

POR UMA ÉTICA DA RESPONSIVIDADE: exposição de princípios para a pesquisa com crianças

Rita Marisa Ribes Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, Brasil

Resumo

Este texto tem por objetivo convidar a uma reflexão sobre a temática da ética na pesquisa com crianças no âmbito das Ciências Humanas, tema candente que coloca em pauta a relevância social da ciência enquanto forma de saber, suas condições de produção e as relações de poder que atravessam sua estrutura disciplinar. Embora a reflexão aqui proposta procure não perder de vista a abrangência e a complexidade que residem nas questões “Que é a ciência?” e “Que é ética no contexto da produção do conhecimento científico?”, perguntas imprescindíveis a toda pesquisa, seu foco é a pesquisa com crianças e o conhecimento interdisciplinar que delimita o campo dos estudos da infância. Que especificidades a pesquisa com crianças instaura na ampla tarefa da ciência? Que contornos o debate sobre a ética adquire quando circunscrito ao campo interdisciplinar dos estudos da infância?

Palavras-Chave: Ética. Ética em Pesquisa. Pesquisa com crianças.

Abstract

This paper invites the reader to a reflection about ethics on research with children inside Social Science. This controversial theme puts science’s social significance on the agenda as way of knowledge, as well as its conditions of production and power relations that cross its disciplinary structure. Although the main objective of this reflection concerns the range and complexity of the questions “What is science?” and “What is ethics on the context of the scientific knowledge production?” – that are mandatory questions to every research -, its core is the research with children and the interdisciplinary knowledge that limits the field of childhood studies. What specificities research with children establish on the wide task of science? What kind of lines does the debate on ethics draw when circumscribed on the interdisciplinary field of childhood research?

Keywords: Ethics. Ethics on research. Research with children.



A vista e o ponto de vista: a tarefa da ciência é também problematizar a si mesma

O foco central deste texto¹ é uma problematização sobre a ética na pesquisa com crianças e o primeiro desafio que se coloca é o de explicitar a partir de que lugares sociais e epistemológicos se formulam as indagações aqui postas e também o exercício de uma busca posicionada de respostas. As obras do artista francês contemporâneo Bernard Pras, mais especificamente as suas instalações, dentre as quais destacamos o Retrato de Facteur Ferdinand Cheval, acima estampada, ajudam-nos a dar visibilidade ao desafio que aqui assumimos ao iniciar nossa reflexão não apenas demarcando o ponto de vista a partir do qual este texto se produz, mas também fazendo uma convocação política aos pares pesquisadores do campo dos estudos da infância para que enfrentemos os atuais e candentes debates sobre a ética na pesquisa com crianças considerando a vista que este ponto nos permite².

Desde os anos 60 Bernard Pras vem construindo instalações inspiradas em pinturas famosas de outros artistas, reconstruindo-as em forma de instalações, a partir de uma junção de objetos heteróclitos (mala, guitarra, cabeceira da cama, sofá, carrinho de mão) que inicialmente sugerem um amontoado caótico. Esse suposto amontoado, entretanto, quando observado de um determinado ponto de vista reconstitui a forma originariamente apresentada na pintura. Para provocar esse feito, Bernard Pras complementa suas instalações com fotografias ou vídeos produzidos a partir desse exato ponto de vista de onde se torna possível não apenas a reconstituição, mas o compartilhamento do ponto de vista que o artista propõe. Fazendo uso de diferentes perspectivas e anamorfozes a intenção do artista é fazer um jogo entre a bidimensionalidade dessas pinturas e as suas possibilidades tridimensionais, desafiando os nossos modos de percepção dessas dimensões.

Mas por que recorrer à obra de Bernard Pras para colocar em pauta uma problematização sobre a ética na pesquisa com crianças? Porque parece urgente consolidar politicamente o ponto de vista que o campo interdisciplinar dos estudos da infância ocupa no horizonte da ciência. É desse lugar que, a meu ver, precisamos responder propositivamente ao debate sobre a ética na pesquisa com crianças. Mais que isso, precisamos afirmar que é esse o lugar legítimo para a construção desse debate. Um possível esvaziamento desse lugar político de visada, que é específico ao campo dos estudos da infância, ou a ausência de uma formulação clara de princípios construídos nesse lugar pode ter como consequência ética a imposição de um discurso único e colonizador do que seja a ciência e do que seja a ética na produção do conhecimento científico.

Este parece ser o cenário posto na medida em que protocolos de determinados campos de saber – a exemplo das Resoluções do Ministério da Saúde – disputam status de referência normativa quase que totalitária na pesquisa científica, a despeito da diversidade constitutiva da ciência. De certo modo a comunidade científica tem entrado nesse debate afirmando a necessidade da criação de normativas específicas às diferentes áreas disciplinares da ciência, no entanto, parece-me que pouco se tem problematizado as

concepções de ética que se pretendem universalizáveis nesses protocolos ou mesmo sobre as conseqüências de se conceituar *a priori* o que seja um procedimento ético.

