

Políticas públicas sociais para a infância e suas implicações para a educação familiar e escolar

Public social policies for infancy and their implications for family and school education

Dirléia Fanfa Sarmento

Centro Universitário La Salle (Canoas/RS).
Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato e Stricto-Sensu (Mestrado em Educação) e Coordenadora do Setor de Extensão. Av. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas/RS, (51) 3476 84 05, fanfa@unilasalle.edu.br.

Evaldo Luis Pauly

Centro Universitário La Salle (Canoas/RS).
Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado em Educação) e Coordenadora do Mestrado em Educação. Av. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas/RS, (51) 3476 86 00, evaldo@unilasalle.edu.br

Sandra Vidal Nogueira

Centro Universitário La Salle (Canoas/RS).
Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado em Educação) e Coordenadora do Setor de Avaliação Institucional. Av. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas/RS, (51) 3476 84 16, sandrav@unilasalle.edu.br

Paulo Fossatti

Centro Universitário La Salle (Canoas/RS).
Vice-Reitor e Pró-reitor Acadêmico Adjunto. Av. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas/RS, (51) 3476 85 84, irpaulo@unilasalle.edu.br

Contexto geral da temática investigativa

O artigo insere-se em uma pesquisa que visa ao estudo de possíveis mediações entre projetos político-pedagógicos escolares previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e alguns projetos sócio-educativos

desenvolvidos no âmbito das políticas sociais definidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

A questão do Estado Democrático de Direito

Algumas análises sobre os serviços públicos sociais associam a crise do estado brasileiro ao contexto mais geral da crise dos Estados Nacionais na América Latina. A crise dos estados nacionais tem sido marca da História política na América Latina. De acordo com Dallari (2007), faz-se necessário nesse cenário de abismos sociais e culturais cada vez mais profundos, elucidar, identificar e determinar o espaço ocupado pelo Estado em sua relação com os atores sociais, sejam eles personificados no universo dos mercados, da política, ou mesmo das organizações públicas e privadas.

A perspectiva de intervenção do estado, na versão neoliberal, ganha contornos diferenciados desde a segunda metade do século XX, com o uso de expressões como globalização e liberdade econômica, como sendo determinantes de um mundo novo. Contudo, o que existe na realidade, nada mais é do que a permanência de postura de regulação, traduzida em políticas isolacionistas, visando o protecionismo. Evidencia-se, assim, que a crise mundial que se enfrenta nada mais é, do que a expressão de esgotamento dos modelos econômicos neoliberais, em sua maioria de matriz norteamericana, com repercussões em todos os níveis a vida cotidiana. Enquanto o sistema financeiro mundial operar alavancado, ou seja, emprestando mais do que tem como capital e tendo prazos e empréstimos maiores que os recursos captados, a situação de crise tende a acelerar.

A problemática cotidiana decorrente dessa situação mostra que a matriz social, política e econômica de mercado, que serviu de base para a compreensão da sociedade e do papel do Estado, já não dá mais conta da complexidade do cotidiano e das relações estabelecidas nos contextos da vida pública e da vida privada. A incerteza emerge de modo crescente e isto faz com que seja difícil proceder análises que vão além das especulações ou de simples manifestações de desejo.

Por um lado, o desemprego passou a ser um problema real e de difícil equacionamento em vários países. A queda da indústria automobilística é um

dos “carros chefes” desses movimentos de desaceleração dos mercados consumidores. Por outro, a geografia do poder começa a se deslocar agora para o mundo Asiático, aonde crescem os mercados e a própria economia. Em ambos os casos, constata-se que o Estado que cria dependências, cede lugar para organismos mais dinâmicos que vislumbram múltiplos cenários de crescimento.

