

Crianças e adolescentes como sujeitos de conhecimento: uma crítica do saber para um saber democrático

Hayda Josiane Alves¹

Resumo

O objetivo deste artigo é debater aspectos, relações e sentidos que limitam a participação de crianças e adolescentes na produção de saberes a partir da educação popular. Para tanto, somamo-nos à “crítica do saber” em torno da questionável neutralidade-objetividade das ciências, seus modos de legitimação e suas fronteiras para a participação infantojuvenil. Conceber as crianças e os adolescentes como seres de existência plena implica importantes desafios, visto que esses sujeitos tendem a ser negligenciados como seres de cultura, saber e educação, além de invisibilizados em escritos acadêmicos sobre suas famílias e suas comunidades. Além disso, nos processos de pesquisa, são subalternizados pela tutela do adulto como parte de uma regulamentação especial dos Comitês de Ética em Pesquisa voltada à proteção desse grupo, mas que acaba por silenciar suas vozes e comprometer sua autonomia. Torna-se fundamental aprofundar esse debate sob a perspectiva das epistemologias críticas e emergentes para além de um eixo ético-legal capaz de vislumbrar crianças e adolescentes como sujeitos plenos. Nesse caminho, as pedagogias freirianas possibilitam reflexões potentes ao reconhecer tais indivíduos como seres humanos em sua totalidade, capazes de criar e transformar saberes necessários à produção de conhecimento democrático.

Palavras-chave

Conhecimento. Criança. Adolescente. Comitês de Ética em Pesquisa.

¹ Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil e Morgan State University, Maryland, Estados Unidos; professora adjunta do Instituto de Humanidades e Saúde de Rio das Ostras e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: haydaalves@id.uff.br.

Children and adolescents as subjects of knowledge: a criticism of knowledge for a democratic knowledge

Hayda Josiane Alves²

Abstract

The purpose of this article is to discuss aspects, relationships and meanings that limit the participation of children and adolescents in the production of knowledge based on popular education. To do so, we join the “critique of knowledge” around the questionable neutrality-objectivity of science, its modes of legitimation and its borders for children's participation. Conceiving children and adolescents as beings of full existence implies important challenges, since these subjects tend to be neglected as beings of culture, knowledge, and education, in addition to being invisible in academic works about their families and communities. In addition, in the research processes, they are subordinated by the guardianship of the adult as part of a special regulation of the Research Ethics Committees aimed at protecting this group, but which ends up silencing their voices and compromising their autonomy. It is essential to deepen this debate from the perspective of critical and emerging epistemologies beyond an ethical-legal axis capable of envisioning children and adolescents as full subjects. In this way, Paulo Freire's pedagogies enable powerful reflections by recognizing such individuals as human beings in their entirety, capable of creating and transforming knowledge necessary to produce democratic knowledge.

Keywords

Knowledge. Child. Adolescent. Research Ethics Committees.

² PhD in Public Health, National School of Public Health, Fundação Oswaldo Cruz, State of Rio de Janeiro, Brazil; postdoctoral internship at the State University of Campinas, State of São Paulo, Brazil and Morgan State University, State of Maryland, United States; assistant professor at the Institute of Humanities and Health of Rio das Ostras and collaborating professor at the Postgraduate Program in Collective Health, Institute of Collective Health, Fluminense Federal University, State of Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: haydaalves@id.uff.br.

Introdução

A primazia pelos direitos de liberdade e de expressão das crianças e dos adolescentes marca o percurso histórico das lutas sociais no campo da cidadania infantojuvenil e na gênese da própria democracia brasileira, ao reconhecer esses sujeitos como cidadãos plenos desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Alinhado a essa defesa, o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído por meio da Lei Federal nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), oferece respaldo legal-institucional a direitos fundamentais em um horizonte político renovado pelos ideais de cidadania, justiça social e igualdade.

A despeito dessa trajetória, conceber crianças e adolescentes como seres de existência plena no mundo e como criadores e transformadores de saberes implica importantes desafios. Entre eles, o de superar a ideia de que esses indivíduos são seres inacabados, adultos em miniatura para um “vir a ser” de um projeto de futuro. Em outra via, são também concebidos como um grupo pretensamente universal, homogêneo e sem protagonismo para além da tutela dos adultos. As dificuldades em serem reconhecidos e legitimados a partir de suas diferentes experiências pessoais e vivências comunitárias ainda é uma realidade distante. É evidente o descaso acerca de sua capacidade de reflexão e transformação no tempo presente para além do devir adulto, como também sobre sua habilidade em compartilhar e transformar culturas (COHN, 2021; RIFIOTIS *et al.*, 2021). Tais aspectos, entretanto, são fundamentais para uma educação humanista, crítica e transformadora, que inclua o segmento infantojuvenil em plenitude.