A título de exemplificação, podemos citar, entre outros, os clássicos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, onde os sujeitos pesquisados, antes mesmo da efetiva interlocução de pesquisa, atestam concordância em participar da pesquisa e o direito de dela se retirarem em qualquer parte do processo. Tais documentos cada vez mais assemelham-se aos contratos do campo jurídico, formatando um conceito de ética nos limites da legalidade. Sugerindo a proteção aos direitos dos pesquisados, mais parecem comprometidos em proteger o pesquisador da responsabilidade pela própria pesquisa que ele faz. Resulta disso um esvaziamento do debate sobre o que seja a ética na pesquisa, uma vez que a suposta adequação *a priori* a esses protocolos “dispensam” o pesquisador de pensar a ética como constitutiva do próprio processo de pesquisa, um longo e complexo processo que se estende da formulação das questões iniciais à circulação dos seus resultados.

O cenário que se apresenta, portanto, parece caracterizar-se por uma judicialização da ciência, fenômeno que, se observado em sua complexidade, encontra-se no bojo de um crescente processo de judicialização da vida e das relações sociais. O que está em pauta, em última instância, é uma disputa institucional entre diferentes campos de saber pela autoridade da enunciação do que seja a verdade, uma disputa que, como já sinalizava Walter Benjamin (1984, 1987), já fora protagonizada em outros momentos históricos pelo pensamento mítico, pela igreja, pela própria ciência e hoje, pelo campo jurídico. O que está posto em xeque é a própria autonomia da ciência enquanto saber instituído.

A pergunta, portanto, que não podemos nos furtar a fazer é sobre como a ciência responde a essa judicialização. Em certa medida, parece legitimá-la, sobretudo quando assume e universaliza tais protocolos como representativos do que seja a ética na pesquisa. Essa postura, entretanto, cria para a própria ciência uma aporia, uma vez que ao delimitar aprioristicamente o que seja a ética, abre mão justamente do procedimento que define a sua natureza: a problematização.

Nesse sentido, o jogo de perspectivas e anamorfoses a que nos convida o artista Bernard Pras com sua obra sugere um fecundo caminho de problematização à ciência, uma vez que, como podemos observar, o artista não apenas problematiza a arte nas questões formais que lhe conferem natureza, mas também responde a ela do interior da própria arte – com suas formas e linguagens.

Assumindo que a ciência – suas verdades e suas relações de poder – são produzidas cotidianamente nas mais variadas e distintas pesquisas científicas que fazemos, penso que é no interior do campo científico que devemos – como pesquisadores – assumir a tarefa de problematizar a ciência que produzimos e, no âmbito dessa problematização, assumir que a ética, como postura de pesquisa, não é dada de modo *a priori*, mas é parte constitutiva da questão da pesquisa. É com estes termos que o presente texto constrói seu argumento – argumento lapidado no interior da própria ciência, com as formas e linguagens do conhecimento científico acumulado que temos ao dispor neste começo de século.

Convencionalmente organizada de maneira disciplinar – sobretudo quando se impõe como paradigma a partir da modernidade – a ciência tem se sustentado na ideia básica de

que seu estatuto de verdade está associado à delimitação de um objeto e do uso de procedimentos metodológicos específicos para o estudo desse objeto. Ou seja, uma relação de imbricamento entre o objeto em estudo e a forma de abordá-lo. Assim, a “vida humana”, por exemplo, há muito tem sido objeto da Medicina ou da Biologia, como também, mais recentemente, da Sociologia, da História, da Psicologia, da Antropologia... Entretanto, quando observamos a produção do conhecimento em cada uma dessas ciências, e do diálogo que muitas vezes se busca na sua interdisciplinaridade, encontramos narrativas bastante distintas, o que nos mostra que não apenas os procedimentos específicos de cada uma dessas ciências conduzem a resultados diferentes, como aquilo que anteriormente nomeamos como “vida humana” não significa para todas essas ciências a mesma coisa, não sendo, portanto, o mesmo objeto. Daí extraímos o questionamento central deste debate: se um objeto é olhado de várias perspectivas e ele adquire contornos diferentes de acordo com os diferentes ângulos a partir dos quais é visado, como é possível querer extrair dele uma única resposta que seja suficiente à especificidade de cada um desses distintos olhares?

Por essa razão, duas ponderações se tornam necessárias de serem feitas ao reivindicar que o debate sobre a ética na ciência seja formulado no interior da própria ciência: uma primeira, que a ciência não seja evocada a fim de se impor e fazer calar as muitas outras formas de produção de conhecimento existentes – a arte, a filosofia, o saber popular e mesmo o saber jurídico –, mas que a ciência, do lugar único e específico que ocupa na produção social de conhecimento, possa dialogar com esses outros saberes com autonomia e reconhecimento social. A segunda ponderação a fazer é que não há um único modo de fazer ciência – e talvez essa afirmação bastasse para se entender que não há um único modo de pensar a ética no contexto do fazer científico. Tais ponderações são aqui trazidas para tornar claro que a discussão que aqui se trava envolve dois embates distintos: um, da ciência com o campo jurídico na disputa do que seja a ética em pesquisa, e, outro, interno à própria ciência, no que se refere ao reconhecimento da diversidade dos modos de fazer pesquisa. Curiosamente, é justamente na recusa à diversidade dos modos de fazer pesquisa que a ciência, abrindo mão de problematizar o que seja a ética, torna vulneráveis as suas fronteiras a outros campos de saber ávidos por colonizá-la.

