

Colecção Educação Especial

Dirigida por *Luís de Miranda Correia*

Com a entrada do século XXI, há todo um conjunto de questões com que, necessariamente, a educação especial se está a debater.

Desde qual será o melhor modelo de atendimento para o aluno com necessidades educativas especiais, incluindo aquele com problemáticas severas, até ao papel que o professor do ensino regular e da educação especial, os pais e demais agentes educativos devem desempenhar na sua educação, tudo são questões em aberto a que, com certeza, a investigação e a literatura especializada têm de dedicar especial atenção.

Tendo por base estas premissas, a **Porto Editora** decidiu lançar uma nova colecção de livros, intitulada **Educação Especial**, com o intuito de pôr à disposição de todos os profissionais ligados à educação — professores, terapeutas, psicólogos, médicos e pais — um conjunto de instrumentos que lhes permita não só reflectir sobre as práticas mais adequadas ao atendimento do aluno com necessidades educativas especiais, mas também intervir de uma forma mais abalizada e mais criteriosa, tendo por base uma **nova realidade** que se avizinha, centrada numa **escola para todos**.

Colecção Educação Especial

Perspectivas Sobre a Inclusão
Da Educação à Sociedade

David Rodrigues (org.)

14



David Rodrigues (org.)



Perspectivas Sobre a Inclusão

Da Educação à Sociedade

14

Colecção Educação Especial

 PORTO EDITORA

www.portoeditora.pt



Código 34514.10 ISBN 972-0-34514-4

Dep. Legal N.º 199662/03

5

"O QUE CABE NA MÃO..."

PROPOSIÇÕES PARA UMA POLÍTICA INTEGRADA DA INFÂNCIA

Manuel Jacinto Sarmiento

"O QUE CABE NA MÃO..."
PROPOSIÇÕES PARA UMA POLÍTICA INTEGRADA DA INFÂNCIA

Manuel Jacinto Sarmiento

"O QUE CABE NA MÃO..."
PROPOSIÇÕES PARA UMA POLÍTICA INTEGRADA DA INFÂNCIA

Manuel Jacinto Sarmiento

QUE CABE NA MÃO..."

PROPOSIÇÕES PARA UMA POLÍTICA INTEGRADA DA INFÂNCIA

"O QUE CABE NA MÃO..."
PROPOSIÇÕES PARA UMA POLÍTICA INTEGRADA DA INFÂNCIA

Manuel Jacinto Sarmiento

"O QUE CABE NA MÃO..."
PROPOSIÇÕES PARA UMA POLÍTICA INTEGRADA DA INFÂNCIA

*Criança desconhecida e suja brincando à minha porta
Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos (...)
Brinca! Pegando numa pedra que te cabe na mão,
Sabes que te cabe na mão.
Qual a filosofia que chega a uma certeza maior?*

Alberto Caeiro

Num tempo dominado pelas imagens pungentes da crise social da infância¹, interrogar as possibilidades de uma política integrada da infância e da natureza da acção educativa no quadro dessa política é, verdadeiramente, procurar a pedra que permita garantir a possibilidade de uma vida digna para as crianças contemporâneas. Essa pedra que, para Alberto Caeiro, é a única que, cabendo na mão, fundamenta a possibilidade mesma da certeza. Certeza essa também presente nessa outra "pedra" de Carlos Drummond de Andrade, que se sabia existir no meio do caminho ("No meio do caminho havia uma pedra... Havia uma pedra no meio do caminho."). Certeza, afinal, precária, mas indispensável para continuar a caminhar ou a brincar em frente da casa do poeta...

Este texto confronta-se com a necessidade de identificar os factores de privação da infância, relacionando-os com o fenómeno societal da exclusão social, propondo-se enunciar, a partir dessa identificação, elementos constitutivos de uma política integrada para a infância, no seio da qual possa fazer sentido a edificação de uma educação inclusiva.

Dado o carácter de síntese das ideias que se apresentam, correspondendo a um objectivo de concisão, este texto será apresentado sob a forma de sete proposições sobre o objecto em análise: a exclusão social e a construção de políticas públicas para a infância. Esta forma de enunciação permite uma formulação reduzida aos aspectos mais substantivos, remetendo para outras referências os elementos de análise mobilizados, sendo que as proposições são quer de síntese interpretativa quer de proposta programática. Para cada proposição, seguem-se os respectivos corolários e uma breve explicação do respectivo significado.