Em termos das relações existentes entre o macro e o micro sistemas, verifica-se que os processos, práticas e gestão nos setores da vida pública e privada precisam ser atualizados e reinventados. Em síntese, pode-se dizer, corroborando os pensamentos de Adolfo (2001); Streck e Moraes (2008) que o debate contemporâneo, vislumbrado em seus vários níveis, está focado nos questionamentos que cercam a passagem para uma democracia real, rechaçando as ditaduras centradas nos poderes do Estado e dos mercados. Vivencia-se, desde o final o século XX, a transição de um modelo de Estado mínimo, de cunho liberal, cujas raízes são os interesses dos indivíduos e suas iniciativas, permeado basicamente por uma dependência entre o crescimento do Estado e o espaço as liberdades individuais, para a efetivação de um Estado Social de Direito, baseado numa vertente mais coletiva e numa economia produtiva com justiça social, objetivando o equilíbrio entre as liberdades individuais e a segurança social.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O ECA estabelece a obrigatoriedade de lei municipal que constitua e financie o Conselho Tutelar (art. 134), o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e o Fundo Municipal vinculado ao Conselho de Direitos (Art. 88, inciso III). Estas duas instâncias municipais gerenciam e fiscalizam a rede municipal de atendimento aos direitos da infância e da adolescência. O art. 88 estabelece as “diretrizes da política de atendimento” destacando-se, dentre elas, a “municipalização do atendimento” (inciso I). Ou seja, o ECA exige que haja uma rede de atendimento formada por entidades públicas, estatais ou privadas, que execute a política municipal de garantia dos direitos dessa população sob a deliberação e controle da população de modo paritário (Inciso II) com os órgãos do Poder Executivo Municipal. Através dessa rede de serviços municipais o inciso III prevê a “criação e manutenção de programas específicos” necessários à população infanto-juvenil do município.

As entidades de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, estatais ou privadas, atuam, conforme o art. 90, através de “programas de proteção e sócio-educativos” que oferecem serviços públicos que orientam e apóiem a família e a comunidade, “apoio sócio-educativo em meio aberto” que, normalmente, são programas realizados no contra-turno escolar. As entidades que realizam atividades de “colocação familiar” e de “abrigo” temporário de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, há necessidade também de acompanhamento do poder judiciário. Qualquer entidade, seja governamental ou não-governamental, que atue na rede de proteção deve inscrever seus programas de atendimento, “junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária” (Art. 98, § único). O art. 91 define os critérios para o Conselho Municipal conceder ou não o registro. Essas entidades “serão fiscalizadas pelo Judiciário, pelo Ministério Público e” pelo Conselho Tutelar do município (Art. 95).

O papel da rede de atendimento aos direitos da criança é oferecer “medidas de proteção” às crianças e aos adolescentes ameaçados ou vitimados em qualquer dos direitos estabelecidos no ECA (art. 98). Essas medidas serão aplicadas de forma isolada ou combinada, considerando-se, conforme o art. 100, “as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”, incluindo-se entre outras medidas, conforme o art. 101, a “orientação, apoio e acompanhamento temporários”, a “matrícula e frequência obrigatórias” no ensino fundamental, a “inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente”, “requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial”, “inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos” até as medidas mais extremas de proteção que são a decisão judicial de abrigagem e “colocação em família substituta”.

A rede municipal de atendimento deve oferecer serviços públicos que garantam, “com absoluta prioridade” (art. 4º), todos os direitos previstos no ECA. Para a educação infantil dois são estratégicos: o direito de viver em uma família acolhedora e de estudar em uma escola atenta à “condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. Os profissionais da educação podem contribuir política e tecnicamente para a

implementação, consolidação e qualificação dessa rede de atendimento. Para tanto é necessário que as organizações docentes se articulem com o Conselho Municipal de Direitos, o Ministério Público, o Juizado da Infância e Juventude, a Prefeitura Municipal, o Conselho Tutelar e as entidades que atuam na área dos direitos da criança e do adolescente. Afinal, estes profissionais possuem o conhecimento pedagógico para definir as melhores condições objetivas e subjetivas necessárias para a escola garantir o direito à educação das crianças e dos adolescentes do município. Sua inserção e articulação na rede municipal de proteção, por outro lado, permitirá que os docentes conquistem os meios orçamentários, legais, administrativos e políticos adequados para que seu conhecimento pedagógico se transforme em realidade na escolarização bem sucedida das crianças.

Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)

A LOAS, lei 8742, de 07.12.1993, em seu art. 17, § 4º, prevê a criação do Conselho Municipal de Assistência Social, com funções definidas no art. 15, tais como, estabelecer critérios para que o município financie o “pagamento dos auxílios natalidade e funeral”, execute “projetos de enfrentamento da pobreza incluindo a parceria com organizações da sociedade civil” e, conforme o art. 23, preste serviços de assistência social para a “melhoria de vida da população”, priorizando o atendimento social “à infância e à adolescência em situação de risco pessoal e social”. A composição do Conselho deve ter “caráter permanente”, por isso a exigência de lei municipal para a sua criação e contemplar uma “composição paritária entre governo e sociedade civil” (Art. 16). O art. 2º define os objetivos da assistência social:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V - a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

Aos docentes da educação infantil interessa o art. Art. 22, § 2º, que permite aos Conselhos Municipais estabelecer “benefícios eventuais para atender ne-

cessidades advindas de situações de vulnerabilidade temporária, com prioridade para a criança”. Esse auxílio emergencial pode atingir o “valor de até 25% (vinte e cinco por cento) do salário mínimo para cada criança de até 6 (seis) anos de idade” em famílias cuja “renda mensal per capita seja inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo”. As crianças de famílias pobres podem ser auxiliadas de forma significativa pela Prefeitura a partir da decisão política do Conselho Municipal de Assistência Social. De forma criativa, o art. 25, permite que o Conselho Municipal delibere pela criação ou apoio de “projetos de enfrentamento da pobreza” capazes de realizar

[...] investimento econômico social nos grupos populares, buscando subsidiar, financeira e tecnicamente, iniciativas que lhes garantam meios, capacidade produtiva e de gestão para melhoria das condições gerais de subsistência, elevação do padrão da qualidade de vida, a preservação do meio-ambiente e sua organização social.

Parece interessante que os professores e suas organizações analisem as possibilidades de organização da economia popular solidária, com apoio da escola e do Conselho Municipal de Assistência Social. Para realizar esta possibilidade de ação social, o Magistério pode valer-se do art. 30 que atribui ao Conselho, a gestão do Fundo Municipal de Assistência Social e, principalmente, a definição da participação da municipalidade na formulação do “Plano Municipal de Assistência Social”.

O art. 9º exige que as entidades de assistência social inscrevam-se no Conselho Municipal de Assistência Social e, portanto, se estruturam em forma de rede de serviços assistenciais no município, da qual a escola possa se valer na defesa das famílias de seus alunos e alunas. A escola, nesse caso, não apenas pede a ajuda das famílias para a educação das crianças, mas intervém ajudando as famílias para que façam valer os seus direitos e, desse modo, possam ajudar os seus filhos.

A conveniência de integração das escolas às redes municipais

Parte-se da hipótese de que o bem-estar da criança relacione-se com a capacidade de famílias e escolas oportunizarem práticas educativas direcionadas à promoção dos Direitos Humanos e ao desenvolvimento de competências de

resiliência como forma de minimização da vulnerabilidade em suas diversas dimensões.

A ação pedagógica nas redes municipais de direitos da infância pode produzir condições adequadas para a superação da pobreza através da segurança social propiciada pela cooperação entre o estado e a sociedade civil. A concepção político-pedagógica de que a escola é um estratégico serviço público prestado aos pobres através de rede social de enfrentamento e superação da pobreza implica afirmar a Doutrina dos Direitos Humanos. Nesse sentido, define-se de forma democrática o combate à pobreza através da articulação planejada entre escola e as instituições públicas que zelam pelos direitos da criança e do adolescente. Esta discussão teórica é difícil, mas não é metafísica, é muito concreta e tem o pé no chão da escola.

Desenvolvimento e bem estar infantil nos contextos familiar e escolar

O desenvolvimento humano, entendido numa perspectiva histórico-cultural, compreende um processo dialético marcado por mudanças qualitativas e quantitativas que vão ocorrendo de forma gradual, articulando fatores internos e externos e progredindo para níveis cada vez mais complexos (VIGOTSKI, 1998b). Através das trocas estabelecidas com o meio físico e o social que o ser humano se constitui e se desenvolve, (re) construindo e apropriando-se dos conhecimentos, norma e valores vigentes num determinado contexto sócio-cultural (SARMENTO, 2008). Nesse sentido, ganha tônica a qualidade e a adequação das relações interpessoais como facilitadoras para a construção da personalidade e da interessoalidade.

