874-1928) se distanciam qualitativamente de outros. Para além do anteriormente dito em favor da não subjetividade dos valores, pode aduzir-se uma argumentação de facto: desde a declaração dos direitos do homem e do cidadão, de 1789, até aos nossos dias, inúmeras declarações, cartas de direitos ou convenções foram ratificadas por representantes muito diversos de nações muito diversas. Ora, esses documentos são a expressão objetiva de concordância em torno de valores que se consideram comuns a grupos mais ou menos extensos de seres humanos.

- **Heterogeneidade:** Por muito ordenados que os valores estejam e por muito classificados que sejam e se encontrem agrupados segundo “famílias” de valores, o certo é que existe uma diferenciação qualitativa entre eles (ex: a coragem e a saúde não têm certamente o mesmo valor). E também aqui se poderia invocar a distinção defendida por pensadores e concretizada pelos cidadãos entre os diversos tipos de valores. É evidente que uma ideologia socialista e uma capitalista argumentam e praticam diferentemente no que concerne às suas opções axiológicas. E o mesmo sucede na distinção entre sociedades teístas ou ateias, espiritualistas ou materialistas, estoicas ou hedonistas.

- **Caráter unitário ou sistema lógico:** os valores se apresentam-se, como se deduz do imediatamente dito antes, sob a forma de uma estrutura interna que possui uma consistência coerente no tipo de relações que estabelece entre os diferentes valores. É isso que permite falar numa ‘ideologia’ ou visão conservadora, progressista, liberal.

Estas características mantêm uma relação estreita de interação entre si, muito embora, algumas de entre elas se possam manifestar ou expressar parcialmente, de acordo com determinadas circunstâncias que assim o favoreçam.

Ou seja: os valores não se circunscrevem unicamente a estas características atrás mencionadas e vão manifestando cada uma das suas dimensões consoante a qualidade das experiências vividas pelo sujeito que assim as for salientando, dando-se a conhecer parcialmente.

Em última análise, é como se os valores fossem um poliedro, no qual a luz que incidisse numa das suas faces era a revelada naquele momento em particular; mas tal não significa que as restantes facetas sejam inexistentes. Esta questão sugere-nos uma outra: a do problema aristotélico da potência e do ato.

Contudo, subjacente a esta manifestação parcial subsiste a estrutura que as sustenta ou suporta, caracterizada pela dimensão que a sua amplitude até aqui analisada demonstra.

As principais teorias éticas filosóficas: sua aplicabilidade na investigação

A importância de introduzir a ética na investigação foi reconhecida há muito tempo. As atrocidades das experiências levadas a cabo pelos nazis no século XX sem qualquer reconhecimento pelos direitos humanos levaram a que o mundo refletisse profundamente sobre o sentido da humanidade.

No entanto, tal não impediu que casos de abuso decorrentes de pesquisas médicas e científicas realizadas durante as décadas de 1960 e 1970 tivessem ocorrido. O mais conhecido foi o estudo de sífilis de Tuskegee (1932- 1972), em que os efeitos de sífilis em 400 homens afro-americanos foram estudados ao longo de um período prolongado, mesmo quando o tratamento para a doença já se tinha tornado disponível (Wiles, 2013).

A compreensão contemporânea da ética na investigação em educação tem as suas raízes na história da pesquisa médica, dado aquela também implicar seres humanos nos seus estudos. Mas as ciências sociais, por sua vez, também não foram imunes a acusações de comportamento antiético de que os casos de experiências sobre a obediência de Stanley Milgram (1963) sobre a autoridade, Phillip Zimbardo (Haney, Banks e Zimbardo, 1973) e a experiência na prisão de Stanford e Laud Humphreys (1975), constituem exemplos.

Deve reconhecer-se, portanto, que o facto de envolver seres humanos na pesquisa em educação implica sempre a possibilidade de esta poder

causar danos de natureza ética e, portanto, necessitar de ser guiada através de orientações éticas, tal como acontece noutras áreas do conhecimento.

Assim sendo, é desejável que a tomada de decisões éticas por parte dos investigadores relativamente ao seu projeto de investigação seja fortemente influenciada por diversos parâmetros, entre eles: a regulação ético-profissional estabelecidos pelos Códigos de ética profissionais nacionais e internacionais; pelas Cartas Éticas; pela Lei da Proteção de Dados Pessoais (Lei n.º 67/98, de 26 de outubro); pela AERA, *Code of Ethics of the American Educational Research Association*; pela *British Educational Research Association*; pelas diretrizes éticas europeias e internacionais, tais como *The European Code of Conduct for Research Integrity* (2017); a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2016); a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989); a Declaração universal dos direitos do homem (1948); a Declaração de Nuremberg (1947); a Declaração de Helsínquia (1964); o Belmont Report (1978); a regulação ética (Comités de ética nacionais e internacionais).

Para além disso, importa ainda acrescentar a perspetiva ética e moral de cada investigador que empresta a sua visão ético-valorativa à análise e resolução dos dilemas com que se depara. Neste sentido, podemos afirmar que para agir eticamente, os investigadores precisam de conhecer a natureza da moralidade e do raciocínio moral.

Existe uma série de abordagens ético-filosóficas que podem constituir um guia referencial para a investigação em educação. Essas teorias constituem uma forma de pensar sobre a ética e a moral situada nos contextos de investigação em que os dilemas éticos ocorrem. Podem, por isso, fornecer alguns critérios a partir dos quais os investigadores elaboram os seus juízos ético-valorativos sobre qual o procedimento certo

ou errado a tomar quando confrontados com um dilema ético para resolver.

Não será de esperar, no entanto, que essas teorias sejam detentoras de respostas claras e evidentes para os dilemas éticos existentes; antes de mais, essas teorias constituem um meio de pensar sobre eles e de avaliar se um procedimento é apropriado, defensável ou não.

Essas teorias são, pois, importantes para os investigadores, na medida em que os orientam no pensamento ético-moral face aos desafios éticos com os quais são inevitavelmente confrontados e os levam a desenvolver reflexão ética sobre os mesmos.

No entanto, os princípios de cada teoria variam; é de esperar, por isso, que as decisões ético-morais que os investigadores podem tomar acerca dos desafios éticos que ocorrem difiram de acordo com a teoria empregue.

Há quatro teorias clássicas fundamentais a considerar na filosofia moral: 1) a teoria ética das virtudes (Aristóteles) que enfatiza os traços específicos de carácter; 2) a ética deontológica (Kant) que valoriza o cumprimento do dever pelo dever, independentemente das consequências. A noção de "dever" pode significar, por exemplo, "manter sempre as promessas" ou "dizer sempre a verdade"; 3) a ética utilitarista (Mill), que considera a ética em função dos resultados pretendidos e desejados pelos sujeitos. A razão ou a injustiça de uma ação deve, pois, segundo este autor, ser julgada tendo em consideração as suas consequências, as quais devem produzir mais benefícios do que desvantagens para o maior número de pessoas; 4) e a ética principialista (Childress e Beauchamp), que se baseia nos princípios fundamentais da autonomia, beneficência, não-maleficência e justiça para agir eticamente.

Assim, para alcançar a competência no pensamento ético torna-se necessário compreender as diferentes dimensões das teorias éticas que

passaremos a apresentar. Igualmente necessário se torna ponderar acerca dos contributos que estas teorias filosóficas milenares podem oferecer quando aplicadas ao contexto de investigação em educação, o que exige dos investigadores uma capacidade de reflexão ética bem desenvolvida.

Importa, por isso, que a literatura existente não se fique pela amplitude genérica dos seus princípios em abstrato sem que uma relevância direta destes possa fornecer uma reflexão e orientação éticas ou promover uma ética prática em atividades de investigação em educação.

Estas abordagens ético-filosóficas, são promovidas e aplicadas através de códigos de conduta e de orientações éticas e já constituem, como dissemos, o fundamento de diversos documentos internacionais, tais como, a Declaração universal dos direitos do homem (1948), a Declaração de Nuremberg (1947) e o Relatório Belmont (1978).

A questão fundamental que devemos colocar quanto a cada uma destas teorias éticas é como é que podem contribuir para a orientação e regulação da tomada de decisões éticas que emergem ao longo do processo de investigação.

3.1 Ética das Virtudes (Aristóteles)

Qual a noção de virtude que Aristóteles desenvolve na sua filosofia ética?

Poderíamos dizer que há uma preocupação imediata no seu pensamento em estabelecer, desde logo, uma diferenciação entre o tipo de virtudes existentes - as virtudes morais e as virtudes dianoéticas (ex: sabedoria, razão puramente teórica, saber) - segundo a qual, não sendo as virtudes morais intelectivas, são aquelas que, no entanto, permitem ao sujeito alcançar o supremo bem da vida, que é a felicidade. Daí que, na perspetiva aristotélica, as virtudes assumam uma importância extrema na vida de cada um porque Aristóteles considera boas as ações que produzem

felicidade – donde a designação genérica de eudemonismo para a sua teoria.¹

Mas, afinal, o que é a virtude segundo Aristóteles?

...une sorte d'attitude moyenne, puisqu'elle a la milieu pour but. De plus, il y a maintes façons de se tromper...mais une seule de réussir. Voilà pourquoi l'un est facile et l'autre, difficile: il est facile de manquer le but et difficile de l'atteindre. Violà donc...l'attitude moyenne celui de la vertu: 'une façon d'être bons, mille d'être méchants' (Aristóteles,1992, 63).

A virtude traduz, assim, uma condição especial, um *modo de ser* específico que nos permite decidir (razão) e agir (ação, conduta) com adequação, moderação e comedimento (“meio termo”) numa dada situação.

Apesar disso, esse fim e essa conduta não existem previamente estabelecidas, tratando-se, portanto, de uma condição a *estabelecer*, cujo sentido se vai definindo tendo em consideração uma série de circunstâncias e a capacidade de liberdade do sujeito para as determinar.

Trata-se, pois, em última análise, de agir *retamente*. Neste sentido, pode afirmar-se que as virtudes morais já são virtudes intelectuais também, na medida em que exigem a intervenção da razão.

Mas, esta é uma atitude, ou uma disposição, a construir permanentemente, não é inata, não nasce connosco, pelo que só praticando atos virtuosos nos poderemos tornar virtuosos, só agindo justamente nos poderemos tornar justos; e, para tal, são importantes quer a razão quer os hábitos.

¹ Para Aristóteles, como todos os filósofos moralistas ou que abordaram o tema ético de modo explícito, levantou-se a questão moral de saber quem definia quais eram na prática as boas ações. Aristóteles dará a resposta que onze séculos depois será repetida por Stuart Mill: são boas as ações que os homens bons disserem que são. Ora, sendo os homens bons os que fazem boas ações, a tautologia ou círculo vicioso são evidentes e não permitem – o que sempre acontece – que haja um código objetivo e universal de valoração, a não seja nas sociedades monoideológicas, doutrinárias, teológicas ou ditatoriais.