Os sujeitos e as normas

A temática da ética é instituinte da vida social e pressupõe a elaboração de normas de convivência – seja na complexidade da dinâmica social, seja na especificidade da relação de pesquisa, uma vez que a ciência não se produz apartada da vida social. Gerd Borheim (1989, 1992) aponta que é na relação entre o sujeito e a norma que se encontra o ponto fecundo para o debate sobre a ética, pois embora se trate de uma permanente busca de equilíbrio para a garantia da vida social, essa relação é tensa e vem se alterando, social, cultural e historicamente. Em determinados períodos e contextos, a relação se desequilibra na medida em que o sujeito se pretende acima dessas normas e, em outros, a relação se altera porque ele fica subjugado a elas.

A ideia de norma que baliza os debates sobre ética é lapidada, segundo Borheim, no campo da universalidade e da estabilidade, fora das quais, qualquer projeto de normatividade desvanece. Em contraponto, a ideia de sujeito, concebido como indivíduo, sustenta-se no campo da particularidade e reivindica circunstancialidade. De um modo ou de outro é possível construir uma perspectiva de visada que nos permita observar com atenção que tanto a norma quanto os sujeitos se afetam mutuamente nessa relação. Isso se torna mais perceptível em períodos de transição, de crise ou mesmo de decadência das sociedades, momentos esses em que também se torna mais aguda a impossibilidade de equilíbrio entre o sujeito e a norma. É justamente aí que sujeito e norma são postos face a face com o propósito de avaliar a pertinência e a validade dos fundamentos que definem a sua relação.

Se, por um lado, a ênfase no polo do sujeito pode convidar a uma relativização do que seja a ética, ela também recoloca o sujeito na possível condição de autoria ou de disputa ideológica pela norma que se faz necessária. Se, por outro lado, a ênfase é posta no polo da norma, a questão da ética fica restrita a uma simples aplicabilidade, aparentemente sem conflitos, porém, externa ao sujeito. Este último caso, pondera Borheim (1992), é mais recorrente em períodos de crise – crise na ética, crise na política, crise na economia – quando o sujeito vê na própria crise um sintoma de falência e passa a reivindicar garantias sociais que supostamente não podem ser dadas por ele. É nesse contexto que a norma se impõe como legítima guardiã do equilíbrio social, ganhando inclusive uma relativa autonomia frente ao sujeito.

Em Borheim encontramos uma provocação que nos parece oportuna para a retomada do debate sobre a ética na pesquisa. Diz o autor que a ética – tecida na relação entre o autor e a norma – deve inaugurar-se com a indagação “Que devo fazer?”, pois essa indagação implica simultaneamente o posicionamento ativo do sujeito e o reconhecimento da dimensão social da sua ação, sem os quais a própria ideia de ética se torna esgarçada. Essa indagação, de caráter filosófico, tem cedido lugar cada vez mais à pergunta “O que posso fazer?”, de caráter pragmático e cuja resposta parece dada, *a priori*, nos limites protocolares convencionais. Com isso, as normativas acabam se sobrepondo aos sujeitos – pesquisadores e pesquisados – de modo a expropriá-los do lugar social que poderiam ocupar na construção de uma ética de pesquisa e na responsabilidade pela ciência que produzem. É nesse arenoso terreno onde a ética se confunde com legalidade que a judicialização da ciência parece silenciosamente construir sua morada.

Uma ética da responsividade

Que devo fazer? A força dessa pergunta está em colocar em pauta a dimensão social da ação humana, seja no que se refere às demandas frente as quais o sujeito se posiciona, seja em relação às novas demandas que ele cria com as suas decisões. É com esse propósito que Mikhail Bakhtin (2003, 2010) constrói o conceito de *responsividade*, conceito que congrega simultaneamente as ideias de *responder* e de *responsabilizar-se*. No âmbito da

filosofia da linguagem bakhtiniana, não existe o sujeito isolado ou o adão bíblico que se encontra em face de um mundo virgem a espera de nomeação. Ao contrário, o sujeito nasce na corrente viva da linguagem e justamente por essa razão sua natureza é social e histórica. Isso implica dizer que a História (e a história desse sujeito) não se inicia no ponto exato em que o sujeito nasce, mas que esse nascimento já é um acontecimento posicionado na história, na sociedade, na cultura. E é desse lugar único que o sujeito ocupa que ele – com sua existência – se posiciona na dinâmica social. É na sua existência que se funda a indissociabilidade entre *responder* e *responsabilizar-se* por essa resposta. Respondendo às demandas sociais desse lugar único que ocupa, ele confere acabamento e assinatura às suas ações e é essa assinatura que se abre à possibilidade de resposta.