A posição de Vigotski (1998a,c) sobre o papel do ambiente no desenvolvimento da criança, rompe com a idéia acerca da determinação do primeiro sobre o segundo. Para entender sua influência, é necessário compreender as relações que se estabelecem entre a criança e o ambiente. Tais relações não são estáticas, ou seja, estão num constante processo de mudança, pois o ambiente e a criança se transformam e se influenciam mutuamente. Isso significa que as mesmas condições ambientais - em crianças diferentes e em diferentes fases de desenvolvimento - exercem diferentes influências, assim como provo-

cam diferentes atitudes, dependendo também do significado que cada criança atribui às situações vivenciadas e do nível de consciência que possui em relação aos acontecimentos. Enfim, cada criança interpreta, vivencia, reage e se relaciona com as situações cotidianas e do entorno sócio-cultural de forma particular.

Os estudos sobre a infância têm demonstrado que as concepções em relação à criança e à infância, foram transformadas no decorrer da experiência histórica. Hoje, a idéia de infância como entidade biológica, natural e universal está sendo questionada. As críticas apontam que, ao se tratar a infância no singular como um tipo ideal a partir do qual se caracteriza e se incluem todas as crianças, desconsidera que nos mesmos contextos, convivem, diferentes tipos de infância, além de diferentes formas dos adultos se relacionarem com elas (SARMENTO; PINTO, 1997). Compreende-se a criança como um sujeito histórico e que possui necessidades e peculiaridades afetivo-emocionais, psicossociais e cognitivas que caracterizam cada fase de seu ciclo vital. Em síntese, conforme estes autores, as crianças precisam ser compreendidas como “[...] atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos [...]” (Idem, p.20).

O ser humano e, principalmente, a criança são vulneráveis nas suas dimensões constitutivas, seja cognitiva, afetiva-emocional, física, psíquica, sócio-cultural e espiritual. Assim, pode-se afirmar a existência de uma vulnerabilidade ontológica, ética, social, natural e cultural. Tal vulnerabilidade atinge nível elevado quando direitos básicos do ser humano são negligenciados. Fatores tais como dificuldades ao acesso às mínimas condições de sobrevivência, segurança pessoal e coletiva e educação são fundamentais dentro de uma escala hierárquica das necessidades humanas (cf. MASLOW, 1970). Portanto, toda a pessoa necessita de sistemas de suporte ao longo de sua vida.

A família, seguida pela escola, deveriam ser os principais sistemas de suporte e agentes de socialização da criança (D’AVILA-BACARJI, MARTURANO; ELIAS, 2005). Importa lembrar o surgimento de novas relações vinculares e estruturais que implicam em configurações familiares diferentes do modelo familiar tradicional na cultura ocidental (VAINFAS, 1992).

Enquanto contextos de desenvolvimento, a família e escola podem se constituir em espaços potencializadores das situações de risco e da vulnerabilidade ou em espaços que viabilizam um desenvolvimento harmonioso e saudável.

Dito de outro modo, as ações educativas nestes contextos podem se constituir em elementos que favorecem ou fragilizam o desenvolvimento global infantil. Por isso, compete tanto à família quanto a escola, oportunizar as crianças contextos interpessoais significativos para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Seus modos de atuação deveriam ter presente o desenvolvimento de competências de resiliência sendo que estas contribuem para minimizar a vulnerabilidade pessoal e aumentar as possibilidades de proteção. O conceito de resiliência é utilizado na área da Psicologia para explicar a capacidade que algumas pessoas desenvolvem no decorrer de suas vidas que lhes viabilizam lidar e superar as dificuldades assim como conviver em contextos complexos e adversos, de forma positiva e equilibrada, (SOUSA, 2006; YUNES, 2003). Resiliência, em síntese, é “a capacidade de transformar uma situação de dor em possibilidade de crescimento” (SILVEIRA, MAHFOUD, 2008, p. 569).

Desde a mais tenra idade, a criança necessita de ambientes acolhedores que inspirem confiança; espaços, tempos e situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento de suas potencialidades (Vigotski, 1998^a); e múltiplas formas de expressão a construção de competências de resiliência (Sousa, 2006, 2008); o respeito ao outro e a seus direitos e deveres; e uma visão positiva sobre toda forma de vida (SELIGMAN, 2004, 2005), dentre outros.