É interessante verificar a este propósito que Aristóteles, na senda do seu mestre (Platão), sublinha quer a ideia do hábito, enquanto prática e repetição de uma ação previamente refletida e deliberadamente escolhida, quer a ideia de esforço revelando, assim, ser um percurso difícil para todos aqueles que se proponham alcançar uma vida virtuosa; no entanto, considera ser esse o único caminho que pode conduzir à felicidade, ao bem.

Neste sentido, “...il en ressort clairement qu’aucunne des vertus morales n’est en nous naturellement “ (Idem, 55), pelo que a virtude moral constitui uma espécie de segunda natureza, de “segunda pele”, de tal modo que passa a fazer parte integrante de si (hábito).

Mas, para que o hábito se torne efetivamente um hábito interiorizado e enraizado em cada um, é absolutamente imprescindível a sua dimensão prática; isto é, a virtude moral não se pode alcançar abstratamente, em teoria; exige ação.

Assim, uma pessoa virtuosa ou moralmente “bem-educada”², é aquela que tem o hábito de fazer coisas retas e, quanto mais repetidas vezes agir de forma reta, mais facilmente levará uma vida virtuosa, desviando-se de todos os excessos ditados pelas paixões e pelos desejos, por exemplo. Ou seja, uma pessoa que age moralmente bem é aquela que age de acordo com a razão, inspirada e esclarecida pela razão, até que a vontade, devidamente treinada pela razão, lhe obedeça.

Deste modo, para Aristóteles, a virtude é um hábito, o hábito de fazer as coisas retas e traduz um certo *modo de ser* voltado para a ação. Neste sentido, à educação moral de Aristóteles importa mais o comportamento, a conduta e o carácter do sujeito.

A este propósito, conforme chama a atenção Carvalho (2001), podemos salientar alguns aspetos da atualidade do pensamento

² Ser virtuoso, pessoa boa ou bem educado serão sinónimos, na medida em o sentido de bondade é ao finalidade da educação e este só se revela na prática de ações boas.

aristotélico, nomeadamente, no que se refere ao ponto de vista educativo: “...c’est en pratiquant la justice que nous devenons justes...les législateurs, par l’habitude, rendent les citoyens de bons citoyens...car ce qu’il faut apprendre pour le faire, c’est en le faisant qu’on l’apprend” (Aristóteles, 1992, 56).

Com efeito, séculos mais tarde, vemos J. Dewey (1975) retomar os seus princípios ao criar a divisa “*learning by doing*” acentuando, assim, o carácter prático e experimental da aprendizagem.

Para além disso, também é de registar o facto de a conceção de ser humano subjacente ao pensamento aristotélico partir do princípio de que o homem não nasce moral ou imoral e considerar a possibilidade de este desenvolver virtudes morais através da educação, tal como os sofistas, muito embora com objetivos distintos, as quais, como sabemos, só podem ser desenvolvidas através dos hábitos.

Trata-se, em última análise, da atualização das suas potencialidades (ato/potência) tornando, assim, a educação necessária, para além de possível.

Acresce, ainda, um outro facto, relativamente à atualidade do pensamento aristotélico que diz respeito à existência de uma constante preocupação pela educação cívico-política e que atingiu o seu apogeu através da sua obra magistral *Política* (1998), onde o homem é definido como sendo, “*por natureza, um ser vivo político*” (Aristóteles, 1998, 53), partindo do pressuposto de que só em relação com outras pessoas se faz o homem bom; daí, a responsabilidade que todos têm face à *polis* na educação para a vida, mas para a vida boa, ou seja, uma vida diversificada e aperfeiçoada. Daí que a vida esteja, ao nível ético, no grau zero e que a responsabilidade humana é a de elevar esse grau através da educação para uma vida digna ou livre no sentido de desenvolver o mais possível todas as dimensões possíveis do homem.

Contudo, esta preocupação não constitui apanágio exclusivo de Aristóteles, na medida em que tanto para Sócrates como para Platão, ‘ser homem’ coincidia com ser bom, que, no seu contexto, era ser bom cidadão. Platão chegou mesmo a erigir o seu edifício filosófico em resposta ao que deveria ser uma cidade ideal e como esta deveria funcionar.

Todavia, como já referimos, para o homem bom alcançar o estágio de perfeição (felicidade) exige-se um esforço permanente e contínuo, pelo que se deduz a existência de uma conceção teleológica de educação considerada como um processo de aprendizagem contínuo, para a vida.

Após termos determinado a importância da virtude, importa precisar, no contexto da análise da ação humana para a qual Aristóteles nos remete, o que é a *phronesis* e qual a sua relação com a virtude, definida como excelência, na possibilidade de vir a atingir o Bem supremo (Santos, 2004; Santos, 1997; Frateschi, 2008).

Todavia, consoante a interpretação que dela (*phronesis*) se fizer, assim alcançaremos uma perspectiva mais empirista ou mais intelectualista da moral em Aristóteles, ora em rutura com a metafísica platónica, ora associada à conceção socrática de moral.

Convém, ainda, não esquecermos, tal como MacIntyre (2007) tem o mérito de nos recordar, que a virtude nos remete para uma ação de pendor ético que não é somente importante para a vida do homem mas, igualmente, para a vida na cidade, na qual aquela somente é inteligível a partir desta; só assim tem sentido para Aristóteles procurar definir escolhas acerca dos meios para obter esse fim, esse bem supremo. Com efeito,

“sem essa noção da comunidade política como projeto comum, em que todos compartilham o criar e sustentar a vida da cidade, não é possível pensar o exercício das virtudes, isto é, a pólis é uma comunidade interessada pela vida como um todo, não por este ou por aquele bem, mas pelo bem do homem

enquanto tal, daí porque só ser possível a vida virtuosa no âmbito da pólis, o locus de sua realização plena” (Carvalho, 2011, 5).

Definida no Livro VI, em *Ética a Nicómaco* (2006, 32-33), como “a excelência de deliberação será a correção no que diz respeito àquilo que conduz ao fim de que a *phronesis* é a apreensão verdadeira”, será a *phronesis* uma virtude intelectual ou uma sabedoria prática?

Por outro lado, será a *phronesis* uma capacidade intelectual que determina ou estipula racionalmente os fins da ação do sujeito, para um fim previamente estabelecido, a *eudaimonía*, ou, por outra via, será um saber que o homem possui através do qual procede ao enunciar de meios para a obtenção dos fins que pretende vir a alcançar e, portanto, tratar-se-á de um saber prático, em que a vida contemplativa (*bíos theorétikos*) é secundarizada?

Vejamos: se o lugar específico, próprio de atuação visada pela *phronesis* é o da ação humana, então, aquela deverá consistir numa espécie de virtude à qual lhe importa a determinação ou indicação dos fins para que a ação correta se venha a realizar e, nesse sentido, apresentará uma dimensão de pendor racional (virtude intelectual), em que o *noûs* tem um papel primordial a desempenhar, dado que, para um contexto específico de ação, terá de ajuizar, raciocinar, deliberar sobre os objetivos últimos que lhe permitam assegurar a realização de uma determinada conduta moralmente desejável. Mas, de que tipo de conhecimento se trata? Aristóteles não o refere como, aliás, também não nos chega a dar um conceito específico de valor.

Contudo, por outro lado, se se ficasse única e exclusivamente por esta deliberação racional sem uma consecução prática da mesma, dificilmente atingiríamos o estado virtuoso concreto e desejável, não só para o indivíduo, mas para toda a *polís*, na determinação do bem moral coletivo,

pelo que a *phronesis* tem também de constituir um princípio de racionalidade prática, cuja função essencial consistirá em guiar e orientar corretamente as ações do sujeito, para que estas passem da potência ao ato.

Deste modo, não se pode afirmar que, em Aristóteles, o bem seja uma ideia transcendente ou que esteja para além da realidade humana, muito embora se possa confundir com ela, pelo que podem existir diferentes tipos de bem.

Para além disso, de nada serviria ficar apenas com uma ideia de bem, como sucede em Platão, na medida em que, só por si, ela tornar-se-ia inalcançável para quem quer que fosse, sem qualquer sentido prático vivencial a ela associado necessário ao funcionamento da *polis*.

Não esqueçamos que, para Aristóteles, “o homem é, por natureza, um ser vivo político” (Aristóteles, 1998, 53), pelo que as virtudes e o atingir o Bem constituem metas necessárias ao bem-estar e ao alcance da felicidade individual e coletiva: assim, como aprender a ser virtuoso se não pudéssemos praticar as virtudes?

Por isso, o sujeito necessita de praticar o bem, pois, dessa forma, enquanto homem virtuoso, pode vir a conquistar a felicidade. Sendo esta o fim último eleito por todos os homens sem exceção, pois não há ninguém que não procure alcançar a felicidade, o exercício da virtude e do bem é, pois, fundamental para a obtenção daquela no habitar da *polis*.

Assim, enquanto para Platão a ideia de Bem (Justiça, Belo, Verdade) existe por si mesma, a qual é universal, una, eterna e imutável, para Aristóteles a ideia de Bem desce à concretização da realidade, do objeto e não da ideia em si. De tal ordem assim é que o entendimento que Aristóteles faz do conceito de virtude (anteriormente analisado por nós) só é possível se materializável através da ação.

Trata-se, portanto, de uma moral aristotélica empirista, relativista e imanente, que se justifica a si mesma, em oposição à metafísica platónica, universalista e transcendental; aquela, designa uma racionalidade prática; i.é, em situação de ação, realizada por um sujeito que necessita discernir corretamente quanto às decisões a tomar; esta, é caracterizada, essencialmente, por uma racionalidade teórica.

Contudo, o que importa para Aristóteles, são os atos virtuosos, os quais, apesar de tudo, não chegam a ser definidos pelo autor, como já dissemos, e que mais parece ter a intenção de deixar a sua interpretação em aberto, mas que, entretanto, pressupomos poderem ser os de um homem inteligente e moralmente judicioso - e que são aqueles em relação aos quais não é preciso acrescentar nem tirar nada, mas que a educação ética pode ajudar a praticar através do hábito, contribuindo, assim, para formar pessoas mais felizes e, em última análise, uma *polis* mais justa.

E, como reconhecer esse bem para o qual ainda não se foi treinado?

Parece instalar-se agora um paradoxo - no entanto, aparente para MacIntyre (2007) - pois, se esse tipo de conhecimento só se pode alcançar se a pessoa o praticar; i.é, a pessoa virtuosa tornar-se-á mais virtuosa quantos mais atos virtuosos realizar, sem os quais esse conhecimento e essa ação são impossíveis, então, tal só pode significar que o sujeito tem de ser educado nas virtudes para julgar corretamente o que é bom ou o melhor para si mesmo.

Por outras palavras, o conhecimento do que é virtuoso adquire-se no exercício da ação, definindo-se no ambiente vivido na *polis*, a qual, guiada pela razão, vai desenvolvendo a *phronesis*, e, assim, gradativamente, tornar-se-á possível para o sujeito reconhecer a virtude enquanto tal com maior perfeição.