Por que é tão difícil reconhecer as crianças e os adolescentes como seres de saber, inclusive na educação popular? Ou tais limites resultariam do lugar (insignificante) destinado a esses sujeitos no engajamento social e político concebido pela imagem do adulto militante? As crianças e os adolescentes estão presentes e atuantes nos mais diferentes contextos de luta pela superação das estruturas desumanizantes, como a fome, a miséria, a falta de acesso à terra e o trabalho precário. É importante lembrar que crianças pobres da classe trabalhadora também sofrem as mazelas ligadas à condição subalternizada de sua família na vida, no trabalho, na escola, entre outros espaços. A Organização das Crianças Sem Terrinha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, demonstra a importância de incluir crianças e jovens no contexto da luta pela terra como parte das reivindicações por direitos de cidadania (RAMOS; AQUINO, 2019).

A literatura antropológica produzida especialmente a partir de comunidades indígenas tem destacado a importância das crianças para os estudos culturais, as quais são companhias

frequentes do etnólogo. Muito do que esses acadêmicos produzem como conhecimento se sustenta no aprendizado obtido a partir da convivência com as crianças das comunidades onde realizam seus estudos. Essa relação de proximidade possibilita ainda que o pesquisador crie estratégias de sobrevivência no mundo “do outro”, e, não raro, são as crianças aquelas que favorecem a sua relação com as próprias comunidades. Essas mesmas crianças, contudo, desaparecem nos textos e nas análises resultantes desses estudos (COHN, 2021; RIFIOTIS *et al.*, 2021). Clarice Cohn (2021, p. 33) destaca que apesar de nas últimas décadas a antropologia ter produzido uma ampla literatura dedicada ao estudo de crianças indígenas, uma clivagem permanece na materialização dos dados obtidos: “ou o texto foca nas crianças, ou não as tem como interlocutoras”.

Como resultado, os etnólogos não recorrem às pesquisas sobre crianças ou infância das comunidades onde aterrissam com suas investigações. Desse modo, o conhecimento produzido a partir das crianças tem pouco efeito na produção de análises teóricas mais amplas sobre determinada comunidade. Os pequenos têm muito a dizer sobre si, sobre sua comunidade e sobre o mundo a partir de um lugar que, às vezes, só é acessível por meio deles. Embora esse universo seja já conhecido e partilhado internamente na comunidade, “é obliterado pelos adultos (lembrando que esse ‘obliterado’ não significa necessariamente negado, ou recusado, mas às vezes apenas não explicitado)” (RIFIOTIS *et al.*, 2021, p. 9).

Dessa forma, a invisibilidade e o silenciamento das crianças e dos adolescentes nos estudos sobre cultura popular evidenciam lacunas no entendimento sobre infância como categoria social, com um eixo biológico entrelaçado ao cultural (DIAS; SOARES; OLIVEIRA, 2016). Ainda que os estudos culturais tenham apontado a presença da criança em análises sobre organização social e parentesco, família e rituais, pouco se explora sobre a função desses sujeitos na organização social da comunidade ou, ainda, na performance de certos papéis que são, simultaneamente, distintos e complementares dos adultos, além de importantes na mediação da própria relação entre estes últimos (RIFIOTIS *et al.*, 2021), ou seja, importantes na coesão e na conservação de uma comunidade.

A presença do segmento infantojuvenil em escritos acadêmicos sobre comunidade também se torna frágil em função das exigências referentes à regulação ética sobre sua participação em pesquisas científicas (BRASIL, 2016). Historicamente a função protetiva dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) para salvaguardar crianças e adolescentes de abusos na pesquisa biomédica agora se alarga para a pesquisa social. As recentes mudanças induzidas pela expansão desse regulamento reproduzem, em grande medida, os limites já existentes sobre a voz e a participação desse segmento de pessoas. Perante essa realidade, é importante

questionar: “que limites afetam a participação infantojuvenil na produção de conhecimento científico a partir da pesquisa social?”

Nessa direção, partimos de inquietações acerca das causas, das relações e dos sentidos que limitam as crianças e os adolescentes na produção de saberes para problematizar alguns dos desafios impostos aos pesquisadores e à sociedade. Para tanto, temos nos somado à “crítica do saber” (BRANDÃO, 2002) a partir de um debate teórico sobre a produção de conhecimento e as fronteiras da participação infantojuvenil. Foi realizada uma revisão narrativa de literatura a partir da inclusão de livros e artigos considerados relevantes para subsidiar um debate crítico-interpretativo sobre o tema (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Também discutimos achados de pesquisa³ sobre regulação ética de pesquisas científicas envolvendo crianças e adolescentes.

Crianças e adolescentes como seres de saber

“O saber é o que nós somos. Somos o saber que criamos e somos a experiência de partilharmos o saber a cada momento de nossas vidas” (BRANDÃO, 2002, p. 73).