A noção de bem estar infantil associa-se à capacidade de a criança superar algumas limitações sociais com o apoio de adultos responsáveis e de serviços públicos de garantia de seus direitos, dos quais a escola é fundamental porque protagonista dos demais direitos.

Para tanto, é necessário que as relações entre os sujeitos (cuidador-criança, criança-educador, criança-criança) sejam fundadas na cooperação, isto é, baseadas em respeito mútuo. Não é possível pensar em cooperação e reciprocidade quando as relações que se estabelecem são assimétricas, isto é, estão fundadas no respeito unilateral, numa coação tanto intelectual quanto moral. Visto sob este olhar, se as práticas pedagógicas aspiram o protagonismo infantil como um dos elementos fundamentais para a sua constituição e bem estar, então necessitam contemplar e considerar as vozes infantis como uma das possibilidades de conhecer seu universo simbólico. Observa-se que grande parte das propostas pedagógicas está centrada nas concepções e hipóteses dos adultos e não possuem como centralidade a própria infância.

O adultocentrismo é uma expressão utilizada para designar, em analogia ao etnocentrismo, uma abordagem da infância e do mundo social e cultural do ponto de vista do adulto. Em oposição a essa visão adultocêntrica, os trabalhos relativos aos direitos das crianças, de base filosófica, ético-política, sociológica ou psicológica, têm postulado a busca de compreensão da infância e do mundo a partir do ponto de vista das crianças. (KRAMER, NUNES, 2009, p. 451)

O ponto de “vista das crianças”, de certo modo, pode transformar os processos e práticas de formação inicial e continuada dos professores. Nem sempre tais formações tem auxiliado os professores com a construção de um conjunto de saberes que lhes viabilizem uma ação educativa condizente com as necessidades, características e peculiaridades infantis e, sobretudo, que lhes permitam entender a produção dessa(s) infância(s) e seus saberes a partir do contexto sócio-cultural no qual as crianças experimentam o mundo.

Outra dimensão essencial para esse bem estar é o cuidado e a proteção. A violência simbólica ou sua manifestação através da “força bruta” trazem implicações sérias para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O sofrimento provocado nas crianças pelas pessoas que elas amam e das quais dependem é, muitas vezes, uma das pontas visíveis do *iceberg* da violência. É o que demonstram os dados sistematizados

[...] com a implantação do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (Sipia), do Ministério da Justiça, que compila as estatísticas de 1.635 conselhos tutelares, distribuídos em 15 estados brasileiros. Esse precioso serviço funciona desde fevereiro de 2003 e contabilizou 174.851 notificações de violações, no período de 1999 a 2004. Segundo seus registros, o direito mais violado é o da convivência familiar e comunitária, correspondendo a 87.579 registros (51%), ressaltando-se as categorias de “inadequação do convívio familiar e ausência deste convívio”. Verifica-se que os principais agentes violadores são a mãe e o pai, informação que é reiterada em todas as investigações de âmbito local (BRASIL, 2005, p. 48).

Familiares que agridem e violam suas crianças, geralmente, foram ou são vítimas de outras agressões e violações, entretanto, nenhum determinismo justifica a violência. As ciências jurídicas e sociais têm consciência de que a liberdade e a dignidade humanas podem superar determinações morais, culturais e genéticas. Assim, ninguém está determinado “a bater porque, antes, apanhou”. Nenhum “violentado será inexoravelmente um violador”.

O ser humano é responsável pela construção de seu projeto de vida (FRANKL, 2003).

Contudo, a violência sob as suas diferentes formas, não está restrita ao ambiente familiar. Santos (2001) apresenta dados relativos à violência em ambientes escolares, realizado nas escolas municipais localizadas na cidade de Porto Alegre. Com base nos dados apresentados no Quadro 1, percebe-se um aumento nos eventos relativos à violência neste contexto.