Mas,

“para que a crença do agente de que tal bem específico a ser buscado por ele, numa situação particular, seja racional, cinco habilidades terão de ser exercidas: primeiro, caracterizar a situação particular em que se encontra, destacando-lhes os elementos importantes para ação imediata; segundo, raciocinar, por *epagogé* e outros modos dialéticos de raciocínio, de um conhecimento dos bens para ele mesmo até um conceito do que é o bem em geral; terceiro, compreender que seus bens participam de uma variedade de tipos de atividades adequadas à sua idade e estágio de desenvolvimento; quarto, partir da compreensão do bem em geral e chegar à conclusão sobre quais bens específicos possíveis deve, de fato, visar realizar, como sendo aquilo que é de imediato o melhor para ele. A quinta, e mais importante, é a capacidade de operar com as outras quatro conjuntamente, de uma forma sistematicamente treinada” (Carvalho, 2011, 10).

Todavia, a distância que permeia entre o ato de deliberação racional sobre a natureza dos fins e a sua conduta correspondente nem sempre é linear.

A virtude, para além de ter de lidar com a parte racional da alma, da qual se destaca a *phronesis*, tem, também, de lidar com a sua parte irracional, ou seja, as paixões e os desejos que, apesar de serem indispensáveis para moverem e conduzirem à ação, podem também constituir um real problema na sua reta condução, longe do vício e dos excessos.

Por isso, a *phronesis*, enquanto virtude, tem por tarefa essencial conduzir esta parte da alma para a reta ação; mas, como o fará? Onde se inspirará para proceder de tal modo? Por outras palavras, qual a origem da moral, em Aristóteles, que a fundamente?

Enquanto em Platão a fonte ideal da moral e dos conceitos éticos residia na Ideia de Bem em si, já para Aristóteles sabemos não poder suceder o mesmo, dado que o seu conceito de bem não é unívoco, mas múltiplo e polifacetado, como já tivemos ocasião de referir.

Deste modo, haveria que encontrá-lo na *phronesis* (inteligência prática), na reta razão, a qual se funda na virtude enquanto “meio-termo”.

Porém, este sentido de mediania, (que não se identifica com mediocridade), tem, julgamos nós, o mérito de não nos ser revelado aprioristicamente, como um ideal previamente estabelecido a seguir e a alcançar, diferentemente de Platão.

Na verdade, para Aristóteles, há uma distinção entre vontade e querer, por um lado, e saber e ter conhecimento, por outro; e, ao não determinar previamente como o homem deve agir moralmente, está a deixar-lhe um espaço significativo em aberto para que a decisão individual ocorra necessária à tomada de ação livre.

I.é, em última análise tudo parece estar dependente da capacidade do sujeito para decidir livremente o curso da sua ação, o que representa um avanço significativo em relação a Platão quanto ao domínio da responsabilidade pessoal.

Por outro lado, Aristóteles é ainda capaz de reconhecer a existência da *akrasia*, ou seja, de uma certa irracionalidade³ presente no agir humano, em geral, e no agir moral, em particular, algo que Sócrates jamais suporia ou admitiria, como sabemos.

Contudo, em todo este processo de formação da virtude, não nos devemos esquecer do papel importantíssimo atribuído à razão por Aristóteles, pois, em última análise, é ela que tudo decide, devendo esta sobrepor-se ao domínio da vontade, o que, sob este aspeto, parece prefigurar Kant quanto à determinação de uma ética normativa.

Para agir livremente, pressupõe-se, então, que a vontade conheça as razões da razão e se deixe guiar por ela; ou seja, a partir do pensamento aristotélico, o conhecimento e a vontade passam a constituir dois

³ A este propósito, conferir artigo nosso: Pedro, A. A questão da razão e da responsabilidade e o problema da irracionalidade no agir moral. *Diacrítica*. Vol. 26. Nº 2. Universidade do Minho. Pp.23- 38. 2012.

elementos básicos do pensar moral (Hirschberger, 1985), pelo que a virtude moral deixa de ser unicamente um saber, como em Sócrates, para o qual só se agia mal por desconhecimento ou ignorância, porque o conhecimento da verdade conduzia necessariamente à prática do bem.

Ora, contrariamente a Sócrates e ao Platão socrático, para Aristóteles o sujeito age erradamente não porque não saiba, ou porque não tenha conhecimento, mas porque a sua vontade foi superior à ordem da razão.

Deste modo, o que se exige ao homem virtuoso é o domínio de si, ou o seu autocontrolo relativamente às suas paixões através da razão, pois só o homem é um ser racional, por comparação aos animais e às plantas, e o ato de cultivar bons hábitos, permite que a pessoa se torne numa pessoa virtuosa, ou seja, feliz.

Ao agir desta forma, o Bem surge como um fim a ser alcançado, tal como em Platão, pois, quanto melhor souber agir em função da razão, mais feliz o homem será; i.é, se a felicidade depende do livre exercício da virtude, e esta da mediania, melhor vida se conseguirá para todos, pois, um estado beneficia mais os seus cidadãos, quanto mais justo for. A mediania como virtude, ou antes, a virtude com mediania significa o equilíbrio da existência humana na sua dimensão pessoal ou singular e coletiva ou social.

Daí, que a felicidade, enquanto bem último que todos desejam alcançar, o maior bem de todos, seja acessível a qualquer um através do correto exercício da virtude e que a educação pode despertar. Felicidade, Bem e Virtude são, pois, sinónimos para Aristóteles.

Esta perspetiva inclui características como honestidade/veracidade, justiça, coragem, fidelidade e bondade, em oposição aos vícios (ex: engano, injustiça e covardia). Embora as diretrizes éticas dos Códigos e Cartas éticas não se refiram a virtudes e vícios, a terminologia associada a tais

características é neles frequentemente incluída através de expressões como “má conduta” e “princípios e valores dos investigadores”.

Porém, uma das maiores limitações desta abordagem baseada na virtude consiste na ausência de acordo universal sobre o que constituem as virtudes, uma vez que a sua definição e significado diferem entre sociedades.

Uma vantagem desta abordagem baseada na virtude é que permite uma reflexão sobre os dilemas éticos sem reduzir a ética a uma discussão sobre um conjunto de regras baseadas em princípios abstratos. Os investigadores são capazes de reconhecer as características da sua própria vida pessoal e experiências e compreender a sua importância, o que ajuda a pensar eticamente através de potenciais desafios éticos e soluções.

A virtude não é, portanto, reduzível a um ato único universalizável, porque é a prática concreta de um princípio – sem a qual o princípio não tem valor moral nem ético. A virtude também não é um mero código deontológico que se possa adaptar subjetivamente nem, muito menos um regulamento que não requer intervenção optativa do sujeito para ser cumprido. A virtude apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma espécie de princípio de orientação concreta, realizado por cada agente moral numa em situações específicas diversas. Não haverá, portanto, uma única forma de honestidade, mas nas várias ações a honestidade deve ser concretizada.

Esta argumentação retira fundamento a quem diz que a virtude é uma prática imposta contra a autonomia do sujeito moral. É o mesmo que se passa quando alguém diz que não é livre por cumprir um compromisso. A liberdade não exclui o cumprimento de um compromisso livremente aceite ou estabelecido. Não cumprir um dever nessas circunstâncias é que revelaria falta de liberdade, porque representava ausência de carácter ou, pelo menos, sujeição a disposições voláteis, passageiras ou até

contraditórias, o que contradiz a coerência como sinal intrínseco à identidade do ser pessoa.

3.2 Ética deontológica

É fundamentalmente na *Crítica da Razão Prática* (1984) que Kant (1724-1804) investiga as condições de realização do ato moral onde a razão, considerada sob a forma de dever, em conexão íntima com a vontade, impõe um fim a si mesma (imperativo categórico).

O imperativo categórico surge, assim, como algo que não aconselha, mas ordena de um modo absoluto: "*Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal*" (Kant, 1984, 42).

Todavia, dada a impossibilidade de um acordo permanente entre a vontade sensível, ou fenoménica, e a vontade inteligível, ou numérica, a lei moral constitui a referência máxima dos seres racionais aglutinadora de um *consensus* de vontades do eu racional assumindo, assim, um modo imperativo que obriga o homem ao dever, isto é, que o obriga a atuar em conformidade com a lei (Raubert, 2006).

É, nesse sentido, que o imperativo categórico é puramente formal, ou seja, nesta perspetiva, o conteúdo (subjetivo) da lei moral deixa de ser reconhecido para passar a ser apenas quanto ao seu aspeto formal, o qual se traduz num atuar puro e desinteressado do dever pelo dever. É, por isso, que

...a razão não indica, pois, quais são as acções que devem ser efectuadas, mas prescreve que as acções sejam realizadas na convicção de que sejam racionais...o carácter formal da moral kantiana...não estabelecendo, portanto, como fundamento um decálogo, mas exclusivamente a boa vontade (Severino, 1984, 203).

Agir moralmente significa, então, de acordo com o pensamento kantiano, agir absolutamente por respeito ao dever contra todas as inclinações sensíveis.

Neste sentido, a lei moral obriga a agir em consonância com uma máxima que possa valer para todos os seres racionais.

Segundo Kant, o que efetivamente caracteriza a qualidade da realização da ação moral, ou a sua moralidade, não reside, pois, no facto de esta ser movida pelo medo de que determinadas consequências possam ocorrer, dado que, deste modo, não se trataria propriamente de uma ação moral. A legalidade da ação moral é determinada apenas em função da conformidade da vontade à lei moral, sem o condicionamento dos impulsos sensíveis.

A relação da vontade com esta lei, embora marcada por uma dependência face à obrigação de atuação em correspondência com a lei moral (dever), não provém do exterior, dado que a validade da lei moral faz parte do ato racional de cada sujeito (Silveira, 2004; Pierce, 2004).

O papel da razão no pensamento ético kantiano consiste, por isso, em ajudar o homem a orientar a sua ação para o bem em si mesmo, isto é, independentemente de qualquer consideração sobre os objetos de desejo.

Mas, como já referimos, apesar de a ação moral pretender situar-se num plano suprassensível nunca se observará uma conformidade completa entre a vontade e a lei, dada a impossibilidade de uma rutura absoluta com o mundo sensível (Stroud, 2004).

Assim sendo, a condição de realização do imperativo categórico funda-se na liberdade, isto é, na vontade autónoma do sujeito que decide, ou não, atuar de determinado modo; a sua ausência tornaria absurda qualquer lei moral. E é essencialmente nessa possibilidade de aproximar o dever ser com o dever que consiste o princípio metafísico da liberdade.

Ser livre consiste, por isso, em agir com autonomia renunciando aos impulsos da sensibilidade e atuando em conformidade com a lei.