Utilizamos o conceito de *exclusão social* no sentido de privação do acesso a direitos sociais, nos domínios económico, social, cultural e da participação cívica. A exclusão social não é uma dimensão substantiva, mas a resultante de um processo social que favorece apropriações ilegítimas por certos sectores da sociedade e veda a outros o acesso a bens, recursos, condições ou estatutos que lhes permita o usufruto de oportunidades em condições de igualdade. Não sendo um fenómeno com uma expressão exclusivamente económica, não é nunca completamente desconectado da criação e distribuição da riqueza. Nesse sentido, a pobreza é apenas uma forma de exclusão, mas esta é sempre resultante da desigualdade social. Em contraponto à exclusão social, a *inclusão social* (conceito que possui um significado mais amplo e compreensivo que "integração" e "inserção") é utilizada aqui no sentido expresso de usufruto, em condições de igualdade, de direitos sociais em todas as suas dimensões e campos de incidência.

¹ No momento em que escrevemos, ainda não se calaram os ecos do escândalo da rede pedófila associada à Casa Pia de Lisboa, noticia-se que dezenas de crianças, sobretudo africanas, foram objecto de tráfico, a partir do aeroporto de Faro para o Norte da Europa, com destino à exploração sexual, e todos se interrogam acerca das implicações e ramificações da violência exercida sobre as crianças, em todas as suas formas, no dealbar do novo milénio.

A EXCLUSÃO SOCIAL TEM UMA DIMENSÃO GERACIONAL

Apesar de frequentemente isso não ser tido em conta, a exclusão social, sendo um fenómeno que se exprime no conjunto da sociedade, tem implicações geracionais distintas. Se a pertença a uma classe social, ou a um grupo étnico determinado, ou ao género masculino ou feminino, não é indiferente perante a possibilidade de restrição do usufruto de direitos, sendo claro que as classes populares, os grupos étnicos minoritários e o género feminino sofrem mais acentuadamente, ainda que de modo diferenciado, os efeitos de exclusão em consequência de processos de estratificação e discriminação, também a pertença a um grupo geracional interfere nas possibilidades de exclusão.

Um indicador expressivo disso mesmo é o das taxas de pobreza infantil: a análise estatística comparada em Portugal e no mundo mostra que é entre as crianças que existe uma maior percentagem de pobres (isto é, de crianças que vivem em agregados familiares com rendimento baixo ou muito baixo) e que é o grupo etário dos 0 aos 18 anos aquele que mais pesa percentualmente na partição dos grupos etários com rendimento baixo ou muito baixo (Bradbury e Jiantti, 1999; Sarmiento, 2002a).

Por outro lado, a infância é o grupo geracional mais vulnerável à fome, às epidemias, aos cataclismos naturais e à guerra (cf. Annan, 2001).

Acresce a estes factores específicos de vulnerabilidade, o facto de despontarem formas emergentes e em desenvolvimento de restrição grave de direitos que configuram situações de exclusão da infância: o incremento de trabalho infantil e de novas formas de exploração, associadas à globalização hegemónica e à deslocalização de indústrias de mão-de-obra pouco qualificada e intensiva para países periféricos e para regiões periferalizadas de países centrais e semiperiféricos; o desenvolvimento de redes pedófilas, através do aproveitamento, nomeadamente, das tecnologias de informação e comunicação, mas não apenas, também através do incremento do turismo sexual associado à pedofilia; e ainda o tráfico de crianças, seja no âmbito das actividades acima descritas, seja ainda como trabalho escravo. Estas actividades, e ainda o envolvimento de crianças em exércitos regulares ou mercenários, constituem o que a OIT designa por incondicionais formas extremas de exploração das crianças e trabalho infantil e revestem-se de uma profunda gravidade, tanto maior quanto se acentuam os sinais da sua intensificação (cf., sobre isto, Sarmiento, 2002b).

A estas formas, que evidenciam situações graves de violação de direitos, importa acrescentar ainda a dimensão estrutural inerente à restrição de direitos cívicos e políticos a menores de 18 anos. A condição da infância é de exclusão parcial legítima. Porém, essa legitimidade social é quase sempre objecto de interpretações que enfatizam predominantemente as perspectivas paternalistas e se exprimem numa efectiva restrição de direitos consagrados, nomeadamente no que respeita aos direitos substantivos de expressão de pensamento e de participação com efeito na tomada de decisão nos domínios que dizem directamente respeito à vida das crianças. Acresce ainda que as referidas interpretações e práticas paternalistas se exprimem, sob uma forte tolerância social, em aspectos como o exercício da violência parental ou institucional sobre crianças, em sérias restrições da liberdade, em humilhações e outras formas de abuso psicológico ou físico.