Quadro 1 - A violência na escola - Porto Alegre - Escolas Municipais - 1998-2000

	Patrimônio	Pessoa	Incivilidade	ADVE	Total por Escola
1990-1998	74	120	0	10	204
2000	108	102	110	86	406
TOTAL	182	222	110	96	610

FORNTE: SANTOS, 2001

O autor supracitado faz uma ressalva no que se refere a interpretação dos números relativos aos atos de violência contra as pessoas que, segundo ele:

[...] diminuíram de 120 a 102 registros, totalizando 222. Provavelmente essa aparente diminuição deva-se ao fato de que no levantamento de 2000 introduzimos a categoria de *incivilidade*, a qual indicou 110 casos: se agregarmos as duas categorias, atos contra a pessoa e incivilidade, atingiríamos 332 casos de violência, física ou simbólica, contra as pessoas nos últimos anos (SANTOS, 2001).

Santos explica que, apesar dos atos de violência aumentarem, também aumentaram os atos contra a violência na escola (ACVE). Isso demonstra que “[...] a coletividade escolar está reagindo mediante uma série de ações coletivas contra a violência na escola”. A violência escolar é analisada de forma dialética por Candau (2006). De um lado, a violência pode ser compreendida como processo social complexo e pluricausal, variando de intensidade e de formas, que vão desde a manifestação arbitrária do desejo de um indivíduo que impõe uma solução violenta, até a violência decorrente de determinações políticas, econômicas e sócio-culturais. Por outro lado, o objetivo de redução dos índices da violência na escola torna plausível propor a construção deliberada do bem estar da infância.

Há necessidade, portanto, de aprofundar o estudo das práticas sócio-educativas no contexto das políticas públicas (em especial: LDBEN, LOAS e ECA) implementadas para estabelecer estratégias emancipatórias e garantidoras dos Direitos Humanos. O centro estratégico dessa política é a escola que deve, por força da lei, zelar pelos Direitos Humanos conforme a Doutrina da Proteção Integral. Neste sentido, destacam-se do ECA, alguns princípios doutrinários relacionados à escola:

Artigo 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Mediante este cenário entende-se que um dos desafios da comunidade educativa seria o de construir, a cada dia, em cada turma e para cada aluno e aluna, o maior equilíbrio possível entre forças éticas opostas: o risco social e a integração pacífica da infância na sociedade, oscilando entre o bem estar e o mal estar da criança escolarizada. Essa construção decorre do compromisso objetivo e cotidiano da comunidade escolar com a Doutrina dos Direitos Humanos incorporada à Constituição Federal de 1988. Também é fundamental considerar, conforme o já citado art. 6º do ECA, “a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. Esse desenvolvimento peculiar deve ser interpretado, por óbvio, ao que o art. 3º define como direitos fundamentais dessa parcela da população:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Uma adequada interpretação e implementação do ECA na garantia destes direitos, potencializa a atuação dos profissionais da educação pelo reconhecimento da sua competência científica específica propiciada por sua formação em nível superior em Pedagogia ou nas Licenciaturas. Esses profissionais estão capacitados cientificamente para definir os desenvolvimentos relativos à educação. O ECA reforça essa capacidade, ao atribuir aos Conselhos Tutelares o poder para “requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança” (ECA, art. 136, III, a). Para as requisi-

ções na área da educação, por óbvio, os Conselhos Tutelares devem receber a orientação científica e técnica dos profissionais da educação, responsáveis pela orientação político-pedagógica dos serviços educacionais. Esta é uma conclusão possível a partir da mencionada hermenêutica proposta pelo Estatuto e especificada pela LDB (Art. 13). Pauly (2008, p. 44), ao discutir argumentos presentes no senso comum relativos ao que preconizam as boas leis brasileiras não se aplicam na prática, salienta que parece ser sensato

[...] desenvolver uma hermenêutica republicana da Doutrina dos Direitos Humanos que seja acessível e operacionalizável por docentes do Ensino Fundamental, com o objetivo de popularizar outra argumentação: Os Direitos Humanos defendem os interesses populares. O problema não está na lei não funcionar na prática, [...] o problema parece residir na própria prática do magistério que não se autoriza a trabalhar, pedagogicamente, os Direitos Humanos que também protegem os educadores!

Nessa linha, Konzen na introdução do seu texto *Conselho Tutelar, escola e família: parcerias em defesa do direito à educação*, salienta que:

A efetividade do Direito à Educação da criança e do adolescente depende da consciência e da ação dos pais ou do responsável. Depende, também, da atuação da Escola, encarregada do processo educativo em todos os seus aspectos. O exercício do Direito à Educação da criança e do adolescente também não pode dispensar a organização e o funcionamento do Conselho Tutelar, alteração estrutural introduzida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e principal fenômeno de ruptura com o sistema de atendimento até então vigente no Brasil.