Em síntese: a determinação das condições para a existência de moralidade traduz-se quer na racionalidade, quer na vontade do eu racional, quer ainda, na liberdade de um ser que tanto pode assumir, como não, a razão como guia da sua conduta. A obediência à lei, por sua vez, longe de anular a liberdade, supõe-na, tornando o homem num ser eminentemente moral.

Donde a consideração deste princípio não se realizar sem o necessário enquadramento na fórmula: "*Age de tal maneira que trates a humanidade tão bem na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como um fim e nunca simplesmente como um meio*" (Kant, 1984).

É interessante verificar que, através desta fórmula, Kant sublinha o valor absoluto da pessoa em que o homem é considerado não como um meio mas, antes, como um fim em si mesmo, dado que é ele que promulga a legislação universal.

Eis, portanto, o princípio fundamental de toda a moralidade: a autonomia. "*A natureza supra-sensível é autonomia porque está sob o domínio da pura razão... A natureza supra-sensível é, portanto, produto da vontade livre, ou seja, da vontade conforme com a lei*" (Abbagnano, 1978, 151-152).

Todavia, esta pretensão ao universalismo pode, em nosso entender, conduzir igualmente a um totalitarismo e a um dogmatismo emergentes naqueles que não o alcancem ou não o desejem e, sobretudo, se não considerarmos a necessidade de liberdade do sujeito na criação de valores, embora, "*en toute rigueur, et c'est ce que Kant a magistralement montré, aucune de nos actions ne peut être dite libre*" (Legrand, 1991, 46), não só porque na dimensão material está sujeita às leis da física, mas também

porque pode não ter tempo para realizar a liberdade ou o acordo do dever ser com o dever – donde resultada a necessidade da imortalidade.

3.3 Ética utilitarista

O utilitarismo é uma teoria ética segundo a qual a justiça e a injustiça dos atos depende do quanto contribuem para a maximização do bem-estar para o maior número de pessoas.

O princípio - “o maior bem para o maior número de pessoas” -, deverá resultar na maior quantidade possível de bem-estar que se puder vir a obter, sendo que o bem-estar é entendido como felicidade, sendo que a felicidade é entendida como bem-estar e este como felicidade.

Foi principalmente no século XVIII que o utilitarismo emergiu como uma teoria ética sistematizada. Desde o século XVIII até ao momento presente, alguns filósofos contribuíram significativamente para a consolidação do pensamento utilitarista, desde David Hume (1711-1776), para quem o pensamento moral é determinado, em última análise, pelo que consideramos agradável, estando este conceito associado à ideia de bem-estar; a Jeremy Bentham (1748- 1832), que escreveu o primeiro tratado sobre o utilitarismo - *Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação* (1789); a John Stuart Mill, que em *Utilitarismo* (1861) juntou às questões do bem-estar material a motivação moral e o papel das regras morais no raciocínio utilitário sobre problemas morais; a Henry Sidgwick (1838-1900), que escreveu o tratado filosófico mais sistemático sobre utilitarismo - *Métodos da Ética* (1874), a R.M. Hare com o seu utilitarismo dos dois níveis (intuitivo e crítico); a Peter Singer com o utilitarismo das preferências.

Segundo Hare (2009, 85), o utilitarismo pode ser definido segundo três características fundamentais, nas quais, as teorias clássicas do

utilitarismo de Bentham, Mill e Sidgwick se incluem: o consequencialismo, o bem-estar e o agregacionismo.

Um consequencialista é alguém que pensa que o que determina a qualidade moral de uma ação (isto é, determina se é certa ou errada) são as suas consequências.

Normalmente julgamos as ações como certas ou erradas pela conformidade que observam relativamente a determinadas regras ou princípios e pelas consequências de os termos tido em consideração, ou não: ou seja, se as ações são intencionais, nós aprovamos ou culpamos o agente.

Mas, também podemos julgar alguém por nada ter feito. Na verdade, tanto somos responsáveis pelo que fazemos ativamente, como pelo que não conseguimos fazer, se bem que “nada fazer” já constitui um ato em si mesmo. Neste sentido, o consequencialismo é difícil de rejeitar.

O utilitarismo, na sua vertente consequencialista, é incompatível quer com a perspetiva Kantiana, na medida em que as regras morais dependem, em grande medida, do seu carácter universal, quer com a perspetiva do contratualismo social, para a qual as regras morais dependem do acordo possível alcançado.

A segunda característica mais marcante do utilitarismo é a teoria do bem-estar, segundo a qual as consequências relevantes para a moralidade das ações são as que aumentam ou diminuem o bem-estar de todos os afetados, sendo que este deve ser obtido de forma imparcial.

E, na medida em que *“We may define “welfare” as “the obtaining to a high or at least reasonable degree of a quality of life which on the whole a person wants, or prefers to have”* (Hare, 2009, 86), constatamos que as preferências têm um peso muito relevante na decisão moral com repercussões no nosso bem-estar.

Será que para um utilitarista todas as preferências devem ser consideradas com o mesmo grau de importância? Ou será que o que mais importa é a satisfação da preferência no seu todo?

Porém, parece-nos que o maior problema acerca das preferências consiste em saber *quando* é que estas devem ser atendidas, pois podem ser satisfeitas no imediato do momento presente "agora-por-agora", ou podem ser satisfeitas mais tarde, muito embora definidas agora, no presente "agora-mais-tarde". Imaginemos que tomamos decisões sobre o destino da nossa vida através de uma diretiva pensada em vida, para o caso de determinadas condições físicas ou de doença se vierem a verificar (futuro).

A questão que se coloca é a seguinte: como é que se deverá decidir quando esse tempo chegar se, daqui até lá, já não quisermos morrer, mas preferimos viver? Uma vez que o utilitarista não pode satisfazer ambas as preferências, qual delas é que deve atender?

A terceira característica do utilitarismo diz respeito à distribuição do bem-estar: entre o bem-estar de um conjunto de pessoas e o bem-estar de outras, devemos escolher a ação que maximize o bem-estar de todos ou aquela que agregue (agregacionismo) o do maior número de pessoas (maximização do bem). Não se trata, por isso, de um ato de mera distribuição de bem-estar, mas antes maximizar na perspetiva da "soma", ou média, do bem total, dos interesses no seu conjunto. Esta atitude é, portanto, diferente da da distribuição equitativa.

Assim, um investigador que adote uma perspetiva consequencialista avaliará e decidirá por uma ação em função do que considera vir a obter um resultado mais benéfico para a maior parte dos implicados. Por exemplo, um investigador pode argumentar que é moralmente correto divulgar dados confidenciais de um participante, se isso conduzir a um resultado melhor para um grupo de pessoas.

Por outro lado, investigadores que partilhem de abordagens não consequencialistas argumentam que o que é moralmente certo fazer deve ser considerado *por si mesmo e em si mesmo*, independentemente das consequências que produzem. Por exemplo, pode argumentar que é moralmente certo manter confidência sobre os dados de um participante, mesmo que as consequências possam não ser benéficas para a sociedade em geral.

Gallagher (2009) dá o exemplo de uma criança que é excluída de um grupo por apresentar comportamentos disfuncionais: muito embora, tal decisão possa ser benéfica para as restantes crianças do grupo, torna-se potencialmente prejudicial para a criança excluída.

Uma limitação desta abordagem na investigação com as crianças é que o princípio que lhe subjaz de atender ao "maior bem para o maior número de pessoas" pode não ser benéfico para as crianças individualmente.

Porém, as orientações da Declaração de Helsínquia sobre as possíveis tensões em torno da beneficência afirmam que "a preocupação com os interesses do sujeito deve sempre prevalecer sobre os interesses da ciência e da sociedade" (King & Churchill, 2000, 716).

Por outro lado, ponderar acerca dos danos e potenciais benefícios na investigação sobre abuso infantil ou maus-tratos pode ser extremamente difícil e controverso, na medida em que os benefícios diretos para os sujeitos não constituem a principal intenção da investigação.

Para além disso, dado que os benefícios colaterais de aconselhamento podem envolver danos adicionais para as crianças, bem como para os seus pais, é importante que o princípio da não-maleficência seja reconhecido como o princípio que orienta as obrigações dos investigadores para com os seus participantes. Este exige que os investigadores se esforcem por

minimizar quaisquer riscos ou danos que a participação na investigação possa representar (King & Churchill, 2000, 715).

Uma outra limitação que é importante referir, diz respeito à impossibilidade de os benefícios e os danos poderem ser previstos, comparados e medidos. Alderson & Morrow (2011, 23) salientam que *“harm is often invisible and elusive, complicated by different estimations, diferente viewpoints – researchers’, children’s or carers’ – and differences between short – and longer-term outcomes”*.

Dado que as condições de formação de risco variam de acordo com as características específicas do grupo de crianças pesquisadas torna-se difícil, senão mesmo impossível, algumas vezes, estabelecer comparações a este nível.

3.4 Ética principialista

Esta abordagem parte do pressuposto de que há certos princípios universais que devem ser cumpridos e que incorporam a autonomia, a beneficência, a não-maleficência e a justiça. Estes são muitas vezes referidos como os princípios éticos básicos ou fundamentais universais.

A autonomia refere-se à capacidade e ao direito do indivíduo tomar decisões fundamentadas sobre questões, tais como: o direito à privacidade.

O respeito pela autonomia permite a cada um (ex: participantes de uma investigação), por exemplo, a liberdade de escolher e de agir sem ser coagido a tal por outros, a ser devidamente informado sobre a participação na investigação (King & Churchill, 2000). Richter *et al* (2007) dividem autonomia em cinco componentes: 1. Divulgação: fornecer a informação precisa e abrangente aos potenciais participantes. 2. Compreensão: os participantes precisam de compreender as informações relevantes, apreciar a situação e as suas consequências, e fazer escolhas. 3. Competência: os participantes, incluindo as populações vulneráveis,

devem ter capacidades cognitivas suficientes, experiência e competência para entender a informação. 4. Voluntariado: agir livremente, sem coação. 5. Consentimento: dar consentimento informado, livremente, com a opção de se poder retirar do processo a qualquer momento sem quaisquer consequências (CP MERG, 2012, 13).

Beneficência e não-maleficência significam, respetivamente, "fazer o bem" e "não fazer mal". Em contexto de investigação, o conceito de beneficência é interpretado no sentido de maximizar os benefícios relativos à participação na investigação tanto para os indivíduos em questão como para a sociedade.

O princípio de não-maleficência está expresso na obrigação dos investigadores de avaliar os potenciais danos da investigação e procurarem minimizá-los ou eliminá-los (Richter *et al.*, 2007).

Por sua vez, a justiça denota os sentidos de equidade e justiça, exigindo igualdade de inclusão, não discriminação de participantes, tratamento igual para todos os participantes durante o processo de investigação.

Pode ser dividido em justiça distributiva e justiça processual (Richter *et al.*, 2007). Justiça distributiva refere-se à distribuição justa dos bens e benefícios da investigação, e também significa que nenhum dano ou encargo injusto deve ser infligido. Justiça processual significa que um conselho de revisão de ética, ou mecanismo semelhante, deve rever a investigação proposta.