Ainda como elemento de importância crescente na exclusão social da infância, importa assinalar o desenvolvimento do mercado de produtos para a infância e da cultura

de consumo (marcas de jogos, roupas, comida e guloseimas, programas informáticos e vídeos, brinquedos, acessórios, etc.) que tende a potenciar novas desigualdades e a reforçar tensões em torno da procura e dos dispositivos de obtenção de objectos de referência ou mediatizados, o que tem sido assinalado como um forte indutor de disputas e novas desigualdades de crianças e mesmo como uma das principais motivações para o exercício de práticas de desviância por adolescentes e jovens (cf. Kenway e Bullen, 2001).

Em suma, é possível afirmar-se que, apesar dos progressos legais, da Convenção sobre os Direitos da Criança e do incremento de políticas públicas, as iniquidades e a discriminação contra as crianças têm sido incrementados (Sgritta, 1998), acentuando as características específicas de grupo geracional mais vulnerável e efectivamente sujeito a condições de exclusão social.

A EXCLUSÃO SOCIAL TEM UMA NATUREZA ESTRUTURAL

A exclusão social não é um fenómeno conjuntural ou um elemento epifenoménico das realidades sociais. Pelo contrário, encontra-se associada ao crescimento das desigualdades sociais, em especial às desigualdades Norte-Sul, à concentração da riqueza e expansão da pobreza e à precariedade das relações de trabalho. Como demonstram todos os indicadores estatísticos relativos à infância, é nas regiões mais pobres do globo, nos países com os índices mais baixos de desenvolvimento humano e nos contextos sociais mais vulneráveis a processos de discriminação étnica, racial ou cultural e com vínculos mais precários com o trabalho, que mais estão acentuados os indicadores de pobreza infantil, doença e vulnerabilidade a situações de exploração e grave restrição de direitos (cf. www.childinfo.org). Como múltiplos estudos e observadores têm assinado, as políticas neoliberais, adoptadas à escala do globo, e as orientações da globalização hegemónica têm agravado as desigualdades sociais, à escala mundial e local, o que acentua os factores estruturais da exclusão social.

Deste modo, as mudanças necessárias à garantia da inclusão social das crianças articulam-se com mudanças estruturais que se relacionam prioritariamente com os planos político e económico. A luta contra a exclusão social não pode ser remediativa ou paliativa, não se consuma em orientações de natureza assistencialista, nem pode funcionar como mera almofada amortecedora do choque das políticas desreguladoras e liberalizadoras que favorecem a evasão do Estado Social e desarmam as capacidades de intervenção transformadora gerada a partir dos poderes públicos.

Por maioria de razão, no que respeita às políticas para a infância. Como vimos, os indicadores de exclusão têm uma origem estrutural bem definida e encontram-se muito claramente associados à desigualdade na distribuição da riqueza, à variação das taxas demográficas, que são tanto mais elevadas quanto mais reduzido é o rendimento das populações, e à ausência de políticas de protecção à parentalidade, e em especial à maternidade, em contextos onde o Estado ausente ou insuficiente acentua as vulnerabilidades (Bradbury e Jiannti, 1999).

O desafio que se coloca é o de construir políticas para a inclusão social de crianças que, simultaneamente, protejam os excluídos enquanto vigoram as condições estruturais

que lhe deram origem, ao mesmo tempo que possam contribuir para mudar essas mesmas condições estruturais promotoras da exclusão. É esse o sentido destas proposições para as políticas integradas para a infância.

A EXCLUSÃO SOCIAL TEM UMA EXPRESSÃO TERRITORIAL

A organização social originou “territórios exclusivos” e “territórios de exclusão”. Territórios exclusivos são espaços sociais retirados do domínio público, constituídos a partir do estabelecimento de fronteiras simbólicas e físicas e restritos no seu acesso a sectores da sociedade com poder de delimitação desse espaço, designadamente as classes sociais dominantes: são os condomínios fechados, os bairros “elegantes” vigiados por segurança privada de frequência alheia “desaconselhada”, certas praias ou zonas rurais (por exemplo, reservas de caça, etc.) de acesso restrito. Estas formas de ocupação do espaço são uma expressão de “fascismo societal” (Santos, 2000), por delimitarem o acesso ao espaço público através de uma ocupação privatística.