Um dos movimentos que pode contribuir para a efetividade das normativas legais é a superação dos discursos e práticas familiares e escolares solitárias perspectivando-se a (re)construção de olhares e de ações coletivas ancoradas em redes de apoio. Nessa perspectiva, conforme sugere Konzen, a escola teria um novo “perfil de atuação”, isto é

[...] não mais tão-somente responsável pelo processo de ensino propriamente dito, mas sintonizada com a doutrina da proteção integral e membro da rede pública legitimada a proporcionar e a propor o asseguramento de um direito indispensável ao desenvolvimento de crianças e jovens, notadamente no que diz para com a atuação compartilhada em defesa do Direito à Educação.

Contudo, esta tarefa não se restringe à escola, pois para o autor, os “principais agentes da efetividade do Direito à Educação são os pais, na qualidade de

titulares do pátrio poder [e] responsáveis maiores pela educação dos filhos”. Entende-se assim, que família e escola devem se unir a outros profissionais e entidades sociais (especialmente o Conselho Tutelar) que contribuam para minimizar ou até excluir, as situações de risco e potencializar as medidas de proteção à criança¹, tendo em vista seu bem estar. Enfatiza-se essa posição de Konzen quando afirma que

[...] nunca é demais realçar o papel dos pais para com a educação dos filhos. As perspectivas de análise, ainda que voltadas precipuamente para determinados aspectos técnicos, sempre devem sinalizar para a concepção sistêmica e o sentido integrador não só dos cuidados desde a família, mas também das providências dos legitimados para o processo educativo escolar e da ação das autoridades constituídas.

As redes de apoio devem auxiliar também para assegurar que a criança possa conviver e se desenvolver em contextos de desenvolvimento individual e sócio-cultural que possam contribuir positivamente para seu processo constitutivo e de humanização. Para tanto, é condição que tantos os pais quanto os professores desenvolvam uma competência educativa. Nesse sentido, a compreensão do dever de educar da família e do estado se torna eficiente na medida em que o dever de educar é realizado mediante a articulação da escola com os demais serviços públicos de garantia dos Direitos Humanos.

Considerações finais

Neste texto, apresentaram-se algumas reflexões atinentes às dimensões do bem estar infantil sinalizando que a família e a escola precisam se constituir nos principais sistemas de suporte à infância estruturando-se e fortalecendo-se em redes de apoio. Defende-se a necessidade de tais redes, principalmente no que concerne ao delineamento de iniciativas e estratégias que possam garantir a observação dos Direitos Humanos e a aplicação das devidas sanções contra aqueles que negligenciam tais direitos. Entende-se que uma pedagogia infantil, pautada pela vigência dos Direitos Humanos e pelo bem estar da criança ne-

¹ Enfatiza-se a figura infantil por ser ela o foco deste estudo. Contudo, tem-se clareza que além da criança, o adolescente também precisa ser amparado e respaldado com os mesmos direitos.

cessita ter como um dos pontos de referência a promoção de tempos e espaços de escuta das vozes infantis. Compreende-se que este é um desafio, pois implica em concebê-las como sujeitos capazes de construir sua própria cultura e não há apenas sujeitos que imitam o universo adulto.

Urge, portanto, pensar a educação básica um pouco além da concepção escolar da própria educação. Ao concebê-la como um serviço público, a própria educação passa a inspirar as demais políticas públicas sociais, superando, por sua vez, a fragmentação e a conseqüente ineficácia do assistencialismo.

Resumo: O artigo analisa como a legislação das políticas sociais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Orgânica de Assistência Social decorrentes da Constituição Federal de 1988, afetam os processos e práticas educativas direcionadas à infância compreendida como fase do desenvolvimento humano. Faz-se um recorte na análise da legislação supracitada no sentido de destacar dispositivos que favorecem a afirmação dos direitos da criança e do adolescente, constituindo essa parcela da população como portadora de direitos. Conclui que as dificuldades de uma educação inspirada pelos valores dos Direitos Humanos não se devem à inexistência de normatizações legais, mas, pelo contrário, aos modos de efetivação social destes valores. Discute-se o desenvolvimento e bem estar infantil nos contextos social, familiar e escolar, enquanto principais contextos de apoio sócio educativo à criança. Conclui-se que os sistemas de ensino precisam estabelecer parcerias entre si e com órgãos e serviços que atuam nas diferentes políticas públicas sociais no sentido de formar redes de apoio que viabilizem o zelo e a defesa dos direitos infantis e de seu bem estar global.