O conceito de *responsividade* nos oferece uma possibilidade outra para pensar a ética no âmbito das relações entre o sujeito e a norma, tal como nos desafiara Gerd Borheim (1992). Se pensarmos a ética no âmbito polarizado e antitético que coloca, de um lado, o sujeito, e de outro, a norma, perceberemos que é a norma que assume o lugar de poder na construção das relações de alteridade entre os sujeitos na dinâmica social, bem como na dinâmica de pesquisa. É a ela – à norma – que o sujeito responde, e não a si mesmo ou aos outros sujeitos que se colocam em diálogo. A norma, por sua vez, convertida num “poder sem sujeito”, torna-se, por assim dizer, um suposto álibi.

Sim. Podemos dizer que toda norma é também uma construção social que pode ser problematizada e ressignificada historicamente, inserindo a própria ideia de norma no fluxo da corrente da linguagem. Este texto, em tese, reafirma tal assertiva. E parece ser esse também o movimento que vem sendo assumido pela comunidade científica brasileira: apontar a impropriedade de normativas com pretensões universalistas e reivindicar outras normativas específicas às diferenciadas áreas da ciência. Entretanto, o que o conceito bakhtiniano de responsividade ajuda a problematizar é a pertinência da ideia de normatividade – enquanto compromisso firmado de modo *a priori* – como posicionamento ético legítimo. Se a ética – enquanto postura no mundo social – sai do fluxo do debate, ela corre o risco de se tornar instrumental, esvaziando-se do sentido de verdade que só a *assinatura* pode conferir.

No livro “Para uma filosofia do ato responsável”, Mikhail Bakhtin (2010) problematiza que *verdade*, na língua russa, pode ser expressa pelas palavras *istina* e *pravda*. A primeira, *istina* refere-se à verdade de uma teoria que pode ser conferida pela coerência interna de seus elementos e pela validade universalizada de seu conteúdo. O termo *pravda*, por sua vez, aglutina as ideias de verdade e de justiça e refere-se ao que essa mesma teoria significa de verdade para o sujeito que a pensa. Diz o autor que uma teoria, por natureza, refere-se a um conhecimento abstrato e de caráter universal; sua existência e seu caráter de verdade independem do fato de ela estar sendo pensada. Essa mesma teoria, entretanto, pode também ser pensada por um sujeito que é singular e único e que a evoca tendo por referência um contexto que também é singular e único. O que torna ético o pensar, portanto, é a singularidade com que o sujeito produz uma teoria, se filia a ela ou a ela se contrapõe. A ética, pois, não está na teoria em si, mas no ato de pensá-la, de torná-la singular, de assiná-la. Assinar uma teoria significa tornar-se singularmente seu autor. Nesse sentido, a verdade

de uma teoria torna-se fruto da relação da validade de seu conteúdo com a possibilidade de assinatura deste pensamento pelo sujeito que a pensa – seja ele seu autor ou um estudioso dessa teoria. É o ato de pensar que coloca em cena o movimento de aproximação e afastamento necessários para a produção de uma ciência em permanente diálogo com a vida (BAKHTIN, 2010; PEREIRA, 2012).

Para Bakhtin (2010) o pensar é um ato ético para o qual não há alibi. Quando escolho pensar (ou não pensar) sobre um tema, me posiciono no mundo, instauro com meu pensamento uma realidade que, sem o meu pensar, não existiria. Isso faz do pensar uma ação no mundo, uma convocação que mobiliza singularmente os sujeitos e deles cobra uma assinatura que só o seu pensar e o seu agir podem firmar. Essa discussão Bakhtin mais pontualmente enfrenta no texto “Arte e responsabilidade”, um de seus primeiros escritos que traz em fragmento uma reflexão que perseguiria em toda a sua obra. Diz o autor que a vida cotidiana, a ciência e a arte são três campos interligados, porém distintos, da cultura humana. A vida fornece questões à arte e à ciência e estas, por sua vez, realimentam a vida com suas formulações e provocações de sentido. É na unidade interna dos sujeitos, na sua forma de responder e de se posicionar, que esses três campos ganham unidade e sentido. Entretanto, sobretudo em face da estrutura social e política engendrada pelo capitalismo, esses campos da cultura humana parecem guardar entre si apenas uma relação mecânica, como se a vida cotidiana nada tivesse a ver com a ciência ou com a arte, ou como se a ciência e a arte nada tivessem de responder à vida. Resulta disso um homem cindido, alienado, que não vê ou não reconhece em suas ações a autoria do mundo social que habita.