Em contraponto, os territórios de exclusão são áreas geográficas e residenciais para onde foram confinadas populações em situação de precariedade económica e/ou social: são os bairros de barracas, as “favelas”, alguns “bairros sociais”, zonas periféricas de grandes aglomerados urbanos, “*banlieus*”, em certos casos as áreas mais antigas e degradadas das cidades históricas, as “*inner cities*”. Todas as línguas e todas as sociedades encontraram forma de expressão e de localização de populações que, sendo (formal ou apenas implicitamente) consideradas “indesejáveis”, são objecto de um processo de confinamento territorial e de inerente “patologização” social, segundo modalidades diversificadas de eugeniização. Estes territórios são triplamente de exclusão: do ponto de vista das políticas urbanas, das políticas sociais e ainda dos processos de simbolização inerentes (Salgueiro, 1999)

A territorialidade da exclusão desencadeia processos mais complexos e sofisticados de exclusão, na medida em que associa aos processos políticos inerentes esses mesmos processos simbólicos. O exemplo mais expressivo disso mesmo poderá ser dado pela estigmatização desses territórios a partir das práticas desviantes de sectores populacionais arredados do mercado de trabalho. Estes “territórios psicotrópicos” (Fernandes, 2000) são confinados ao título de “sítios da droga” (*idem*), frequentemente considerados como “não seguros” e por isso mesmo objecto de uma especial intervenção policial, rasurando-se neste processo duas realidades que ficam submersas e ignoradas: primeira, que nesses bairros vivem e labutam pessoas socialmente inseridas e cujo único “desvio” consiste em estar desempregado, ser pobre ou desalojado; segundo, que “sítios da droga” são afinal todos aqueles em que as toxicodependências se constituem como elemento presente no quotidiano — e, portanto, também os territórios exclusivos.

Uma consequência desta proposição é que as políticas de inclusão têm necessariamente uma expressão territorializada e são por definição políticas comunitárias. Deste modo, estas políticas de combate à exclusão não se podem exprimir no casuísmo individualista em que se subsume quase sempre a orientação assistencialista — ou uma das suas versões mais “em voga”, o familialismo, segundo o qual se subtrai às comunidades

e aos seus agentes e movimentos os meios e recursos necessários ao desenvolvimento e inserção social para, supostamente, os atribuir — directamente às famílias “excluídas” — nem tão-pouco no generalismo descontextualizado, através do qual se supõe que a intervenção centralizada e desfocada da acção local, através de medidas do tipo prestativo, por exemplo, é suficiente para debelar a exclusão social.

As políticas territorializadas de inclusão social para a infância são, por isso, políticas de desenvolvimento comunitário. Neste corolário exprime-se a evidência da insensatez das políticas educativas direccionadas para combater a exclusão escolar e social de crianças confinadas a orientações meramente escolarizantes, como no caso dos chamados Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (cf. Vários, 1999) ou de políticas de família assentes no padrão familiar ocidental exclusivo, ignorando as redes comunitárias frequentemente substitutivas das famílias biológicas na protecção a crianças nos meios populares. Em contrapartida, estabelece-se, neste quadro, uma perspectiva que permite conceber as políticas para a infância no âmbito de processos mais globais de educação para o desenvolvimento e que insere a intervenção socialmente inclusiva dentro do desenvolvimento local, com implicações, nomeadamente (mas não apenas), nas políticas urbanas e de ordenamento do território.

O SIMBÓLICO NÃO É INDIFERENTE À INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL

O desenvolvimento da exclusão da infância tem promovido a ideia da infância em crise, por contraponto à concepção romântica da infância. Há, com efeito, bons motivos, como vimos, para se considerar a situação da infância contemporânea como muito vulnerável, sendo por isso irredutível ao estereótipo da criança inocente, depositária da totalidade da beleza e da esperança do Mundo, relativamente alheia à trama social da exclusão, da miséria ou da violência. Este estereótipo é caucionador da visão romântica da infância, mesmo quando essa visão incide sobre a criança pobre (“pobrezinha”) ou vitimada (“anjinho maltratado”). No entanto, a radicalização da imagem social da crise da infância, sem juízo crítico, acentua os factores de exclusão, seja pela ocultação das condições estruturais onde reside a crise, seja pelo processo de acusação da vítima, através da diabolização das crianças, nomeadamente quando a referência se reporta a situações em que as crianças têm o duplo estatuto de vítimas-vitimadoras². Ocorre aqui um processo de “administração simbólica da infância” (Sarmiento, 2001) que reforça os factores de exclusão social.

A administração simbólica da infância consiste no processo pelo qual a criação de representações sociais sobre as crianças, a partir de sistemas periciais (universidades, centros de investigação, clínicas, etc.) e com base nas ciências da infância (Psicologia, Pedopsiquiatria,

² Em Portugal, este processo de diabolização tem a maior expressão na referência aos bandos de adolescentes dos bairros periféricos de Lisboa, Porto e Setúbal. No entanto, a diabolização da infância é um processo societal mais vasto, com expressão nos *media*, no cinema, na literatura, etc. (Scrutton, 1997). Uma manifestação “teórica” deste processo exprime-se na tese da “morte da infância” (Postman, 1986), segundo a qual a convivência social das crianças com os adultos numa sociedade “anómica” fez desaparecer toda a identidade distintiva da criança, precocemente adultizada. Para uma crítica a Postman, cf. Buchingham (2000).