A pedagogia humanística freiriana propõe uma visão radical do “outro” como sujeito de voz, saberes, cultura e consciência. Nesse caminho, possibilita pensar a integração histórica e cultural de crianças e adolescentes como seres no mundo para além de clivagens desumanizadoras e segregadoras contidas nos paradigmas “humano-in-humano, cidadão-sub-cidadão”, os quais tendem a ocultar a história como uma relação opressores-oprimidos (FREIRE, 2018; ARROYO, 2019). Esses modelos são muito presentes e persistentes no pensamento sociopolítico hegemônico para subalternizar e silenciar determinados grupos, inclusive as crianças e os adolescentes. Como parte das lutas contra a opressão e a desumanização, ergue-se, então, a necessidade de se construírem epistemologias que permitam significar a existência das crianças e dos adolescentes a partir de suas experiências, suas percepções e seus saberes; e, por conseguinte, captar suas presenças na política, na história, na cultura, na educação, na saúde, entre outras dimensões, como seres criadores de saberes.

³ Este manuscrito é produto de um projeto de pós-doutoramento intitulado “Pesquisa-ação participativa em saúde: como os CEPs em diferentes nações incluem a voz das crianças e adolescentes no sentido do conhecimento democrático”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Área de Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 15 de março de 2019 (Parecer nº 3.201.385).

A pesquisa serve à criação de saberes com um potencial infindável de alargar e adensar a compreensão de pessoas a respeito do que importa: nós mesmos, a cultura que nos enlaça, o mundo, enfim, a vida da qual somos parte e a qual partilhamos (BRANDÃO; BORGES, 2007). Mediada pela experiência, essa forma de investigar a realidade tem uma vocação importante de reconhecer as pessoas como seres de cultura, criadores e criaturas dos seus próprios repertórios de conhecimento, tornando-se, dessa forma, seres de saber e de educação, capazes de inventar e compartilhar mecanismos para aprender a criar saberes e, por conseguinte, caminhos para a produção e a transformação dos conhecimentos (BRANDÃO, 2002). Nesse processo, crianças e adolescentes tornam-se capazes de objetivar o mundo e a si próprios, tecendo a própria existência como práxis reflexiva sobre a realidade, mediada pela consciência formadora do desejo de busca pelo “ser mais” (FREIRE, 2018).

O saber que se objetiva a partir da comunhão de seres no mundo se realiza como prática relacional e implica diversidade, alteridade e tolerância (FREIRE, 2003; 2018). Dessa forma, reivindica uma perspectiva mais plural em seu processo de produção, o qual se contrapõe ao padrão classificatório de inferioridade/superioridade que marca os mecanismos pedagógicos do poder-saber herdados da colonização Norte-Sul. Nesse sentido, Santos (2018) denuncia os limites da cosmovisão e das epistemologias do Norte para compreender um mundo marcado pelo sofrimento humano produzido pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Em outra via, anuncia a potência das formas de insurgência contra as opressões vivenciadas pelo sul global e as resistências a estas (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016), com importantes desdobramentos para as formas de produzir saberes abaixo da Linha do Equador.

Dessa forma, enuncia a ecologia dos saberes como paradigmas emergentes do conhecimento, que demandam práticas relacionais, transdisciplinares e interdisciplinares (SANTOS, 2018). Tal perspectiva questiona a linha abissal produzida para forjar um lugar de superioridade a determinado conhecimento, o das potências econômicas do velho mundo, situado ao Norte, em contraposição aos grupos subalternizados, os povos do Sul. Esse cenário de monopólio de verdades, que confere validade a alguns conhecimentos, ao mesmo tempo em que desqualifica outros, legitima também o lugar dos produtores de um tipo de saber, desqualificando outros espaços, como os das classes populares, destinatários da subalternidade (SANTOS, 2018). Em analogia, essa linha também pode ser utilizada para separar o conhecimento científico do conhecimento popular; ou, ainda, o conhecimento produzido no mundo adulto em detrimento do universo das crianças; ou obliterar a visão das crianças e dos adolescentes sobre a realidade a partir de suas vivências como seres no mundo.

Esses processos de hierarquização do conhecimento remetem às arenas históricas de luta, poder e dominação, que reescrevem os primórdios da colonização dos povos — o colonialismo, agora praticado não só em dimensões mais amplas e profundas que as econômicas, mas também em âmbito social, cultural e epistemológico: a colonialidade (QUIJANO, 2007). Segundo Quijano (2007), o padrão de poder imposto pela colonialidade está presente nas relações intra e interculturais e na negação dos saberes, dos modos de ser e de existir dos povos subalternizados, como extensão de um projeto de colonialidade do poder, do saber e do ser (MALDONADO-TORRES, 2007).