Bakhtin nos provoca a perceber que, numa perspectiva mecanicista, é mais fácil viver sem formular exigências à arte e/ou à ciência, do mesmo modo ser artista ou cientista sem indagar sobre como a arte ou a ciência que fazemos responde à vida. É mais fácil viver mecanicamente. Mas isso não nos isenta de responder pela esterilidade que imputamos à arte e à ciência com a nossa falta de exigências. Somos culpados por essa esterilidade. Porque a responsabilidade está também ligada à culpa. E aqui, talvez, não se trate tanto de indagar que culpa é essa, mas, sim, de nos perguntarmos sempre e uma vez mais, porque não sentimos culpa. É a culpa que materializa a alteridade de maneira mais radical. Na culpa, tanto eu quanto o outro – que poderíamos permanecer alienados e subsumidos em meio a relações sociais mecanicamente estruturadas – ganhamos presença, nos tornamos encarnados, ocupamos um lugar que evidencia nossa unidade e singularidade. Na culpa, o outro me devolve para mim e, ao me devolver, me humaniza.

É justamente aí, na evocação do outro, que a ideia de ética se estrutura. Por essa razão, pensar uma ética da responsividade no campo da pesquisa científica implica abrir mão de uma postura mecânica ou apriorística em relação ao conhecimento e implica também uma recusa ao agir inconsequente.

Pensar a infância. Pesquisar *com* crianças

Se, como diz Bakhtin (2010), pensar é um ato ético que posiciona responsivamente o

sujeito no mundo social, pensar a infância é firmar um tipo específico de posicionamento, uma vez que outro que a pesquisa evoca é a criança. Considerando que não há uma sociedade sem crianças, posto que o nascer das crianças é condição para a preservação da própria espécie humana, podemos dizer que a relação de alteridade entre adultos e crianças está posta na vida cotidiana como elemento constitutivo das próprias relações sociais. É nesse contexto que se tecem os lugares sociais que adultos e crianças ocupam na sociedade e as condições a partir das quais se posicionam uns sobre os outros, sobre suas experiências da infância e da adultez e sobre o curso da própria vida.

Tendo por eixo condutor desta reflexão o conceito de responsividade, nas ações de responder e de responsabilizar-se que o conceito evoca, algumas indagações se mostram necessárias: Em que condições adultos e crianças exercem suas responsabilidades? Que relações de poder, de liberdade e de autoria se colocam nesse exercício? A que respondem? Pelo que se responsabilizam? Que novas demandas criam com suas ações? Tais indagações são de fundamental importância na medida em que parece não haver horizontalidade nas condições de enunciação desses diferentes sujeitos – adultos e crianças – na dinâmica social. Via de regra, como pondera Lúcia Rabello de Castro (2008), o ponto de vista das crianças sobre a história, sobre o social e sobre suas experiências particulares vem sendo apresentado a partir da tradução ou da interpretação que os adultos fazem dele. O que significa dizer, de um outro modo, que a própria história não tem sido contada do ponto de vista de cada um dos seus atores, pois nem todos, sobretudo as crianças, têm garantida a legitimidade de falar por si. Esse vazio, alteritariamente, afeta também aos outros (jovens, adultos, idosos) que, ao não tornarem-se ouvintes da história narrada pelas crianças, são expropriados de um ponto de vista sobre a história e também de um ponto de vista sobre eles, que só as crianças poderiam dar.

Entendendo a ciência inserida na dinâmica social, cabe, portanto, não apenas indagar sobre como ela responde a essa condição dos diferentes e desiguais lugares sociais ocupados por crianças e adultos, mas também, em que medida ela se responsabiliza pela produção dessas condições. A ciência não pode se furtar a responder tais indagações uma vez que através dos seus especialistas – entre os quais estamos nós, a autora e os leitores deste texto – ela têm se outorgado legitimidade para dizer o que é a infância. Isso tem sido decisivo na própria concepção do que seja a infância enquanto experiência e na conformidade dessa concepção em face das transformações sociais. Temos, por exemplo, conseguido afirmar que a infância é uma categoria histórica e social. E o que se espera a partir dessa tese básica é que as narrativas produzidas sobre a infância também se banhem nesse caráter de historicidade.

No entanto, parece que o critério da historicidade tem se mostrado mais potente para se falar da construção moderna de um conceito de infância em contraponto à épocas anteriores – com ênfase na Idade Média – onde supostamente inexistia a plenitude do olhar então lançado à infância. Quando se trata de aplicar o critério da historicidade à própria história da infância no sentido de buscar atualizar o conceito par a par com as transformações sociais, parece que tal critério se torna impotente, pois os esforços de se pensar a infância contemporaneamente se deparam com limites demarcados na era moderna.

O filósofo Ernildo Stein (1983) ajuda-nos a problematizar esse complexo impasse. Diz o autor que há uma tendência de as épocas narrarem a si mesmas justificando a sua importância a partir do esgotamento do modelo filosófico-político dos períodos anteriores. Entretanto, nenhuma época deseja produzir a narrativa de sua própria crise, tanto porque precisaria fazê-la em seus próprios termos, o que colocaria em dúvida a própria ideia de crise, como também pelo fato de que os seus contemporâneos não desejam ser herdeiros de uma época que acabou. Então, muitas vezes o anúncio profético do fim de uma época acaba sendo um paradoxal artifício que essa própria época encontra para reafirmar a sua vitalidade. Tais sentimentos são acirrados por uma concepção de história calcada na tradição e insegura na tarefa de tecer uma história do tempo presente. Resulta disso que a experiência dos sujeitos contemporâneos – sua arte, sua ciência – têm sua validade condicionada ao crivo de análises já canônicas.