Estes princípios éticos fornecem uma base filosófica para a investigação e uma estrutura que está subjacente à tomada de decisões éticas.

Esta perspetiva apresenta algumas vantagens, entre as quais:

- evita procedimentos intuitivos e *ad hoc* na tomada de decisões, mantendo assim a coerência;
- permite justificar as decisões de uma forma clara e explicar porque é que um ato é moralmente superior ou escolhido em detrimento de outro;
- evita abordagens tendenciosas, baseadas em hábitos acríticos e racionalizações não fundamentadas (King & Churchill, 2000, 14).

Uma das críticas que é dirigida a esta abordagem reside no facto de as definições dos princípios éticos em que assenta fornecerem aos investigadores apenas noções éticas abstratas difíceis de aplicar na prática da investigação, o que restringe a capacidade de proteção dos participantes da investigação.

Por outro lado, pode igualmente ocorrer um conflito entre princípios e não saber a qual se deve atender primeiramente. Por exemplo, o respeito pela autonomia de uma criança para decidir sobre a sua participação num estudo sobre abuso de álcool parental pode entrar em conflito com o direito dos pais à privacidade (Gallagher, 2009).

As abordagens éticas acima descritas contribuem para a reflexão crítica de algumas decisões e soluções éticas necessárias à investigação em educação. Não se trata, por isso, de escolher uma em detrimento de outra até porque cada uma apresenta vantagens e limitações na orientação da prática de investigação, por exemplo ética com crianças, como verificamos.

E quando se coloca a questão de que existem claras variações e especificidades éticas correspondentes aos contextos diversificados em que a investigação ocorre, é bem certo que subjacente a cada uma delas permanecem os mesmos princípios éticos que devem ser respeitados independentemente do contexto.

Com efeito, existem princípios universais e valores apreciados por todas as culturas e sociedades, tais como o respeito, a justiça, a verdade e a honestidade, pese embora a variedade no modo como estes são

vivenciados pelas pessoas. Ou seja, apesar de as questões éticas serem relativas a um contexto específico, a gestão de tais questões precisa de ser devidamente fundamentado pelas diversas teorias éticas.

Apesar disso, existem alguns modelos orientadores da tomada de decisão relativamente aos desafios éticos que possibilitam ao investigador seguir um conjunto de etapas.

Israel & Hay (2006, 132), por exemplo, apresentam um processo de sete etapas que implica: 1) identificar a natureza do problema e as partes interessadas envolvidas; 2) identificar várias opções para resolver os dilemas; 3) identificar as consequências de cada opção relativamente às partes interessadas; 4) considerar as implicações de curto e longo prazo quanto ao conjunto de opções existentes; 5) considerar as opções face aos princípios morais (ex: honestidade, confiança, autonomia, equidade, igualdade); 6) analisar as consequências desses princípios para atingir uma decisão independente e devidamente fundamentada; 7) refletir sobre a tomada de decisão. (Israel & Hay, 2006, 135)

Um modelo semelhante, mas menos completo, é o proposto por Kitchener & Kitchener (2009, 9) que identifica os níveis de raciocínio que sustentam a tomada de decisões éticas. A proposta consiste no seguinte: nível 1, consciencialização da moral do investigador com as suas crenças e valores; nível 2, conhecimento dos vários códigos éticos existentes; nível 3, se os dilemas éticos não puderem ser resolvidos através destes níveis, deve procurar proceder-se à avaliação crítica de princípios éticos (beneficência, não-maleficência, honestidade e justiça) até atingir uma decisão ética fundamentada.

Mas, se as decisões éticas dependem, em larga medida, da capacidade sistemática de formação e reflexão ética e crítica de cada investigador, a verdade é que estas não ficariam completas sem um (necessário) debate entre pares. A par desta autorreflexão há, pois, que assinalar a importância

inegável que a reflexão conjunta e a discussão sobre questões éticas adquire ao longo desse processo. Por exemplo, é improvável que a sensibilidade para questões éticas seja alcançada isoladamente. É através da reflexão partilhada que é possível melhorar a nossa capacidade de perceber e decidir sobre questões éticas, alargar a perceção de algumas nuances éticas das relações de investigação e aumentar o nível de consciência e de sensibilidade para as questões e problemas éticos.

A reflexão ética sistemática e a discussão partilhadas promovem, assim, uma consciência ética que permite desenvolver a capacidade de identificar, compreender criticamente, interpretar e tomar decisão sobre problemas éticos em relação às atividades de investigação em educação.

Em suma: a ética é muito mais do que a conformidade processual com um conjunto prescrito de regras ou códigos de conduta que podem guiar uma boa pesquisa. Apesar dos códigos desempenharem um papel importante, os conhecimentos, crenças, pressupostos, valores, atitudes e experiência dos próprios investigadores estão inevitavelmente presentes na tomada de decisão ética, o que requer reflexão crítica, intercultural, diálogo interdisciplinar, resolução de problemas específicos relativos ao contexto de investigação.

Os princípios e as questões éticas não podem, por isso, ser dissociados das atitudes, valores, crenças e pressupostos que os investigadores possuem sobre as crianças e a infância, uma vez que estes moldam invariavelmente a sua tomada de decisão e sustentam questões importantes de poder e representação.

Neste sentido, a investigação ética requer reconhecimento e reflexão sobre os múltiplos contextos que moldam a vida e as experiências das crianças, informam e influenciam a investigação envolvendo crianças, tanto implicitamente como explicitamente.

As considerações éticas sobre concepções de criança mudaram significativamente de um comportamento predominantemente protecionista, que considera as crianças como sendo vulneráveis e exigindo proteção dos investigadores, para o reconhecimento da criança como sendo competente, destacando os seus direitos de participação.

Ambas as dimensões são criticamente importantes para o bem-estar das crianças, no entanto estas podem, por vezes, apresentar-se como contraditórias e/ou opostas.

Abordemos resumidamente alguns princípios:

Respeito

Respeito significa bem mais do que tolerância: implica valorizar as crianças e o contexto das suas vidas, e o reconhecimento da sua dignidade. A obtenção de consentimento informado para envolvimento na investigação é uma forma importante de demonstrar respeito e dignidade pelas crianças.

A investigação é respeitosa quando se situa na vida das crianças e está fundada no pressuposto de que as experiências e perspetivas das crianças devem ser tidas em conta.

O respeito também se estende à pesquisa que tem impacto nas crianças, mesmo se não forem diretamente envolvidas como participantes no processo de pesquisa. Requer que os investigadores prestem muita atenção às implicações éticas para as crianças pelo facto de realizarem as suas pesquisas, incluindo a procura de equilíbrio entre os melhores interesses de crianças que participam diretamente na investigação, e o das crianças do grupo social mais alargado, mas que também podem vir a ser atingidas pelo impacto da pesquisa.

Este conceito ou princípio não engloba a perspetiva mais ampla do que pode ser o 'respeito' pela dimensão antropológica da educação, na qual

o respeito não pode ser visto como deixar a pessoa educanda no estado limitado ou incompleto em que se encontra mas, ao contrário, promover o desenvolvimento máximo das suas potencialidades.

Não-maleficência

O princípio da não-maleficência, não fazer mal, requer, por parte dos investigadores, evitar danos ou riscos para as crianças. O princípio da não-maleficência tem particular ressonância na investigação envolvendo as crianças como consequência das disparidades no poder entre adultos e crianças; é responsabilidade dos investigadores assegurar que os direitos das crianças são protegidos.

Beneficência

O princípio da beneficência refere-se a ações que promovem o bem-estar das crianças. Refere-se, por exemplo, à obrigação do investigador cuja investigação deve contribuir para melhorar o estatuto, os direitos e/ou bem-estar das crianças.

A beneficência é, pois, entendida como mais do que atos de bondade e caridade e deve prever que tanto o processo de investigação como os resultados incluam benefícios reais para as crianças.

Este princípio é referido por todos os autores de obras sobre deontologia profissional como o princípio básico que deve nortear a sua ação.

Justiça

O princípio da justiça é fundamental para uma série de dimensões de investigação envolvendo crianças. O princípio da justiça exige que os investigadores atendam às diferenças de poder inerentes à investigação adulto/criança. Uma forma de demonstrar respeito pelas crianças é ouvir as suas opiniões, conferindo-lhes a respetiva importância e significação. O

princípio da justiça exige que os investigadores encontrem um equilíbrio entre os benefícios percebidos da investigação e os encargos entendidos que recaem sobre os participantes (Relatório Belmont, 1979). Em qualquer profissão, este princípio reveste a forma negativa de equidade, ou seja, de não prejudicar ninguém por recusa de meios, mas também a forma positiva de facultar a todos os meios do seu desenvolvimento – que, no caso, é aproveitar dos benefícios da investigação.

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

4.1 A investigação em educação e a mudança de paradigma

Nem sempre a investigação em educação com crianças² foi entendida da mesma forma ao longo dos tempos.

Até há relativamente pouco tempo, a investigação realizada recaía fundamentalmente *sobre* crianças e não *com* crianças ou *para* as crianças (Mayall, 2000; O'Kane, 2000). Historicamente, as crianças eram vistas como objetos a serem estudados, sendo consideradas incompetentes e pouco fiáveis (Barker & Weller, 2003). Partilhava-se 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.

No entanto, 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 artº 12 da Convenção dos Direitos da Criança (1989), ratificado pelas Nações Unidas, o afirma:

¹ Este texto foi objeto de uma ampla revisão e atualização, encontrando-se parcialmente publicado: Pedro, A. & Costa, J. Ética e metodologia na investigação em educação com crianças e jovens: revisão de literatura. 5º Encontro Internacional Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Avaliação do rendimento escolar: dimensões internacionais. Belém do Pará- Brasil. 9, 10 e 11 de maio 2012. s/p. ISBN: 978-85-63287-12-0.

² A partir deste momento, passaremos a referir-nos a crianças querendo com isso significar crianças e jovens. O conceito de criança que adotaremos neste trabalho é o que consta da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, adotada pelas Nações Unidas e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990: *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).

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 (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 causa³.

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*

³ Estamos a referir-nos, mais concretamente, à designada “competência Gillick” que estipula que não é somente a idade cronológica que determina a capacidade de consentimento da criança. Esta, pode depender igualmente de outros fatores, tais como: o contexto ou outros assuntos sobre os quais recai a natureza da decisão (Morrow & Richards, 1996).

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, não raras vezes, 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; i.é, as regras deverão poder constituir indicadores de atuação e não de rigidez ética. 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, 2009).

4.2 Principais questões éticas em investigação em educação com crianças e jovens

Na tentativa de delinear as principais questões éticas caracterizadoras do atual panorama de investigação qualitativa em educação com crianças, é possível destacar as seguintes, a partir da literatura existente: 1) consentimento informado; 2) confidencialidade, anonimato e privacidade; 3) análise da relação custos-benefícios pela participação na pesquisa; 4) recompensas.