A linha abissal que subalterniza os oprimidos (especialmente as classes populares, com efeitos de recortes de classe, raça e gênero) e, por conseguinte, seus saberes, também tende a ignorar o conhecimento dos infantes ou a possibilidade de participação deles nos saberes da vida, incluindo a experiência elaborada a partir da própria vivência comunitária. Geralmente as crianças não estão autorizadas a falar como membro de uma comunidade, como produtoras de um conhecimento popular que extravasa os limites de sua idade. Paradigmas evolucionistas e funcionalistas têm grande influência na ideia de predeterminação do raciocínio e da percepção infantil a partir de estágios para o desenvolvimento do comportamento, do pensamento e das crenças de modo homogêneo e linear. Desse modo, poder falar quando se é jovem, especialmente ao se acionarem vivências, esbarra em limites que confundem maturidade biológica e desenvolvimento social (RIFIOTIS *et al.*, 2021).

Fazendo uma alusão ao conto de Guimarães Rosa (ROSA, 2001), talvez as crianças e os adolescentes ocupem a “terceira margem do rio”, entre o saber popular de um lado e o saber científico de outro, sem terem a possibilidade de se transportarem para uma ou outra borda como seres de saber. Não podem se valer do peso da idade para se ancorarem no saber popular, assumido como um saber comunitário presente na cultura. Em outra via, para se tornarem sujeitos ativos na construção do saber científico, necessitam de uma ponte edificada pelos adultos, que controlam sua passagem para uma ou outra margem. Como resultado, permanecem à deriva pelas dificuldades de serem reconhecidos no mundo como criadores e criaturas de conhecimento válido e legítimo. Esse é um desdobramento da colonialidade do ser e do saber, que tende a negligenciar e subalternizar o segmento infantojuvenil.

Saber, saberes... o que o novo tem de velho?

Carlos Rodrigues Brandão, educador popular contemporâneo de Paulo Freire, relembra a passagem de um livro escrito pelo cantor e folclorista argentino Atahualpa

Yupanqui em uma Roda de Conversa *on-line* durante a pandemia (RODA DE..., 2020): “A um homem como eu, um pesquisador e cantor do povo, um folclorista, não se pergunta: ‘o que você trouxe de novo?’. Deve-se perguntar: ‘o que você trouxe de velho?’”. Essa passagem vai além de realçar o velho em si, reconhecendo-o como portador da riqueza do passado, uma autoridade para a sabedoria no presente, como escreve Morin (1975). É fundamental pensar o novo a partir do reconhecimento de mulheres e homens detentores de saberes, histórias e lutas que resistem ao tempo e asseguram a vida às diferentes gerações.

Partindo dessa reverência ao velho como alicerce do novo, é possível realçar como o passado que corporifica saberes pode iluminar e colocar em ação “o novo”, no sentido dessa construção permanente e inacabada de conhecimento, que não é apartado das pessoas que o produzem. O novo já nasce impregnado de memória. A importância do conhecimento ancestral mostra-se, por exemplo, na educação infantil e na formação de novas gerações em comunidades tradicionais, como as comunidades quilombolas. Estudos sobre esse universo étnico evidenciam como a memória ancestral é fundamental na tessitura cotidiana de resistências a opressões, um alicerce da própria existência e da identidade comunitária.

Nesse cenário, as trocas intergeracionais possibilitam a dialética entre consciência e memória, um movimento que comporta a trama histórica da vida cotidiana, “marcada nos corpos, nos sentidos, nas dimensões materiais e imateriais da vida em comunidade” (SOARES, 2021, p. 523). Segundo Freire (2003), não há como entender a presença humana no mundo fora de uma visão histórica, social e cultural da existência apreendida pela conscientização. Esse processo é fundamental para objetivar o mundo e a si próprio e, assim, tecer a consciência de si, de sua existência e de seu saber, capaz de conduzir as pessoas a saber e “ser mais” (FREIRE, 2018).

De fato, a infância não foi o eixo central da produção de Paulo Freire, contudo sua obra permite-nos pensar o espaço-tempo da infância como uma vivência em totalidade. Reflete, ainda, princípios para uma prática educativa cuja visão ético-política se ergue a partir do compromisso com todos os envolvidos, incluindo crianças e adolescentes. Ainda que seu método tenha ênfase na educação e na cultura populares, mais especificamente na educação de jovens e adultos, cabe questionar qual o lugar das crianças e dos adolescentes nesse processo e, talvez, qual o lugar da infância e da adolescência na tradição popular, como participantes dessa cultura, para além dos folclorismos que antagonizam as dimensões culto *versus* popular ou, ainda, tradição *versus* transformação.

Walter Kohan (2018, 2020) percorre a obra de Paulo Freire para a análise da infância. Evidencia uma ideia mais ampla que as tradicionalmente acionadas pelos estudos sobre esse

tema, centrados em períodos cronológicos ou biológicos. Nesse percurso, encontra possibilidades de se pensar a infância como força de vida e transformação, inclusive revolucionária. Defende a infância não apenas como um elemento a ser educado, mas também como algo a se manter vivo.