O ponto central para a construção de tal crítica encontra-se na própria formulação da concepção moderna de infância, trazida à luz num contexto em que também se consolidavam o capitalismo, como filosofia econômico-política, e a ciência, como paradigma na produção de conhecimento. Pautada na diferenciação da criança em relação aos adultos, principalmente no que se refere às condições de aprendizagem e de trabalho, pretendia romper com uma visão essencialista na medida em que trazia junto de si uma pedagogia civilizatória em torno das ideias de preparação e de moralização.

Há que atentar ao fato de que, embora a literatura coloque em evidência o novo lugar social ocupado pelas crianças numa sociedade que se autoproclamara “inventora” da infância, alteritariamente a modernidade trouxe à luz também um outro lugar social para os adultos e em torno desse lugar erigiu canônicas instituições como a família e a escola como guardiãs dessa infância e das atribuições e expectativas às quais a partir de então as crianças precisavam responder. A institucionalização da infância será decisiva para a delimitação do que seja próprio ou não às crianças. Mais que isso, do que seja a sua condição de cidadania, no que se refere a habitar e participar de uma sociedade.

Por essa razão, Lúcia Rabello de Castro (2008) vem sinalizando a necessidade de se politizar a infância. A postura de tutela que historicamente vêm sendo imputada às crianças é fruto de um olhar que confere ao adulto a autoridade de enunciação, de dizer e prescrever o que a criança precisa. Isto justificaria que, à despeito de toda a especialização produzida em torno da infância, no que se refere às políticas, as crianças permanecem na condição de objeto, uma vez que historicamente as políticas “para” a infância vêm sendo erigidas em torno da ótica dos direitos e não da ótica da participação infantil. Reconhecidos os difíceis e necessários avanços sociais no que se refere às políticas, há que problematizar que concepções de infância são evidenciadas na elaboração de uma política de direitos para a infância e que outras concepções ficam invisibilizadas? Que concepção de direito é possível de ser construída à margem da participação? Que outras experiências, narrativas, geografias, pedagogias, enfim, que verdades uma política da participação poderia trazer a tona?

A autora pondera que o consumo é uma das poucas transformações históricas que afetaram os modos de participação das crianças na vida social: “o que se observa é que, de

maneira significativa, a cultura de consumo promoveu alguns deslocamentos na situação social da criança, mas disso não decorreu um descentramento da sua posição de sujeito tutelado, menorizado e que não pode falar por si” (CASTRO, 2008, p. 14). Esse suposto “novo” lugar que as crianças passaram a ocupar na cultura do consumo é um lugar extremamente paradoxal, pois a condição de participação é justamente ser também objeto dessa cultura. Enfim, como sinaliza a autora, “elas continuam referidas ao discurso dominante do adulto, sem que se constituam como centros potenciais de enunciação” (ibidem).

Uma ressalva importante a fazer, entretanto, é que o lugar mais ativo que as crianças passaram a ocupar na cultura do consumo tornou visível que há um certo descompasso entre as expectativas de infância depositadas nas produções culturais a elas ofertadas e os seus reais interesses, voltados muitas vezes para outras produções ou experiências não imaginadas ou não recomendadas pelos adultos. Temos, muitas vezes, procurado por elas onde elas não estão. E elas, por sua vez, esperam por diálogo em contextos onde tememos estar.

Esse desencontro, se por um lado pode revelar um imenso fosso que separa as experiências concretas vividas ou desejadas pelas crianças e aquilo que pensamos ser a sua condição infantil, por outro, nos convoca a pensar e a formular preciosas e impostergáveis indagações: Em que condições se torna possível o encontro? Que ética construir fora dos limites desse encontro?

“Quando nos olhamos”, diz Bakhtin (2003, p. 21), “dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos”. Há entre mim e o outro uma instância exotópica, isto é, um movimento de busca de compreensão e de acabamento do que seja o “eu” e do que seja o “outro” que se efetiva através do exercício do deslocamento de sair de mim e do meu lugar de conforto para buscar espreitar o mundo do lugar de onde esse outro espreita. Esse horizonte a que só o outro pode me convidar ajuda a complementar meu modo de ser, de ver e de me pronunciar sobre o outro. “Assumindo a devida posição é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em todo único e tornar-se uma pessoa só” (ibidem). Ficcionando tornarmo-nos “uma pessoa só”, com esse excedente de visão que só o outro me permite, posso retornar ao lugar único que ocupo no mundo, tendo com o outro, um horizonte em comum sobre o qual podemos nos posicionar, agora sim, numa perspectiva comum, ou, como a própria ideia de horizonte sugere, “horizontal”. “O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado, sem perder a originalidade deste”. (Bakhtin, 2003, p. 23)

Toda ação ética ou juízo de valor formulado é tecido nessa instância exotópica, considerando aquilo que do lugar singular e único que ocupo no mundo posso dizer sobre esse outro e considerando as marcas que esse outro já deixou em mim pela sutileza quase imperceptível da sua presença. Não há palavra que não se dirija. A simples presença do outro – constituindo o social em mim – povoa as palavras a serem ditas e cada palavra dita já traz em si as marcas do que esse outro é para mim e do que penso do tema que se coloca

em diálogo entre esses dois mundos sociais que nossas pupilas fazem refletir.