Pedagogia, Sociologia da Infância), difundindo-se através de revistas, jornais, programas televisivos, artigos de “*opinion makers*”, etc.) de forma a “dissolverem-se” no senso comum, se transforma em orientações prescritivas que objectivam a “criança normal” e regulam os comportamentos das crianças. A administração simbólica da infância constrói as imagens e mitos sociais dominantes em cada época. Deste modo, contemporaneamente, o mito da imagem romântica transfere-se para o mito da imagem da crise da infância, ao mesmo tempo que emerge a imagem da criança-cidadã como ser dotado de direitos próprios. O que é relevante neste processo é que ele ocorre numa sincronização de tempos (Almeida, 2000) que é também uma composição complexa e “barroca” de opostos simbólicos.

A emergência da imagem da “criança cidadã” é inerente ao processo de consolidação dos direitos da criança (Tomás e Soares, 2002), mas só pode ultrapassar a condição de mais um ideograma redutor da condição social da infância se for capaz de constituir-se como referencial de uma política inclusiva, atenta aos factores transgeracionais da exclusão. Na verdade, a imagem da “criança-cidadã”, tal como as da “criança ao centro” (Rayou, 2000) de algumas perspectivas pedagógicas, perde todo o sentido originário quando se exprime como um “infantismo” que oculta a heterogeneidade social das crianças, pela hipervalorização dos factores homogeneizadores da infância, e escamoteia os factores sociais que estabelecem o estatuto social da infância³. Não há cidadania sem cidade, pelo que a administração simbólica da infância necessita de articular os actores com os seus contextos de inserção, a condição geracional com a heterogeneidade social, a igualdade de direitos com a diversidade cultural e das identidades individuais e colectivas, a protecção com a participação.

UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A INCLUSÃO SOCIAL DA INFÂNCIA SÓ PODE SER UMA POLÍTICA INTEGRADA

Por tudo quanto foi dito atrás, fica claro que a promoção da inclusão social das crianças implica um programa de vastas dimensões sociais, capaz de articular múltiplas dimensões e domínios. Uma política assim exprime-se no domínio das políticas sociais como uma política integrada. Um documento da OCDE esclarece o sentido de políticas integradas, referindo-se, nomeadamente, à integração de serviços:

“A integração de serviços refere-se primordialmente à organização de serviços para pessoas ao nível local... não é um novo programa para se sobrepor aos programas preexistentes; mais do que isso, é um processo destinado a desenvolver uma perspectiva integrada, a partir da qual a condução dos programas possa ser racionalizada e enriquecida para construir um melhor desempenho

³ Uma expressão deste “infantismo” revelou-se porventura na Cimeira de Lisboa da União Europeia, de Janeiro de 2000, quando se propôs como programa erradicar a pobreza infantil na Europa, no espaço de uma década, como se a pobreza infantil não fosse uma expressão da desigualdade social e erradicá-la não implicasse, igualmente, a erradicação da pobreza dos pais e mães das crianças pobres, isto é, a erradicação da pobreza como um todo...

dentro dos recursos e competências disponíveis. Os seus objectivos devem incluir aspectos como:

- a) a coordenação da prestação de serviços para maior benefício das pessoas;
- b) uma perspectiva holística considerando o indivíduo e a família;
- c) a provisão local de um leque abrangente de serviços;
- d) a alocação racional de recursos ao nível local capazes de responder às necessidades.”

OCDE, 1996

A construção de políticas integradas para a infância confronta-se com a multiplicação de projectos e de estruturas públicas de intervenção local, configuradora de lógicas de intervenção estatal “por projecto”, o que alimenta a dispersão, dilui nas estruturas de intervenção as transferências financeiras para o desenvolvimento e dificulta a coerência estratégica das políticas, o que é reforçado pela tradicional descoordenação da administração pública desconcentrada e pela inexistência de estruturas nacionais de integração.⁴

A inexistência de políticas integradas, para além da erosão de recursos, da intensificação do trabalho profissional e da complexificação no acesso — que torna os “beneficiários” condutores sem guião no emaranhado de percursos e gabinetes, ou, já que falamos de crianças, institui um novo labirinto de Alice — faz centrar nos programas o essencial do esforço de gestão e não na acção das comunidades: há aqui um efeito de “reprodução de projectos e serviços” que exprime uma situação de entropia (cf. Cullen, 1997: 25).