Segundo Kohan (2018, 2020), balizar os sentidos sobre a infância a partir da obra de Paulo Freire exige uma leitura cuidadosa de *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (FREIRE, 2015). Nessa obra, Freire demonstra que a infância tem um sentido mais histórico e cultural, em detrimento do sentido cronológico, ao localizá-la no contexto de sua meninice. Em suas memórias, a infância também remete às dificuldades materiais que conectavam o menino (infância cronológica) às intempéries da adultez, que, por sua vez, abreviaram (e ainda abreviam) a vivência de meninos e meninas das classes populares. Ademais, considerava a si e os seus irmãos como “meninos junção” e “meninos conectivos”, de modo que a conexão ou a junção se davam entre classes, na medida em que eles eram a ponte entre os meninos da “classe dos que comem (pouco, mas alguma coisa pelo menos) e os da classe dos que não comem” (KOHAN, 2018, p. 11).

A reflexão sobre essa e outras memórias contidas em *Cartas a Cristina* demonstram um Paulo Freire ainda menino ou adolescente, aprendendo a saber-a-ser a partir de um saber da consciência mediado pela experiência vivida e marcada por percepções sobre si e sobre o mundo. Simultaneamente, ele reconhece uma relação afirmativa e prazerosa com essa memória, em que “a sua infância cronológica não é a falta, mas a presença no presente” (KOHAN, 2018, p. 7); não no devir adulto ou na memória do sexagenário ensimesmado, mas na criança como sujeito histórico, construindo o caminho do “ser mais” via educação (FREIRE, 2015). A obra de Freire possibilita avançar por novos caminhos para a visibilidade de crianças e adolescentes na construção do mundo presente como seres humanos em sua totalidade. Esse aspecto é bastante potente para nosso debate, visto que é impossível viabilizar a própria ideia de democracia e de conhecimento democrático ao se impedirem a existência plena e a participação de todos e todas. Nesse sentido, epistemologias são tensionadas para possibilitar entendimentos sobre como as crianças e os adolescentes se constituem, expressam-se e percebem-se como seres no mundo.

A participação de crianças e adolescentes em escritos acadêmico-científicos

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém!”

(FREIRE, 2006, p. 107).

Especialmente nas últimas décadas, diferentes instituições sociais, inclusive jurídicas, governamentais e acadêmicas, advogam, cada vez mais, pelo reconhecimento do estatuto de sujeito e da dignidade das crianças e dos adolescentes. Isso abre um amplo debate sobre participação, proteção e autonomia.

Um marco legal realizado nessa direção foi a ocorrência emblemática da sentença do Caso Gillick (OF APPEAL, 1984), em que uma mãe inglesa entrou com um processo contra o Estado para que suas filhas menores de 16 anos só recebessem aconselhamento sexual após essa idade ou mediante sua autorização, na contramão das recomendações e dos consensos técnicos institucionalizados para atenção à saúde desse grupo na Inglaterra. O juiz entendeu que tal solicitação poderia colocar em risco a vida das adolescentes, sendo que “o interesse dos pais sobre a vida dos filhos não corresponde a um direito, mas a um dever ou uma responsabilidade” (SILLMANN; SÁ, 2015, p. 73), ou seja, a autoridade parental existe para atender, sobretudo, aos interesses da criança e do adolescente. Esse caso deu origem ao termo *Competência de Gillick* (do inglês *Gillick Competence*), que consiste na possibilidade de menores de 16 anos aderirem a um tratamento médico ou negá-lo, independentemente do consentimento dos pais (SILLMANN; SÁ, 2015). O Caso Gillick tornou-se uma referência legal para o reconhecimento de que o consentimento das crianças para participar deve estar relacionado à competência e não à idade, considerando seu desenvolvimento e sua capacidade de compreensão (CHAKRABORTY *et al.*, 2012; FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016).

No espaço acadêmico essa polêmica vem se aprofundando em torno de como balancear proteção e autonomia de modo a resguardar os direitos das crianças e dos adolescentes face às exigências da regulamentação ética na pesquisa operacionalizada por meio dos CEP (ALVES *et al.*, 2022).

Ao longo da história, assegurar uma proteção especial aos indivíduos em pesquisas tornou-se um imperativo ético sagrado desde o fim da Segunda Guerra Mundial, com o Código de Nuremberg, datado de 1947 (BRASIL, 1947), e uma ação firmada em documentos posteriores, como a Declaração de Helsinque, de 1964; o Relatório Belmont, de 1978 (NCPHSBBR, 1978), entre outros. O referido Código incluiu como exigência pétreo o consentimento autônomo, reconhecido como garantia de proteção aos sujeitos envolvidos em

pesquisas científicas (KIPPER, 2016). Nessa trajetória, a menção à pesquisa com crianças aparece somente após a citada Declaração, a partir da colaboração das Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos também conhecidas como Diretrizes do Conselho de Organizações Internacionais de Ciências Médicas (Cioms) (CIOMS, 2002) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), elaboradas em 1993 com a intenção de complementar tal Declaração (LUNA, 2008). A partir de então, a participação de crianças em pesquisas passou a exigir o consentimento de um adulto (pais ou representante legal) por não serem consideradas autônomas para consentir (KIPPER, 2016).