O conceito de exotopia coloca em cena duas teses fundamentais para se pensar o tema da ética: a consciência da incompletude e a alteridade como experiência vital. Se em alguns campos da ciência as ideias de alteridade e de incompletude podem se mostrar secundárias no balizamento de uma ética de pesquisa (tese da qual não compartilho), no campo das ciências humanas, são elas que balizam a utopia de um estatuto de cientificidade próprio.

Ter consciência da incompletude e assumir a alteridade como experiência vital, no contexto da produção de conhecimento em Ciências Humanas, implica pensar o sentido da pesquisa científica e as condições em que se dá o encontro de pesquisa. Pensar o sentido da pesquisa como instauração de uma ética implica indagar sobre o “Para quê?” pesquisamos. Há que observar com atenção que essa indagação nada tem a ver com o já protocolar “porque” se pesquisa, justificativa comumente apresentada em nossos projetos institucionais. Indagar sobre o “Para que” se pesquisa implica, no dizer de Solange Jobim e Souza (apud SANTOS, 2013), implica pensar sobre o que se deseja fazer existir com a pesquisa que se faz. Para que se pesquisa? Para que se pesquisa com crianças? Que realidade social se deseja fundar com esse agir – o agir que é próprio da pesquisa?

Há que ponderar que a indagação sobre o que pretendemos fazer existir com a pesquisa que fazemos nada tem a ver com a ilusão iluminista que supunha existência apenas daquilo que ela, a ciência, iluminava e tornava visível sob seus critérios. Ao contrário, a pergunta provocativa de Jobim e Souza nos impele a indagar sobre as consequências éticas de limitar o conhecimento – mais especificamente, neste debate, o conhecimento sobre a infância e as crianças – na circunscrição daquilo que a ciência supostamente desinteressada produz e acumula. Uma vez mais nos deparamos com a verdade de que, mais que descrever a realidade que pretende analisar, a ciência funda uma determinada realidade e a legítima, referendada em seu reconhecimento social.

Pensar o encontro como instaurador de uma ética, por sua vez, implica em abrir mão da pretensão da previsibilidade sobre o outro.

Infância e pesquisa: uma exposição de princípios

Tanto Eugênia Vilela (2010) quanto Jorge Larrosa (1998) ao falarem da experiência da infância inspiram-se na filósofa espanhola Maria Zambrano para dizer que a infância nos remete a experiência que “vai do impossível ao verdadeiro”. A metáfora é trazida do Prólogo que a autora faz à sua obra “Filosofia e Poesia”, escrita na Espanha em 1939 e só publicada em 1987, no México, onde a autora se refugia por causa da Guerra da Espanha. Considerando todo o percurso imposto aos intelectuais pela guerra, diz a autora que o “nascimento” desse livro “no se pasa de lo posible a lo real, sino de lo imposible a lo verdadero” (1996, p. 7), pois tratava-se como que de um “milagre”, ou seja, aquilo sobre o que não se tem nem se pode ter qualquer previsibilidade.

Dessa sua metáfora, muitas leituras e apropriações vêm sendo feitas para pensar o campo da infância, na medida em que “infância”, por natureza, implica a ideia de

“nascimento”, de um “novo começo”, o que se apresenta como um legítimo milagre. A essa ideia soma-se Hannah Arendt, afirmando a relação indissociável entre “nascimento” e “liberdade”. “Os milagres”, diz Arendt (2005, p. 217), “devem ser sempre interrupções de uma série qualquer de acontecimentos, de algum processo automático, em cujo contexto constituam o absolutamente inesperado”. Nesse sentido, todo nascimento, na perspectiva da autora é um exercício de liberdade, pois rompe com o fluxo do até então supostamente previsível: “o milagre da liberdade está contido nesse poder começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é em si um novo começo, já que através do nascimento veio ao mundo que existia antes dele e continuará existindo depois dele”. (ARENDDT, 2007, p. 43)

Infância e pesquisa são dois conceitos cuja potência relacional pode ser pensada a partir da ideia de nascimento, no sentido em que ambas evocam a interrupção no *continuum* dos acontecimentos. Se o nascer de uma criança evoca o milagre de um novo começo que coloca em xeque tudo aquilo que até então parecia seguir inabalavelmente o seu fluxo, também a pesquisa implica o nascimento de um tipo de sensibilidade, de uma abertura ao milagre que é deparar-se com um novo começo em relação à vida e ao conhecimento que se produz sobre ela.