A integração das políticas tem um nível superior: o da intervenção territorializada e das acções locais com as mudanças estruturais no domínio das relações sociais, nomeadamente no domínio das relações de produção. É neste ponto que frequentemente os programas contra a pobreza infantil falham (Cohen e Long, 1998), por não terem capacidade de excederem a dimensão local. Mas há também um nível de integração das políticas, o nível operacional, onde se joga a conjugação interinstitucional das intervenções, com inerente mobilização dos vários saberes multidisciplinares e a necessária constituição de equipas interdepartamentais.

Uma consequência fundamental na concepção de políticas integradas para a infância é a da compreensão da política educativa e da acção pedagógica nas escolas como componentes da política social. Este ponto será desenvolvido numas das proposições seguintes.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS INTEGRADAS PARA A INFÂNCIA EXPRIMEM-SE EM VÁRIOS PLANOS E PATAMARES

As políticas integradas para a infância, na perspectiva do esforço colectivo pela inclusão social, exprimem-se em vários planos, que sumariaremos nos pontos seguintes:

⁴ Assinalaremos, a título de exemplo e sem preocupação de exaustividade, as siglas identificadoras de alguns programas e projectos públicos, com direcção em organismos da administração central, de intervenção junto das crianças: PEETI, PAFAC, Ser Criança, RMG, CPCJ, TEIP, PLCP, ES, Escolhas, Entreculturas.

- No plano das políticas europeias e comunitárias, pela reorientação dos objectivos dos programas da União Europeia tendo em conta as crianças, nomeadamente no que respeita ao desenho de programas e à definição dos critérios de avaliação do impacto das medidas, tendo em vista a efectiva melhoria das condições de vida das crianças (Euronet, 1999).
- No plano das políticas nacionais, pela definição da prioridade às políticas públicas para a infância, nomeadamente através da definição de objectivos direccionados para o combate à pobreza, a erradicação das piores formas de exploração das crianças e do trabalho infantil e a prevenção dos maus tratos, da violência e das toxicodependências.
- No plano das políticas municipais, pela consideração das crianças como munícipes activos, através da promoção da concepção de “cidades educadoras”, da auscultação activa da voz das crianças e da edificação de políticas de ordenamento do território, de planeamento urbanístico e criação de equipamentos e mobiliário urbano adequados aos mais novos.
- No plano da administração pública e dos programas de intervenção social, pela reorientação de planos e projectos sectoriais, tendo em vista a sua integração e coordenação nos planos nacional e local, com priorização de iniciativas em áreas de intervenção prioritária.
- No plano da administração do simbólico, pelo incentivo e apoio à criação e difusão de conteúdos e do audiovisual para (e pelas) crianças, com qualidade pedagógica e adequação à diversidade cultural.
- No plano da investigação e monitorização, pela criação de estruturas participadas de investigação da situação da infância e das políticas sociais, com papel activo na difusão de metodologias e boas práticas.

Uma orientação desenvolvida segundo estes eixos confronta-se com as orientações neoliberais que procuram desresponsabilizar o Estado, retirar recursos públicos da intervenção social e deslocar para o domínio da iniciativa privada, da “sociedade civil” ou das famílias as responsabilidades e os recursos das políticas para a infância. As políticas integradas para a infância, por consequência, dependem prioritariamente da orientação dada no quadro da política social e só secundariamente é uma questão técnica e de administração pública.

AS POLÍTICAS INTEGRADAS PARA A INFÂNCIA EXPRIMEM-SE NA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL

A inserção da escola e da educação no quadro de políticas integradas para a infância, promotoras da inclusão social, implica a consideração da educação como política social, isto é, como parte integrante das políticas para a infância promotoras dos direitos sociais e articuladas com as restantes políticas sociais: urbanísticas, ambientais, de solidariedade, de saúde, etc. Esta constatação tem duas implicações fundamentais: a da

consideração do escolar no contexto mais vasto da acção educativa na comunidade e a da inserção da acção educacional e literata das crianças no quadro mais geral da promoção do bem-estar social. Como consequência, emerge uma concepção das escolas como contextos efectivos de vida das crianças, sem prejuízo do seu estatuto instituinte de espaços sociais de transmissão e intercâmbio cultural.