Em cada um destes itens estão, obviamente, manifestas relações de poder entre criança-adulto e investigador-participante causadoras de algumas tensões éticas (assimetria ética).

Procuraremos analisar cada um dos aspetos acima mencionados; contudo, dada a profunda relação de interação que tecem entre si, haverá alguns momentos em que a análise, para ser mais correta, refletirá essa dimensão.

4.2.1 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, o seu alcance é complexo. Primeiro, por parte do investigador: 1) a responsabilidade em fornecer informação suficiente sobre o projeto de investigação, enunciar os principais objetivos gerais da mesma, bem como os resultados a atingir; 2) assegurar que o processo de consentimento deverá estar sempre em aberto, podendo o participante desistir em qualquer momento do projeto. Segundo, por parte do participante: 3) demonstrar a compreensão dessa informação, e 4) decidir livre e voluntariamente, sem coerção de qualquer tipo, na verdade, em termos práticos, este processo revela-se extremamente problemático desde a sua origem, sendo, por isso, um dos assuntos mais debatidos na literatura existente 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 à investigação realizada 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 um é preferível ao outro (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? Os investigadores reconhecer-lhe-ão essa capacidade? 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 é que 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 que nem sempre são de fácil resolução (Coyne, 2010; Skanfors, 2009).

Não raras vezes, por exemplo, os investigadores deparam-se com a extrema dificuldade em equilibrar o direito dos participantes de recusarem

participar na investigação e a necessidade de obter uma amostra válida que não ponha em causa a mesma. Nestes casos, os investigadores optam, muito frequentemente, por não revelar toda a informação pertinente e necessária para a tomada de decisão e, assim, garantir a amostra desejada.

Ora, uma das condições para dar consentimento é que este seja livremente concedido, sem quaisquer constrangimentos ou pressões e isento de manipulações; um consentimento dado livremente depende da informação objetiva que for prestada. Assim, se a informação não for devidamente explicada é altamente questionável se a participação da criança é opcional ou não.

Não podemos, pois, esquecer que a qualidade da informação prestada às crianças potenciais participantes é muito importante e que ela tem direito a que lhe seja prestada a informação necessária para que possa efetivamente decidir, sendo que lhe devem ser fornecidas as reais condições para o fazer.

Neste sentido, começou a considerar-se extremamente útil divulgar a informação às crianças de uma forma atraente através de imagens e de gráficos, fotografias, vídeo e animações computacionais.

Bogolub & Thomas (2005), aconselham a que, na utilização de folhetos, por exemplo, a linguagem seja simples (ex: frases curtas, sem terminologia técnica, sem empregar siglas, fazer uso da voz ativa em vez da voz passiva, fazer pedidos em vez de ordenar, dividir a informação em frases curtas). Para além disso, recorrer ao uso de fotografias, excertos de banda desenhada, diagramas, imagens e cores fortes também são vivamente recomendados (Clarke *et al.*, 2011).

Por outro lado, é ainda importante para os investigadores em educação avaliar o tipo de informação a veicular em função dos grupos específicos de participantes a que se destina e fornecer informações adequadas e necessárias que permitirão aos participantes dar o seu

consentimento informado. Estudos que integram grupos socialmente excluídos devem usar um estilo diferente de veiculação de informação. Nestes casos, foi demonstrada a importância de trabalhar em estreita colaboração com as comunidades antes de proceder ao seu recrutamento (Makocho, 2019).

No que diz respeito à assinatura na declaração de consentimento informado também parecem existir perspectivas diferentes por parte dos investigadores. Alguns esperam obter tão somente um consentimento 'assinado', i.é; partem do pressuposto de que os participantes, ou os seus representantes, compreenderam a natureza da investigação, as suas implicações e os seus direitos, incluindo as questões de confidencialidade e anonimato.

Além disso, as declarações de consentimento também são encaradas como uma forma de proteção dos investigadores face a uma eventual acusação futura por parte dos participantes.

Porém, pode haver investigações mais problemáticas em contextos em que os participantes são analfabetos ou têm dificuldades de se expressarem na língua do país de acolhimento. Face a estas dificuldades, os investigadores conceberam uma série de formas de obter consentimento sem terem de recorrer à assinatura. Estas incluem o uso de gravação onde é dado o consentimento ou o manuseamento de um sistema de cartões, vermelho ou verde, para indicar sim ou não.

Há, ainda, investigadores que consideram que os participantes podem temer que as suas assinaturas aquando do consentimento informado venham a ser usadas como pistas que possam ser rastreadas futuramente, como acontece em alguns estudos sobre violência doméstica, por exemplo.

Outra questão ética que se coloca aos investigadores com elevada frequência, é o conflito de interesses difícil de gerir entre o que consideram

ser o melhor interesse dos participantes, por um lado, e o elevado desejo de proteção dos pais relativamente aos seus filhos, por outro lado.

Na verdade, os pais correm o risco de minar a vontade da criança que é competente para decidir participar, ou não, numa investigação, uma vez que o consentimento dos pais é solicitado mesmo quando o jovem é considerado totalmente competente para dar consentimento.

Para evitar estas situações é sugerido que haja um maior comprometimento dos pais das crianças com a investigação. Uma preocupação existente é que as crianças têm o direito de participar na investigação e que os pais não devem negar-lhes esse direito.

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 colocados 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, 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 (Ebsen *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 específicos 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).

4.2.2 Interpretação do consentimento, assentimento e rejeição de participação das crianças na investigação

Interpretar o consentimento das crianças também é uma questão complexa que levanta questões de natureza ética, uma vez que quando a sua resposta é dada em termos de "sim" ou "não", deverá ser colocada a hipótese de se tal não terá ficado a dever-se mais a uma necessidade de dar uma resposta aos adultos, e não tanto de um verdadeiro consentimento, sobretudo, se as suas ações puderem ser interpretadas ao longo do tempo como expressões de querer evitar participar na investigação.

Por outro lado, o ato de “não-recusa” pode ser muito diferente de assentir (assenting) como, por exemplo, acontece quando as crianças têm demasiado medo ou estão demasiado confusas para recusar (Alderson & Morrow, 2004).

Ao contrário do consentimento, em que as crianças devem ser capazes de negar livremente a sua participação se assim o entenderem, o assentimento pressupõe apenas uma certa compreensão do processo de investigação e um desejo de participar (Loveridge, 2010), referindo-se, mais particularmente a uma aquiescência (Coyne, 2009).

No entanto, só a palavra consentimento deve ser reconhecida na aceitação para a participação da criança na investigação, na medida em que o assentimento pode ser erradamente interpretado como vontade de participação da criança.

A decisão das crianças de participar numa investigação com base numa prestação de informações adequadas em ambiente escolar é,

portanto, mais complexa do que parece (David *et al.*, 2001). Por exemplo, tem sido demonstrado que as crianças também podem ver a sua participação na investigação como apenas mais um trabalho escolar (Edwards & Alldred, 1999, 279).

Por outro lado, quando se suspeita que o consentimento possa ter sido fruto de uma escolha sobre a participação, o investigador deve recusar fazê-lo no contexto escolar institucional, pois é bem provável que o consentimento se baseie no desejo de agradar (Heath *et al.*, 2007) ou no receio de sofrer potenciais consequências futuras.

Em suma: as condições institucionais em que a investigação é conduzida podem muitas vezes minar os direitos das crianças para decidir sobre a participação.

Outro exemplo que levanta questões éticas de participação é a situação em que os pais negam o consentimento de participação dos seus filhos ou quando o consentimento é, pelo contrário, assumido. Neste sentido, devemos questionar-nos se o consentimento foi genuinamente alcançado, ou não, ou se, por exemplo, este foi dado tendo em consideração a posição subordinada das crianças em relação aos investigadores adultos e aos pais (Loveridge, 2010).

Dilemas éticos específicos são levantados igualmente em relação ao processo de consentimento. Com efeito, é levantada a hipótese segundo a qual, as crianças que são obrigadas a participar na investigação escolar podem sentir-se incapazes de discordar, uma vez que a maioria das atividades na escola são entendidas por si como obrigatórias (Morrow & Richards, 1996). Tal é o peso que o contexto institucional pode ter nas crianças na investigação e os dilemas éticos levantados.

Relações de poder são inerentes a relações entre crianças e adultos e não podem, por isso, ser ignoradas, pelo que os investigadores precisam de reconhecer que as crianças se sentem subordinadas face aos adultos

(Mayall, 2000). Por exemplo, as crianças podem ter dificuldade em dizer não aos adultos ou manter a sua integridade para com investigadores e outros adultos que deram o seu consentimento em nome das crianças (Johansson, 2003).

No que diz respeito à possível resistência das crianças do pré-escolar à investigação, Skånfors (2009) demonstra que as crianças possuem diferentes formas de expressar resistência à participação na investigação, expressões que podem ir desde afirmá-lo explicitamente (ex: dizerem para a investigadora sair), a mostrar ostensivamente a sua falta de vontade de participar ao não responder, afastar ou ignorando presença da investigadora.

Todavia, deve perceber-se que estas reações das crianças não significam necessariamente a sua retirada permanente da investigação, mas denotam antes o exercício da sua agência. O que parece estar em causa é apenas a rejeição temporária da sua participação no processo de investigação. Trata-se, portanto, de um tipo de consentimento provisório.

Estes dados tornam, mais uma vez, evidente que a negociação sobre a natureza da participação das crianças por parte do investigador deve ser constante, ou seja, é um processo contínuo. Por isso, a prática ética da investigação não pode basear-se apenas no consentimento dado pela criança no início da investigação, mas é preciso estar atenta às crianças e aos seus comportamentos ao longo de todo o processo em que a investigação decorre.

4.3 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 poderemos obter?) que implicam o respeitar da vontade explícita e implícita das crianças implicadas, 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 ainda quanto mais não seja através de um indicador mínimo que permita 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, eventualmente, a imagem atual que têm de si mesmas? Quem consegue prever tais efeitos? Como lhes responder?

É neste sentido que Derry *et al.* (2010, 13) avançam com uma proposta: *...although video data are inherently non-anonymous, confidentiality can be protected in many ways, such as by restricting access to the video and to personal information such as the names of the participants or the schools in which data were collected.*

Porém, esta questão continua a levantar problemas quanto à utilização futura destes dados cujo consentimento só foi obtido para uma determinada circunstância ou período temporal.

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 irremediavelmente comprometidos pela imposição da presença parental e pela curiosidade dos vizinhos (Sime, 2008).

Como muito pertinentemente chama a atenção Paoletti e colegas: *“would a simple name replacement be enough to safeguard the subject anonymity in a middle-sized town like the one where we collected the data? Which side to choose? And how to decide?”* (Paoletti, Tomás, Menéndez, 2013, 197).