Palavras-chave: Políticas Públicas Sociais - Infância – Práticas educativas

Abstract: The article examines how the law of social policies, the Law of Guidelines and Bases of National Education, the Statute of Children and Adolescents and the Organic Law of Social Assistance arising the Constitution of 1988, affect the process of educational practices and resources directed to understood as the childhood stage of development-human. Make a cut in the analysis of legislation in the above-sen had to deploy devices that encourage the assertion of the rights of children and adolescents, is that portion of the population as a bearer of rights. Concludes that the difficulties of an education inspired by the values of human rights should not be the lack of legal regulations, but on the contrary, the modes of realization of social values. Discuss child development and welfare in social contexts, family and school, as principal contexts of social support education to the child. Concluded that education systems need to build partnerships among themselves and with agencies and services that work in different public policies, social policies to build support networks that allow the care and protection of child rights and their overall welfare.

Keywords: Public Policy Social - Infancy - Educational Practices

Referências

- ADOLFO, L. G. S. *Globalização e estado contemporâneo*. São Paulo: Memória Jurídica, 2001.
- BRASIL (Org.). **Constituição Federal**. Disponível em: <http://www.dji.com.br/constituicao_federal>. Acesso em: 08 nov. 2008.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/civil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 3 dez. 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no. 9.394/96**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/impacto_violencia.pdf Acesso em: 07.03.2007.
- BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Social. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 19 ago. 2008.
- CANAU, V. M. *Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dhviolencia.html. Consulta em 28/5/2006.
- D´AVILA-BACARJI, K. M. G., MARTURANO, E. M., & ELIAS, L. C. S. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.
- DALLARI, D. de A. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 26ª Ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2007
- FRANKL, V. E. *Em Busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 18. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2003.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. vol.37, n.131, 2007, p. 423-454.
- KONZEN, A. A. (Procurador de Justiça - RS). *Conselho Tutelar, escola e família: parcerias em defesa do direito à educação*. Disponível em. <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id194.htm>
- MASLOW, A. H. *Introdução à psicologia do ser*. (Tradução de Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Eldorado, 1970.
- PAULY, E. L. “Na prática, a lei não funciona”: Pela superação pedagógica do senso comum sobre os Direitos Humanos. *Ciência em movimento*. Ano X, Nº 19, 2008, p. 43- 53.
- SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*. 2001, vol.27, n.1, pp. 105-122.
- SARMENTO, D. F. A teoria Histórico-cultural de L. S. Vygotsky e suas contribuições para as práticas educativas. IN: SARMENTO, D. F.; RAPOPORT, A.; FOSSATTI, P. *Psicologia e Educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais*. Canoas: Salles Editora, 2008, p.27-43.
- SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M.J. *As crianças contextos e identidades*. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra: 1997, p. 7-30.
- SELIGMAN, M. E. P. *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização Permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

- SELIGMAN, M. E. P. *Aprenda a ser otimista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.
- SILVEIRA, D. R.; MAHFOUD, MI. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de Psicologia*. (Campinas). vol.25, n.4, 2008, p. 567-576.
- SOUSA, C. *Educação para a Resiliência*. Tavira: Ponto Pinta, 2006.
- _____. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 31, p. 09-24, 2008.
- STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. *Ciência Política e Teoria do Estado*. 6ª Ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2008.
- VAINFAS, R. *Casamento, amor e desejo no ocidente cristão*. São Paulo: Ática, 1992.
- VIGOTSKI, L. S. La modificacion socialista del hombre. IN: BLANCK, Guillermo. (Comp.). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998 a, p. 109- 125.
- VIGOTSKI, L. S. El papel del ambiente en el desarrollo del niño. IN: BLANCK, Guillermo. (Comp.). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998 c, p. 13- 36.
- YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (n.especial), 75-84, 2003.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Junho de 2009