A escola como política social impõe a rejeição do princípio legitimador que é seu concorrente directo: o princípio do mercado. O princípio de mercado constitui o mais poderoso regulador simbólico da educação no quadro das políticas neoliberais (e.g., Morrow e Torres, 2000; Ball e Van-Zanten, 1998). De acordo com ele, a escola deve afeirir-se por critérios exclusivos de rentabilidade, de forma a potenciar os resultados de aprendizagem. Em conformidade, as escolas são colocadas num processo de disputa dos "melhores" alunos, através de formas de recrutamento atractivas, cabendo aos pais o poder de escolher a "melhor" escola para os seus filhos. Por seu turno, os alunos são convidados a disputarem as melhores classificações, através de incentivos, "quadros de honra", prémios e acessos privilegiados a escolas superiores reputadas. Os instrumentos de constituição do "mercado educacional" são os *rankings* e os *vouchers*, privilegiando-se na leitura e prescrição da acção educativa ideologemas como "cultura de avaliação", "mérito", "recusa da ludicidade", "qualidade". Frequentemente em articulação com uma orientação ideológica conservadora, que exponencia as intenções disciplinadoras e selectivas, e em relação directa com a privatização de serviços educativos. O princípio de mercado é o responsável pelo incremento das desigualdades escolares e pela emergência de processos mais ostensivos de segregação e *apartheid* de alunos das classes populares ou dos grupos étnicos mais oprimidos, sobretudo nos países que levaram até agora mais longe a sua aplicação (*idem*).

Em contraponto, a educação entendida como política social impõe a orientação das escolas como espaços institucionais de construção colectiva de projectos de existência para as crianças, instâncias promotoras da realização das capacidades individuais na formulação de projectos de existência assentes em princípios de felicidade e bem-estar.

A educação como política social é também uma política da vida (Giddens, 1991), espaço de construção de inteligências críticas e personalidades autónomas. O afastamento da concepção corrente da organização da vida escolar como espaço institucional de viabilização de objectivos exógenos de transmissão da cultura dominante e de socialização reprodutiva torna-se condição necessária para a adopção de uma concepção da escola como "*mundo da vida*", no sentido fenomenológico do termo, isto é, como o lugar da construção colectiva de significados da existência, no quadro de uma racionalidade comunicativa, centrada no processo de construção de saberes e de potenciação das capacidades expressivas de cada um.

Uma escola inclusiva é, portanto, uma escola potenciadora da expressão múltipla das culturas de pertença de cada um, é uma escola intercultural, espaço de intercomunicação e desvelamento das bases simbólicas do pensamento dos alunos e de edificação de protocolos de reconhecimento mútuo e de elaboração das bases de interpretação crítica do mundo. É uma escola da diversidade cultural, não porque integre a diferença como elemento de activação pedagógica ou factor de reconhecimento da pluralidade social, na linha de um "multiculturalismo benigno", mas porque recusa a hegemonia epistemológica, o etnocentrismo cultural e o "pensamento único".

A escola como política da vida é também uma escola dos "sentidos", na dupla acepção de contexto dotado de significado para quem o integra e de instituição promotora da

educação dos sentidos, pela multiplicação dos processos de formação literária que promove, nas suas múltiplas linguagens: verbal, numérica, informática, plástica e corporal.

Uma escola assim supõe a realização de uma dinâmica organizacional que se estrutura em torno de alguns eixos:

- o *trabalho cooperativo* entre alunos, entre professores e entre professores e alunos, com a constituição de equipas promotoras da aprendizagem pela descoberta e do intercâmbio de saberes;
- a *articulação em rede* e em parceria com os restantes interventores, instituições e agentes, no terreno social, de forma a garantir a coerência da acção socioeducativa, a impedir a sobrecarga e intensificação do trabalho docente, favorecendo, alternativamente, a acção multidisciplinar integrada;
- a *participação* activa no processo de decisão da escola de todos os intervenientes, a começar pelas crianças, através de modalidades de captação da "voz das crianças" adequadas e a multiplicação das lideranças intermédias e transformacionais, numa estratégia de "*empowerment*" colectivo;
- a procura de projectos pedagógicos de *renovação da tradição*, de forma que a escola não perca as características identitárias que a edificaram como escola pública no dealbar da modernidade, isto é, como lugar de transmissão e intercâmbio cultural, mas que o possa fazer de modo a promover a visibilidade e a expressão dos saberes plurais, incorporando-os e articulando-os com o conhecimento científico;
- a edificação de uma *administração amigável*, nos dois níveis do seu exercício: no interior das escolas e na relação entre a administração estatal e os estabelecimentos de ensino. Uma administração amigável tem uma orientação clínica, não se sustenta do controlo burocrático nem se esgota na regulação normativa, mas revela-se como a supervisão capaz de providenciar apoio, ajuda, colaboração e a intervenção reguladora.

A escola como política social constitui-se como um programa de "utopia realizável" no quadro das perspectivas de renovação do mandato cívico da escola pública e de edificação de um projecto político-pedagógico de educação. Ela convoca uma redescoberta da pedagogia (uma repedagogização) pela exigência da enunciação de caminhos alternativos aos modelos tradicionais de imposição da cultura única, de ruptura entre a cultura escolar e os saberes informais e de clivagem entre o modelo escolar e a educação comunitária. Essa pedagogia renovada é também uma exigência da edificação da literacia, componente indissociável da cidadania. Ela é, finalmente, a condição de uma educação inclusiva, porque o diálogo das diferenças é um trabalho necessariamente pedagógico.