A despeito de o consentimento tornar-se um instrumento que valida o direito de participação de indivíduos em pesquisas, seu surgimento sempre esteve mais alinhado a assegurar a proteção e a não participação, vide que sua origem e seu desenvolvimento têm como pano de fundo histórico os abusos praticados contra grupos vulneráveis. Em nome do “progresso científico”, a execução de pesquisas conta com inúmeras violações dos direitos humanos, especialmente de homens e mulheres negros, crianças e adolescentes órfãos, institucionalizados e empobrecidos.

Para exemplificar, podemos citar o clássico estudo da sífilis não tratada de Tukesgee entre homens afro-americanos (1932–1972) e o estudo da hepatite da Escola Estadual de Willowbrook, de Nova York, entre crianças com deficiência mental (1956–1971), entre tantos outros casos que deflagraram denúncias, mobilizações societárias e lutas por direitos humanos, provocando mudanças e recomendações ético-legais como condição para validade de pesquisas científicas (CARROL; GUTMANN, 2011). Mesmo com um percurso ético marcado por violações de direitos, o *know-how* da pesquisa clínica historicamente orienta os CEPs, de modo que os riscos biológicos são ainda os principais norteadores da regulamentação, sem menção aos repertórios e à importância de investigações signatárias das Ciências Humanas e Sociais, que não lidam com tais riscos.

No Brasil há uma resolução nacional para regulamentar diretrizes e normas de pesquisa acerca da participação dos sujeitos em trabalhos científicos (SILVA; PORTELA, 2017). A revisão ética dos projetos para aprovação fica a cargo do sistema CEP/Conep, formado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e pelos CEP - sendo 863 no total, distribuídos em todas as regiões do país (CONEP, 2021). A submissão de projetos é realizada por meio de uma plataforma digital denominada Plataforma Brasil, que apresenta um protocolo padronizado para tal processo. Em 2012, foi adotada uma nova regulamentação no âmbito do Sistema CEP/Conep – a Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2013) passou a substituir a resolução nº 196/1996 (BRASIL, 1996) –, sendo, ainda, adicionada uma

regulamentação específica para pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, a Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), com vista a ampliar a avaliação e a regulamentação da pesquisa social.

Essa mudança imprimiu alguns avanços, entre os quais está a inclusão dos indivíduos como “participante de pesquisa” em vez de “sujeito de pesquisa”, sinalizando o reconhecimento de determinado protagonismo das pessoas nesse processo. Para indivíduos considerados legalmente incapazes, como as crianças e os adolescentes, foi criado o Termo de Assentimento, o qual exige o consentimento de responsáveis legais de menores de 18 anos, pois eles não têm autonomia para consentir. Além disso, tornou-se possível comprovar o consentimento e o assentimento livre e esclarecido dos participantes não só com a assinatura escrita, mas também por meio de testemunha e por forma sonora ou imagética (SILVA; PORTELA, 2017; FONSECA, 2015).

Podemos afirmar, contudo, que o sistema brasileiro ainda é bastante conservador no que tange à autonomização de adolescentes para consentir. Muitos países em diferentes continentes permitem a assinatura do termo de consentimento aos 16 anos, como Ghana, Canadá, Portugal, Irlanda, Países Baixos, Reino Unido, Austrália, entre outros. Em alguns deles, é exigido ou encorajado o consentimento verbal como possibilidade de assentir [ou recusar], de forma autônoma, a própria participação.

No Brasil paira certa confusão entre maioridade civil e direito à participação autônoma de jovens em projetos de pesquisa, como também queixas sobre a excessiva burocratização no processo de aprovação ética dos projetos. Essa queixa também é comum entre os pesquisados em diferentes nações, dado que as etapas e as exigências para submissão e obtenção do parecer favorável dos CEP é bastante similar. Além disso, há críticas que incluem outros pontos, a saber: a avaliação ética dos projetos é bastante centrada na etapa de submissão, com pouco ou nenhum acompanhamento na execução e na avaliação final da pesquisa; utilização de critérios acadêmicos rígidos, como predefinição da amostra da pesquisa; limites na participação comunitária e controle social no âmbito dos CEP; excessiva intervenção dos avaliadores, que interferem no mérito científico do projeto, muitas vezes guiados por noções positivistas e conservadoras, o que acaba por induzir mudanças em ações que contam com abordagens mais qualitativas; e maiores dificuldades de aprovação de projetos envolvendo crianças e adolescentes, levando os pesquisadores a eliminarem este segmento como participantes das investigações (ALVES, 2020; ALVES *et al.*, 2022).