Quando Zambrano (1996) sentencia que o milagre não está em ir do impossível ao real, mas do impossível ao verdadeiro, está sinalizando a necessária implicação do sujeito com essa experiência que toma a forma de um “milagre”. Trata-se, pois, de escapar ao fluxo *continuum* a que nos conduz o caminho do possível e da previsibilidade e de pensar em que verdades se colocam ao sujeito quando ele se implica com sua própria existência naquilo que o torna um ser social e histórico.

É justamente aí que se torna oportuno retomar o tema central deste texto – a ética na pesquisa em Ciências Humanas – e indagar em que medida a pesquisa que fazemos pode ter por utopia passar do impossível ao verdadeiro. A pergunta “que devo fazer”, apresentada por Borheim (1992) como instauradora de um agir ético, convoca a pensar um novo começo e um novo posicionamento do sujeito frente a ele mesmo. Ao mesmo tempo, a utopia de ir do impossível ao verdadeiro aponta para a impertinência de uma concepção de ética pautada em protocolos definidos *a priori* se a tarefa da pesquisa, por sua natureza, é instaurar com suas perguntas e problematizações o milagre da abertura a um novo começo. “Que posso fazer?”, eis uma pergunta que esvazia-se em condição de indagação e sinaliza uma expropriação da condição da liberdade, pois a liberdade se efetiva justamente no exercício da responsividade.

Mais uma vez, o que está em pauta é a sutil distinção que Bakhtin (2010) busca nas palavras russas *istina* e *pravda*: não se trata de buscar um conhecimento cuja validade resida apenas em sua coerência interna; mas de evocar um conhecimento que represente uma verdade para o sujeito e para a sociedade que o produz.

A ética na pesquisa implica uma postura que se instaura desde o nascimento das suas questões iniciais até à circulação dos seus resultados, incluindo nesse longo processo uma infinidade de encontros – com as teorias, com as crianças, com as instituições etc. e também do pesquisador com ele mesmo. O processo de pesquisa é feito de minúcias e de

intermitentes tomadas de decisões, cada uma delas exigindo do pesquisador um posicionamento ao qual não pode se isentar de responder e de responsabilizar-se – pelas teorias, pelas crianças, pelas instituições e também por ele mesmo.

Por essa razão, entendemos que cabia ao (nosso) Grupo de Pesquisa, instância coletiva e institucional que testemunha o gestar das questões de pesquisa e as tomadas de decisão necessárias ao longo do processo, a elaboração de princípios norteadores para fundamentar o nosso trabalho. A ideia de Princípio, por sua própria etimologia, nos parece mais fecunda que a ideia de Resolução, uma vez que entendemos ser tarefa da ciência “problematizar” e não “resolver”. Um Princípio sugere a ideia de um ponto de partida ou do fundamento de um processo. Parece-nos mais potente na processualidade a que se abre, pois não tem por objetivo apenas a condução de um agir, mas de permanentemente reavaliar-se na condição que ocupa de ser o ponto de partida e o fundamento desse processo.

Assim, finalizamos este texto sistematizando alguns princípios que apresentamos ao longo de sua escrita. *Toda pesquisa em Ciências Humanas é produção de linguagem; Toda pesquisa tem uma intenção e funda uma determinada realidade; A ética é parte da questão de pesquisa; Sem a criança não existe cultura; Lugar de criança é na cultura; O pesquisador da infância tem de ir onde a criança está porque é imprescindível à produção de sentidos compartilhar um horizonte social comum; Todo pesquisador é responsável pela criança com quem pesquisa.* Esses são alguns princípios que viemos construindo ao longo da trajetória do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea como balizadores de um agir ético para a pesquisa com crianças. Deles procuramos não nos afastar, mas seu vigor está justamente em nos surpreender nas mínimas decisões em que pesquisa reivindica o milagre de um novo começo e, assim fazendo, nos reposiciona histórica e socialmente, convocando-nos responsivamente.

Notas

¹ A pesquisa da qual este texto é derivado conta com financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

² Para acessar a gravação da instalação, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=a7LCTT7HKzc>

Referências

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu Outro. Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. *O que é a política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. São Paulo: Globo, 1989.

- _____. O sujeito e a norma. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. A politização (necessária) do campo da infância e da juventude. *Psicologia Política*. Vol. 14 (7), 2008.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e LARA, Núria Pérez (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PEREIRA, Rita Ribes e MACEDO, Nélia Mara (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2012.
- POSTAMN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SANTOS, Núbia de Oliveira. *Quando menos é mais: a criança e seu aniversário*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2013. (Tese de Doutorado).
- STEIN, Ernildo. *História e ideologia*. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- VILELA, Eugénia. Infância e ruína. In: PAGNI, Pedro Ângelo e GELLAMO, Rodrigo Peloso (Org.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. São Paulo: Poiesis, 2010, p. 51-66.
- ZAMBRANO, María. *Filosofía y poesia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

Correspondência

Rita Marisa Ribes Pereira: Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea.

Email: ritaribes@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