CONCLUSÃO

A segunda modernidade (Beck, 1999) pode muito bem ser caracterizada pela confluência conflitiva de orientações sociais múltiplas e contraditórias.

Nunca como hoje foi tão claramente assumida pelas mais diversas sociedades a existência de direitos da criança, que são a expressão distinta e específica dos direitos humanos

para as novas gerações; porém, são hoje preocupantes as marcas da exclusão social na infância e pouco esperançosos os caminhos da inclusão das crianças. A escola pública nunca se expandiu e alargou no seu projecto de formação colectiva como agora; porém, são intensos os sinais do insucesso da escola na promoção da igualdade e no desenvolvimento de cidadãos activos e plenos. A clarificação e adopção colectiva dos direitos da criança e a expansão da escola pública caminharam par a par ao longo das últimas décadas; porém, permanece bem vincado o hiato (senão mesmo a indiferença) entre as orientações de política educativa e as práticas pedagógicas nas escolas e a aplicação concreta dos direitos da criança nos contextos da acção educativa. A ruptura com estas situações paradoxais torna-se indispensável e necessária.

Na encruzilhada destes caminhos que levam a destinos tão diferentes, apenas algumas pedras que nos cabem na mão nos podem dar a certeza de um rumo...

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A. N. (2000). "Olhares sobre a infância: pistas para a mudança". In vários, *Mundos Culturais e Sociais da Infância*. Braga: Universidade do Minho, II vol.: 7-17.

ANNAN, K. (2001). We the Children: Meeting the Promises of the World Summit for Children. www.Unicef.org/special/session/about/sgreport-pdf

BALL, S.; VAN-ZANTEN, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Éducation et Sociétés*, 1: 47-71.

BECK, U. (1999). *O que é a Globalização? Equívocos do Globalismo. Respostas à Globalização*. São Paulo: Paz e Terra.

BRADBURY, B.; JANTTI, M. (1999). *Child Poverty across Industrialized Nations*. Florence: UNICEF. (Innocenti Occasional Papers, 71).

BUCKINGHAM, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.

COHEN, R.; LONG, G. (1998). Children and Anti-Poverty Strategies. *Children & Society*, vol.12: 73-85.

CULLEN, B. (1997). *Integrated Services and Children at Risk*. Dublin: Combat Poverty Agency.

EURONET (1999). *A Children's Policy for 21st Century Europe: First Steps*. Bruxelles. The European Children's Network Secretariat.

FERNANDES, L. (2000). *O Sítio das Drogas*. Lisboa: Editorial Notícias.

GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press

KENWAY, J.; BULLEN, E. (2001). *Consuming Children: Education — Entertainment — Advertising*. Buckingham: Open University Press.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. (2000). "The State, Globalization, and Educational Policy". In N. C. Burbules and C. A. Torres (eds.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York: Routledge, 27-56.

OCDE (1996). *Integrating Services for Children at Risk*. Paris: OCDE.

POSTMAN, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. London: Penguin.

RAYOU, P. (2000). "L'Enfant au centre. Un lieu commun 'pédagogiquement correct'". In JL. Derouet (dir.), *L'École dans Plusieurs Mondes*. Bruxelles: De Boeck.

SALGUEIRO, T. B. (2000). Fragmentação e exclusão nas metrópoles. *Sociedade e Território*, 30: 16-26.

SANTOS, B. S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva.

SARMENTO, M. J. (2001). Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa. *Movimento* (Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil), n.º 3, Maio: 53-74.

SARMENTO, M. J. (2002^a). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 17: 13-32.

SARMENTO, M. J. (2002^b). "O Trabalho Infantil como Mau-Trato", In C. Machado e R. Abrunhosa Gonçalves (coords.), *Violência e Vítimas de Crimes*, vol. 2 – Crianças. Coimbra: Quarteto, 199-220.

SCRATON, P. (1997). *Childhood in 'Crisis'?*. London: UCL Press.

SGRITTA, G. B. (1997). Inconsistencies: Childhood on Economic and Political Agenda. *Childhood* 4(4): 375-404.

TOMÁS, C.; SOARES, N. F. (2002). Infância e Direitos. Comunicação ao VII Encontro Internacional Criança, Vida Activa e Cidadania. Espinho: Outubro (polic.).

Vários (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção Ecológica da Acção Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

www.childinfo.org