De modo geral, os pesquisadores também apontam dificuldades em conciliar aspectos da regulação protetiva com as sutilezas das relações de poder no espaço da pesquisa

(pesquisador e participante), apontando que esse é um debate que precisa ser aprofundado em torno do termo de assentimento (ALVES, 2020; ALVES *et al.*, 2022). Vale ressaltar que não se trata de invalidar a importância dos sistemas atuais, mas sim de reconhecer seus limites, principalmente quando se consideram abordagens de pesquisa participativa que implicam um maior protagonismo do participante.

As pesquisas de vocação popular, que legitimam a experiência e a práxis como fontes de saber (como a pesquisa participante/pesquisa-ação participativa, pesquisa militante, entre outras) desafiam, mais diretamente, formas hegemônicas de produção de conhecimento e seus mecanismos de legitimação como ciência. Acumulam, portanto, mais dificuldades nos processos de revisão ética pelos CEP, as quais se tornam maiores quando se aciona a participação popular em torno de processos investigação-educação-ação, como a pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007), pois lidam com o desafio do reconhecimento do processo e dos produtos da pesquisa como ciência, além de acrescentarem uma dimensão pedagógica na pesquisa. Além disso, projetos que envolvem crianças e adolescentes esbarram em aspectos legalistas da normatização ético-institucional, que repercutem na inclusão e na participação desses sujeitos, assim como nas abordagens metodológicas empregadas (ALVES *et al.*, 2022).

Esse cenário impõe a necessidade de transformar a regulamentação ética para acolher as vozes e as percepções de crianças e adolescentes na pesquisa social baseada na comunidade, além de ampliar os sentidos da participação desses indivíduos. Isso exige uma ecologia não apenas de saberes, mas também de abordagens de pesquisas que incorporem brincadeiras, desenhos, jogos e conversas (presenciais e virtuais), entre outras tantas possibilidades de encontro com o universo infantojuvenil.

Considerações finais

A defesa da voz de crianças e adolescentes como um direito humano reforça a bandeira da participação na educação, na saúde ou em qualquer outro setor comprometido com seu reconhecimento como “ser” no mundo, como cidadãos portadores de direitos. Nesse caminho, as obras freirianas tornam-se campo fértil para animar e vitalizar esse debate, que, por muitas vezes, enclausura-se na perspectiva legalista.

O desafio de produzir conhecimento democrático por meio de práticas de pesquisa implica transgredir barreiras epistemológicas e burocráticas, o que requer, por conseguinte, transformações nas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Os CEP precisam ser revigorados

por esse tipo de discussão, que pode ser promissor para avançar na atual perspectiva da regulamentação da pesquisa social, já que tal normatização se encontra com tendências bastante limitadas e conservadoras, centradas em uma participação pontual, individualizada e guiada pela ideia de risco biológico-clínico; e, no caso das crianças e dos adolescentes, para balancear proteção e autonomia ao reconhecer esse grupo como seres humanos em plenitude.

Essa nova abordagem demanda um aprofundamento em torno das epistemologias críticas e emergentes sobre o direito e a experiência participativa de crianças e adolescentes a fim de subsidiar um debate sobre a dimensão pedagógica da participação como necessário exercício democrático.

Referências

ALVES, H. **Pesquisa-ação participativa em saúde**: como os CEPs em diferentes nações incluem a voz das crianças e adolescentes no sentido do conhecimento democrático. 2020. Tese (Pós-Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ALVES, H. *et al.* Children and adolescent's voice and the implications on ethical research. **Childhood**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 126-143, fev. 2022. Doi: 10.1177/09075682211061230. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/09075682211061230?journalCode=chda>. Acesso em: 15 maio 2021.

ARROYO, M. G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e214631, 2019. Doi: 10.1590/0102-4698214631. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO MÉDICA MUNDIAL. **Declaração de Helsinque**. 1964. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/declaracao_de_helsinque.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em: 19 ago. 2021.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 out. 1996. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a Resolução n. 196/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Experimentação Humana: Código de Nuremberg**. 1947. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/codigo_nuremberg.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

CARROLL, T. W.; Gutmann, M. P. The limits of autonomy: the belmont report and the history of childhood. **Journal of the history of Medicine and Allied Sciences**, Nova Iorque, v. 66, n. 1, p. 82-115, 2011. Doi: 10.1093/jhmas/jrq021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2998285/pdf/jrq021.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CHAKRABORTY, K. *et al.* Ethical negotiations: committees, methods and research with children. **The International Journal of Children Rights**, Países Baixos, v. 20, n. 4, p. 541-533, 2012. Doi: 10.1163/157181812X634472. Disponível em: <https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/43217/Ethical%20Negotiations%20Submit.doc?sequence=1>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CIOMS. Council for International Organizations of Medical Sciences. **International ethical guidelines for biomedical research involving human subjects**. Geneve: Cioms/OMS, 2002. Disponível em: http://www.cioms.ch/frame_guidelines_nov_2002.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

COHN, C. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 31-59, 2021. Doi: 10.1590/S0104-71832021000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/6JXF7Px7vtPrCPGS4t7k4nP/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CONEP. Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. **Comitês de Ética em Pesquisa: Mapa dos CEPs**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/comites-de-etica-em-pesquisa-conep?view=default>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CRANE, S.; BROOME, M. E. Understanding ethical issues of research participation from the perspective of participating children and adolescents: a systematic review. **Worldviews on Evidence Based Nursing**, Massachusetts, v. 14, n. 3, p. 200-209, 2017. Doi: 10.1111/wvn.12209. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5724520/pdf/nihms921473.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DIAS, A. A.; SOARES, M. C. M. S.; OLIVEIRA, M. R. A. Crianças do campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 379-396, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2016000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2021.