Muito embora se tenham desenvolvido algumas técnicas para diminuir o risco de inconfiabilidade nestas circunstâncias (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 diretamente envolvidas (Kotch, 2000).

Há questões éticas adicionais que devem ser consideradas no que diz respeito à confidencialidade na investigação com crianças pequenas, como a curiosidade dos pais em perguntar ao seu filho ou ao investigador sobre o conteúdo da entrevista, a identificação de uma condição médica ou de uma dificuldade de aprendizagem, ou o receio de alguns pais cujos filhos possam revelar que são gravemente feridas ou maltratadas e que conflituam com o direito de proteção reservado às crianças, podendo deixá-las em grande stress (Masson, 2004).

4.4 Riscos-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, obviamente, 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, procurando assegurar que a investigação traz mais vantagens e benefícios do que riscos. Podem implicar, por isso, um exercício de ponderação sobre a minimização dos custos. Acima de tudo, a investigação com crianças deverá permitir-lhes um ganho acrescido de benefícios.

Porém, avaliar quer as vantagens quer os benefícios não constitui uma atividade simples ou mesmo linear, uma vez que há uma multiplicidade de fatores que concorrem entre si concomitantemente.

Com efeito, 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, como referimos anteriormente, ou o aumento de níveis de *stress* e de ansiedade, de vergonha e de exposição ao estigma social podem entrar em conflito com a necessidade de não prosseguir com a investigação (Alderson & Morrow, 2011).

Outras vezes, os danos ou prejuízos também podem adotar uma forma estigmatizante e preconceituosa (Felzmann, 2009) quando uma pequena comunidade sabe, por exemplo, que uma criança que participou num estudo tem HIV.

Para além disso, os riscos nem sempre são previsíveis e os benefícios podem ser difíceis de calcular e de avaliar a longo prazo, tal como atesta Felzmann (2009, 106-107), quando refere que *“Unfortunately, psychological and social risks are notoriously complex and difficult to accurately predict, assess and avoid... One consequence of this uncertainty is that there is a danger of both overprotection and under-protection of participants”* e que os investigadores terão que ponderar.

Acresce ainda o facto de não existir uma interpretação única acerca do que benefícios e riscos possam significar nas mais variadas circunstâncias que se oferecem ao investigador analisar (Graham *et al.*, 2013).

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

Apesar destas considerações, é certo, porém que a reflexão ética deve procurar seguir o princípio orientador de minimizar os riscos e potenciar os benefícios para as crianças que participam na investigação.

4.5 Recompensas

O pagamento ou recompensa e oferta de alguns presentes como forma de agradecimento pela participação na pesquisa também pode originar questões de natureza ética. Na verdade, também 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 socio económico 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, 2009).

4.6 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, e não somente no início desta, 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, que assume o papel de investigador.

Tem-se verificado que alguns grupos de participantes são relutantes em indicar a sua falta de vontade de continuar, nomeadamente, as crianças que têm dificuldade em dizer a um adulto que já não querem estar envolvidos e que não querem responder a questões particulares. Esta é uma questão de assimetria de poder que existe entre o investigador e os participantes e pode aplicar-se aos participantes numa série de contextos. Este dilema aparece em casos em que o poder do investigador está ligado a papéis, posições e relacionamentos pré-estabelecidos, por exemplo, um professor-diretor que está a usar os seus alunos como participantes.

De que modo poderemos caracterizar 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? I.é, até que ponto é que 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 o mais antiética possível?

Estas questões obrigam-nos necessariamente a proceder a algumas reflexões ético-críticas. Afinal, o que é que os sistemas de ensino mais têm valorizado ao longo da história da educação senão o papaguear do pensamento memorizado 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 e 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, 2000)? 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?⁴

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, por exemplo. 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, pois, consequências irreversíveis quanto ao modo como realizamos investigação (metodologia) e com implicações éticas sérias que se traduzem igualmente ao nível dos resultados a que aquela pode chegar; i.é, o conhecimento produzido. Podemos mesmo afirmar que consoante as “lentes” que colocarmos, assim veremos uma realidade mais “cor-de-rosa” ou mais “negra”.

⁴ Obviamente, exceções devem ser consideradas em alguns casos como o das crianças com NEE ou ainda daquelas que apresentem algum tipo de deficiência, entre outros, em que a representação parental ou de outros adultos que a representem é necessária e se faz reconhecer. Não é, pois, nossa intenção sustentar uma atitude radical relativamente a esta questão, mas entender a mesma como uma janela de oportunidade criada para que as crianças possam ter lugar para dar expressão à sua “voz”.

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

Para além disso, a copresença entre investigador e 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 - a 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, igualmente, 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, como muito bem alertam Gallacher & Gallagher (2008, 514), *“participatory methods, are no less problematic, or ethically ambiguous, than any other research method”*.

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, assim, as possibilidades do seu conhecimento.

4.7 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, como sejam: 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 mais emergentes 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.

4.7.1 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 crianças⁵.

⁵ A classificação de estudos *sobre*, *com* e *pelas* crianças proposta inicialmente por Claverling & 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 em virtude do objeto de estudo comum (o ser humano), e da mudança de paradigmas sobre a criança a que já aludimos, para os quais muito contribuíram os desenvolvimentos das ciências psicológicas e 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 consigo questões de natureza ética que havia que

Uma das vantagens que este último tipo de investigação apresenta, para além das mais óbvias, consideram os adeptos desta corrente, 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, o que contribui para a produção de um tipo de conhecimento que, de outra forma, estaria inacessível aos investigadores. Tal como Kellet (2010, 195) faz constatar, *Children observe with different eyes, ask different questions and communicate in fundamentally different ways*".

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.

4.7.2 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, Tonkin, Powell & Anderson, 2005);

resolver. Mais recentemente, surgiu uma nova tendência na investigação em educação em crianças - estudos realizados *pelas* crianças - que parte do pressuposto fundamental 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.

analisem interpretações enviesadas e avaliem o modo como estas podem afetar a natureza dos resultados (conhecimento sobre a infância) alcançados (Lobe, Livingstone & Haddon, 2007); e examinem as consequências que paradigmas académicos e não académicos podem exercer nos resultados das investigações conduzidas (Davis, 1998).

Uma importante consequência desta posição - que consideramos ser a mais interessante apresentada até ao momento e à qual já tivemos oportunidade de nos referir, a propósito das relações entre poder e conhecimento - traduz-se na necessidade prática de investir na formação de ética em investigação educacional de professores e investigadores, contribuindo, assim, para a promoção e o desenvolvimento de um pensamento ético mais crítico dos investigadores (David *et al.*, 2005).

4.7.3 Ética situada: a importância relativa do contexto social e cultural na investigação em educação

Este é um outro modelo emergente que tem sobressaído na ética em investigação em educação com crianças possível de identificar a partir da revisão da literatura.

Este modelo parte do pressuposto de que todo 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, 105).

Deste modo, a reflexão ética caracterizar-se-á, fundamentalmente, por dever 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 máximos que gizam a atuação de qualquer investigador 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?

O vazio existente de respostas éticas em torno destas questões permite-nos concluir, com maior força de expressão, a necessidade de uma reflexão ética mais profunda e continuada.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos fazer uma revisão crítica da 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 e de análise 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, ainda, o caso das éticas situadas, de que fizemos menção, mas que, em nosso entender, merecem 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

- Abbagnano, N. *História da Filosofia*. Vol. VIII. Lisboa: Ed. Presença. 1978.
- Abebe, T. Multiple methods, complex dilemmas: negotiating socio-ethical spaces in participatory research with disadvantaged children. *Children's Geographies*, 7, 451-465. 2009.
- Alderson, P. & Morrow, V. *The ethics of research with children and young people*. London: Sage Publications. 2011.
- Alderson, P. & Morrow, V. *Ethics, social research and consulting with children agreement to research young people*. Barking: Barnardos. 2004.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Eds. 2006.
- Aristóteles. *Política*. Lisboa: Ed. Veja. 1998.
- Aristóteles. *Éthique à Nicomaque*. Paris: Pocket. 1992.
- Balen, R., Blyth, E., Calabretto, H., Fraser, C., Horrocks, C., & Manby, M. Involving children in health and social research: 'Human becomings' or 'active beings'? *Childhood*, 13, 29-48. 2006.
- Barker, J. & Weller, S. (2003) "Is it Fun?" Developing Children Centred Research Methods'. *International Journal of Sociology and Social Policy* 23(1/2): 33-58.
- Barker, J. & Weller, S. Never work with children? Methodological issues in children's geographies. *Qualitative Research*, 3, 207-227. 2003.
- Beauchamp, T. & Childress, J. *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford: Oxford University Press. 2001.
- Bogolub, E. & Thomas, N. 'Parental Consent and the Ethics of Research with Foster Children: Beginning a Cross-Cultural Dialogue'. *Qualitative Social Work* 4(3): 271-292. 2005.

- Brito, J. & Meneses, R. Os valores e a antropologia: para uma leitura fenomenológica. Disponível em: www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/100621_fondo_os.
- Brown, N.; Boulton, M.; Lewis, G.; Webster, A. Social science research ethics in developing countries and contexts. 2004. Disponível em: www.york.ac.uk/res/ref/documents.htm.
- Cabanas, Q. *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson. 1998.
- Cabral, R. *Temas de Ética*. Faculdade de Filosofia. Braga: Universidade Católica de Braga. 2000.
- Campbell, A. For their own good: Recruiting children to research. *Childhood*, 15, 30-49. 2008.
- CP MERG. *Ethical principles, dilemmas and risks in collecting data on violence against children: A review of available literature*, Statistics and Monitoring Section/Division of Policy and Strategy, UNICEF, New York. 2012.
- Carvalho, S. *Juízo moral – do realismo à subjectividade*. Lisboa. Universidade Lusófona. 2011.
- Carroll-Lind, J., Chapman, J., Gregory, J., & Maxwell, G. 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*, 30, 979-989. 2006.
- Cocks, A. The ethical maze: finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*. Vol.13. Pp. 247-266. 2006.
- Coyne, I. Research with children and young people: The issue of parental (proxy) consent. *Children and Society*, 24, 227-237. 2010.
- Convenção sobre os Direitos da Criança*, adotada pelas Nações Unidas. Disponível em: www.unicef.pt/docs/pdf.../convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Corsaro, W. A. *The sociology of childhood* (2nd ed) Thousand Oaks: Pine Forge Press. 2005.
- Clarke, G., Boorman, G. and Nind, M. "If they don't listen I shout, and when I shout they listen": hearing the voices of girls with behavioural, emotional and social difficulties, *British Educational Research Journal*, 37,5: 765-80. 2011.