FONSECA, C. Situando os comitês de ética em pesquisa: o sistema CEP (Brasil) em perspectiva. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 333-369, 2015. Doi: 10.1590/S0104-71832015000200014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/wwFHfCrDPN8xF5HpS9HCKDP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FRANCISCHINI, R.; FERNANDES, N. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, 2016. Doi: 10.1590/1982-02752016000100007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/tQcmpZvdxHH4Qd68VryJFb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: em reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

KIPPER, D. J. Ética em pesquisa com crianças e adolescentes: à procura de normas e diretrizes virtuosas. **Rev. bioét.**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 37-48, 2016. Doi: 10.1590/1983-80422016241104. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bioet/a/zwRSxFZBNVjkGfy58s3x59f/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

KOHAN W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020. Doi: 10.1590/S1678-4634202046236273. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

KOHAN, W. O. Paulo Freire: otras infancias para la infancia. **Prax. & Saber**, Tunja, v. 11, n. 25, p. 279-316, 2020. Doi: 10.19053/22160159.v11.n25.2020.10482. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v11n25/2216-0159-prasa-11-25-279.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

KOHAN, W. O. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-33, 2018. Doi: 10.1590/0102-4698x199059. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q6yRqYmN7nmgffpjrdTmJnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2021.

LUNA, F. Consentimento livre e esclarecido: ainda uma ferramenta útil na ética em pesquisa. In: DINIZ, D. *et al.* (org.). **Ética em pesquisa: temas globais**. Brasília: Editora da UnB, 2008. p. 153-186.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MARTINS, P. C.; SANI, A. I. Consent for research on violence against children: dilemmas and contradictions. **Societies**, Braga, v. 10, n. 15, p. 1-7, 2020. Doi: 10.3390/soc10010015. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2075-4698/10/1/15/htm>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

NCPHSBBR. National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. **The Belmont Report**. 1978. Disponível em: https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-508c_FINAL.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

OF APPEAL, Great Britain England Court. Gillick v West Norfolk and Wisbech Area Health Authority. **The all England law reports**, v. 1985, n. 1, p. 533-559, 1984.

QUIJANO, A. **Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo**. Observatório latinoamericano de Geopolítica: Lima, 2007.

RAMOS, M. M.; AQUINO, L. L. As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. **Prax. Saber**, Tunja, v. 10, n. 23, p. 157-176, 2019. Doi: 10.19053/22160159.v10.n23.2019.9728. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000200157&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2021.

RIFIOTIS, F. C. *et al.* A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 7-30, 2021. Doi: 10.1590/S0104-71832021000200001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/QMvLhVkJYBkncKffjCs4yhL/?lang=pt>. Acesso em 28 jan. 2022.

RODA DE conversa: Ecologia de saberes, pesquisa participante, vigilância popular da saúde e pandemia. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (146 min). Publicado pelo canal Teia de Saberes e Práticas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WTxGygLIFUU>. Acesso em: 19 ago. 2021.

ROSA, J. G. A terceira margem do rio. *In*: ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p.14-48.

SANTOS, B. S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As epistemologias do sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 14-23, 2016. Doi: 10.1590/15174522-018004301. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

SILLMANN, M. C. M.; SÁ, M. F. F. S. A recusa de tratamento médico por crianças e adolescentes: uma análise a partir da competência de Gillick. **Revista Brasileira de Direito Civil em Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 70-89, 2015. Doi: 0.26668/IndexLawJournals/2526-0243/2015.v1i1.720. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/direitocivil/article/view/720/715>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SILVA, É. Q.; PORTELA, S. C. O. Ética em pesquisa: análise das (in)adequações do atual sistema de revisão ética concernentes à pesquisa social. **Mundaú**, Maceió, n. 2, p. 38-53, 2017. Doi: 10.28998/rm.2017.n.2.2929. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/2929>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SOARES, M. R. P. Territórios insurgentes: a tecitura das lutas e das resistências de mulheres quilombolas. **Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 522-531, set. 2021. Doi: 10.1590/1982-0259.2021.e79280. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/79280>. Acesso em: 31 jan. 2022.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. Doi: 10.7213/diálogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Submetido em 24 de agosto de 2021.

Aprovado em 11 de fevereiro de 2022.