- Clavering, E. & MacLaughlin, J. Children's participation in health research: from objects to agents? *Child: care, health development*. Vol.36. Pp. 603-611. 2010.
- David, M., Edwards, R. and Alldred, P. Children and school-based research: "informed consent" or "educated consent". *British Educational Research Journal*, 27 (3): 347-365. 2001.
- David, T., Tonkin, J., Powell, S., & Anderson, C. Ethical aspects of power in research with children. In A. Farrell (Ed.), *Ethical research with children* (pp. 124-137). London: McGraw-Hill International. 2005.
- Davis, J. Understanding the meanings of children: A reflexive process. *Children and Society*, 12, 325-335. 1998.
- Derry *et al.* Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics, *Journal of the Learning Sciences*, 19: 3-53, 2010.
- Dias, E. Os termos "ética" e "moral". *Mental*. Noviembre. Año/Vol. IV. N° 007. Pp. 127-135. 2006.
- Duméry, H. *Axiologie*. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/axiologie/>.
- Ebrahim, H. Situated ethics: Possibilities for young children as research participants in the South African context. *Early Child Development & Care*, 180, 289-298. 2010.
- Edwards, R. & Alldred, P. Children and young people's views of social research: the case of research on home-school relations. *Childhood*, 6 (2): 261-281. 1999.
- Esbensen, F., Deschenes, E., Vogel, R., West, J., Arboit, K., & Harris, L. Active parental consent in school-based research. *Evaluation Review*, 20, 737-753. 1996.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 175-192. 2010.
- Farrell, A. 'New possibilities for ethical research with children'. In A. Farrell (ed.), *Ethical research with children*. New York: Maidenhead, 176-178. 2005.
- Felzmann, H. Ethical issues in school-based research, *Research Ethics Review*. Vol 5, No 3, 104-109. 2009.

- Foucault, M. 1998. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Eds 70. 1998.
- Flewitt, R. Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), pp. 553-565. 2005.
- Frateschi, Y. Virtude e Felicidade em Aristóteles e Hobbes. *Journal of Ancient Philosophy*. Vol. II. Nº 2. 2008.
- Fronidzi, R. Valor, estructura y situación. *Dianóia*. Vol.18. Nº 18. Pp.78-10\12. 1972.
- Gallagher, M. E & M. Ethics. In E.K. Tisdall, J. Davis & M. Gallagher (Eds). *Researching with children and young people: research design, method and analysis*. London: Sage Publications. 2009.
- Gallacher, L. & Gallagher, M. Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15, 499-516. 2008.
- Gonçalo, E. Os valores como fundamento ético do agir humano. *Contexto*. Vol.3. Nº 3. Pp.111-124. 2008.
- Gontijo, E. Os termos 'Ética' e 'Moral'. *Mental*. Vol.4. Nº7. Barbacena. nov. Pp.1-8. 2006.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti. 2013.
- Hare, R. A Utilitarian Approach, In Helga Kuhse and Peter Singer (edts), *A Companion to Bioethics*, United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd. Pp.85-90. 2009.
- Heath, S., Charles, V., Crow, G. and Wiles, R. 'Informed consent, gatekeepers and go betweens: negotiating consent in child- and youth-oriented institutions', *British Educational Research Journal*, 33 (3): 403-417. 2007.
- Hessen, J. *Filosofia dos Valores*. Coimbra: Almedina. 2001.
- Hill, M. Ethical considerations in children's experiences. In S. Greene & D. Hogan (eds). *Researching children 's experience*. London: Sage Publications. Pp. 61-86. 2005.
- Hirschberger, J. *Historia de la Filosofía*. Vol I, II. Barcelona: Herder. 1985.
- Israel, M. & Hay, I. *Research Ethics for Social Scientists*, London: Sage. 2006.

- Jesinghaus, C. *Estudios acerca de una axiología formal y fenomenológica*. Disponível em: ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/12_vol_01_jesinghaus.pdf.
- Kant, E. *Crítica da Razão Prática*. Porto: Eds 70. 1984.
- King, N. & Churchill, L. “Ethical principles guiding research in child and adolescent subjects” in *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 710-724. 2000.
- Kitchener, K. and Kitchener, R. Social science research ethics: historical and philosophical issues. In Mertens, D. and Ginsberg, P. (eds.) *The Handbook of Social Research Ethics*, California: Sage, 2009.
- Kotch, J. Ethical issues in longitudinal child maltreatment research. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 696-709. 2000.
- Langhinrichsen-Rohling, J. Arata, C., O'Brien, N., Bowers, D., & Klibert, J. Sensitive research with adolescents: Just how upsetting are self-report surveys anyway? *Violence and Victims*, 21, 425-444. 2006.
- Lavelle, L. *Traité des valeurs*. Tome I. Théorie générale de la valeur. Paris: PUF. 1951.
- Legrand, L. *Enseigner la morale aujourd'hui*. Paris: Puf. 1991.
- 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>.
- Loveridge, J. *Involving Children and Young People in Research in Educational Settings*, Victoria University of Wellington Jessie Hetherington Centre for Educational Research. NZ 2010.
- MacIntyre, A. *After Virtue*. 3^a ed. Notre Dame. University of Notre. 2007.
- Makocho, P. The Ethical Dimension in Educational Research: A Dilemma? *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)* | Volume III, Issue VIII, pp.183-190. 2019.
- Malone, S. Ethics at home: informed consent in your own backyard. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16:6, 797-815. 2003.

- Masson, J. 'The legal context', in S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet and C. Robinson (eds) *Doing research with children and young people*, pp. 43-58. London: The Open University. 2004.
- Mayall, B. *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press. 2002.
- Mayall, B. *Conversations with Children. Working with Generational Issues*. In P. Christensen and A. James (eds) *Research with Children. Perspectives and Practices*, London: Routledge Falmer. pp. 120-135. 2000.
- Morente, M. *Fundamentos de Filosofia. Ontologia dos valores*. 1987. Disponível em: <http://www.consciencia.org/fundamentosfilosofiamorente22.shtml>.
- Morrow, V., & Richards, M. The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*, 10, 90-105. 1996.
- Munford, R., & Sanders, J. Recruiting diverse groups of young people to research. *Qualitative Social Work*, 3, 469-482. 2004.
- O'Kane, C. The Development of Participatory Techniques. Facilitating Children's Views about Decisions which affect them. In P. Christensen and A. James (eds) *Research with Children. Perspectives and Practices*, London: Routledge Falmer. pp. 136-159. 2000.
- Pain, R. Ethical possibilities: Towards participatory ethics. *Children's Geographies*, 6, 104-108. 2008.
- Paoletti, I. Tomás, M., Menéndez, F. Practices of Ethics: An Empirical Approach to Ethics in *Social Sciences Research*, UK: Cambridge Scholars Publishing. 2013.
- Pedro, A. & Costa, J. Ética e metodologia na investigação em educação com crianças e jovens: revisão de literatura. 5º *Encontro Internacional Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Avaliação do rendimento escolar: dimensões internacionais*. Belém do Pará- Brasil. 9, 10 e 11 de maio 2012. s/p. ISBN: 978-85-63287-12-0.
- Pedro, A., Libório, O. (2008). Filosofia para crianças: uma proposta para (re)pensar a educação? 1º *Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis*,

- Mundos Reais*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga. s/p. CDROM ISBN: 978-972-8952-08-2.
- Pedroni, J. & Pimple, K. *A Brief Introduction to Informed Consent in Research with Human Subjects*. 2001. Disponível em: poynter.indiana.edu/sas/res/ic.pdf
- Pierce, D. Kant e a Justificação das Crenças Morais. *Impulso*. Piracicaba. Vol. 15. Nº38. Pp. 35-46. 2004.
- Pontarolo, R. *Atividade axiológica na educação*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2005.
- Rauber, J. Sobre o universalismo ético de Kant. *Cadernos de Estudo Petianos*. Ano 2. Nº 2. Pp.123-145. 2006.
- Renaud, I. A noção de dever na ética contemporânea. Brito, J. (Coord). *Temas fundamentais de ética*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Pp. 31-44. 2001.
- Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Eds. Seuil. 1990.
- Ricoeur, P. *Ética e Moral*. Covilhã: UBI. 2011.
- Ricoeur, P. *Éthique*. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethique/1-l-intention-ethique/>.
- Richter, M., Groft, J., & Prinsloo, L. Ethical issues surrounding studies with vulnerable populations: A case study of South African street children. In *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 19 (2), 117-126. 2007.
- Robson, S. Producing and Using Video Data in the Early Years: Ethical Questions and Practical Consequences in Research with Young Children *Children & Society*, Volume 25, Number 3, pp. 179-189(11). 2011.
- Sanabria, J. *Axiología. Ética*. México: Porrúa. Pp. 67-77. 2005.
- Santos, B. Ética e "Felicidade" em Platão e Aristóteles: semelhanças, tensões e convergências. *Revista Ética & Filosofia Política*. Vol. 7. Nº 2. Pp. 19-28. 2004.
- Santos, W. O Bem supremo em Platão e Aristóteles. *Fragments de Cultura*. Goiânia. Vol.7. Nº 23. Pp. 151-164. 1997.

- Severino, E. *A filosofia moderna*. Lisboa: Ed. 70. 1984.
- Schneewind, J. *Dictionnaire d'éthique et de Philosophie morale*. Paris: PUF. Pp. 651-657. 1996.
- Silveira, D. A fundamentação da ética em Kant. *Filosofazer*. Passo Fundo. Ano XIII. N°24. Pp. 9-34. 2004.
- Silva, C. *Valores e valoração. Posições éticas num itinerário educativo*. Porto: Universidade do Porto. 2010.
- Sime, D. Ethical and methodological issues in engaging young people in poverty with participatory research methods. *Children's Geographies*, 6, 63-78. 2008.
- Singer, P. Sobre a ética. *Ética Prática*. S. Paulo: Ed. Martins Fontes. Pp. 9-23. 1994.
- Shi, L. Students as Research Participants or as Learners? *Journal of Academic Ethics*, Volume 4, Numbers 1-4, December pp. 205-220(16). 2006.
- Spriggs, M. When “risk” and “benefit” are open to interpretation – As is generally the case. *American Journal of Bioethics*, 7, 17-19. 2007.
- Skånfors, L. Ethics in Child Research: Children’s Agency and Researchers’ ‘Ethical Radar’. *Childhoods Today*, Volume 3 (1), 2009.
- Stroud, S. Viciado em suas Próprias Inclinações? Kant sobre a propensão ao mal. *Impulso*. Piracicaba. Vol. 15. N°38. Pp. 23-33. 2004.
- Tugendhat, E. *Lições sobre Ética*. Petrópolis: Ed. Vozes. 1999.
- 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*, 16:1, 57-82. 2010.
- Valadier, P. Você disse: valores? *A anarquia dos valores. Será o relativismo fatal?* Lisboa: Instituto Piaget. Pp. 15-24. 1998.
- Weil, E. *Morale*. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/morale/ressources/>.

Wiles, R., Heath, S., Crow, G., Charles, V. *Informed consent in social research: a literature review*. NCRM. 2005.

Wiles, R. *What are qualitative research ethics?*, NY: Bloomsbury Publishing Plc, 2013.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org