

Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN FULL TIME EDUCATION AND WELLNESS OF THE CHILD AS A PRINCIPLE OF JUSTICE

Manuel Jacinto Sarmento

Universidade do Minho (Portugal) | sarmento@ie.uminho.pt

RESUMO

A educação infantil em tempo integral tem diversas justificações, correspondentes a distintas visões do mundo, concepções de criança, ideários pedagógicos e orientações políticas. Considerando o pressuposto da justificação múltipla para a educação da infância, procuram-se descortinar os eixos justificativos dos princípios de justiça mais influentes na sociedade contemporânea - o princípio da performatividade e o princípio da compensação social - para estabelecer a respectiva crítica e fundamentar um princípio alternativo para a educação da infância em tempo integral; o do sentido cívico do bem-estar infantil, onde se filia a lógica de ação dos direitos da criança.

Palavras-chave: Educação infantil. Direitos da criança. Bem-estar infantil. Lógicas de ação.

ABSTRACT

Early child on full time education has several justifications, corresponding to different world views, children's conceptions, pedagogical ideals and political orientations. Considering the assumption of multiple justification for the education of children, we are seeking to uncover the supporting axes of the most influential justice principles in contemporary society - the principle of performativity and the principle of social compensation - to establish the respective critics and justify an alternative principle for early child on full-time education; the civic sense of child welfare and well being, that supports a children's rights logic of action.

Keywords: Early children's education. Children's rights. Child welfare. Logics of action.

Introdução

Tudo em educação é suscetível de debate e controvérsia. Não é estranho que assim seja. A educação define-se por relação com distintas visões do mundo e da condição humana, com opções políticas, com interesses individuais e coletivos e com valores sociais. Deste modo, todas as orientações educacionais, medidas de política educativa, opções pedagógicas são objeto de discussão que incide sobre a respectiva pertinência, adequação, relevância, utilidade e sentido. O que se encontra em causa, nessa discussão, é, em última instância, o alcance da ação educacional para a construção da condição humana, a governação da infância e da juventude e a estruturação das relações sociais.

A educação da infância em tempo integral não poderia deixar de participar nessa controvérsia. Ao contrário do que acontece com a educação escolar básica, legalmente regulada e instituída publicamente a partir da segunda metade do século XVIII e declarada universal e obrigatória desde o século XIX, a educação da infância não detém o estatuto de obrigatoriedade em grande parte dos países do mundo (é o caso de Portugal). É, por consequência, facultativa, sendo a frequência dependente da vontade dos pais. A legitimidade deste nível educacional encontra-se, de certa forma, limitada por esse seu caráter facultativo: de algum modo, se o Estado não reconhece a indispensabilidade da sua frequência pelas crianças dos 0 aos 6 anos é porque considera que a educação familiar tem capacidade substitutiva das modalidades formais da educação da infância. Referimo-nos, está claro, à legitimidade jurídica.

Outra coisa é a legitimidade pedagógica e social da frequência da escola infantil ou jardim-de-infância. A literatura internacional há muito que consensualizou a relevância da educação da infância na promoção do desenvolvimento das crianças e na sua inserção social (cf. Education International ECE Task Force, 2010; UNESCO, 2006). Questão diferente ocorre, porém, com as modalidades de funcionamento, as formas organizacionais, as orientações pedagógicas e os conteúdos da educação de infância. Todos estes aspectos são colocados sob elevada controvérsia.

A natureza do tempo integral na educação da infância é um motivo mais de controvérsia política e pedagógica. Apesar de, no conjunto dos países que dispõem de um subsistema público de educação de infância, a frequência durante a jornada de trabalho a tempo integral ser largamente

maioritária, não há um consenso generalizado sobre a relevância desta modalidade de organização temporal.

Existem fundadas razões para discutir, em cada momento concreto, a oportunidade da medida política de generalização da educação infantil a tempo integral, bem como as formas que ela adota e as consequências que isso comporta para o trabalho docente, as políticas de inclusão, as prioridades de investimento público em educação, as condições de vida das famílias e das crianças. Por vezes, em torno do mesmo polo de discussão (a favor ou contra a implementação da educação infantil a tempo integral) alinham-se argumentos contraditórios, nomeadamente quando eles estão veiculados a posições específicas na cadeia de comando das políticas educacionais ou a grupos socioprofissionais ou ainda a diferentes pertenças sociais de pais, professores ou outros membros da comunidade. Por exemplo, a pesquisa realizada no estado do Espírito Santo acerca da implantação da educação infantil em tempo integral demonstrou que as lógicas fundamentadoras da medida variam expressivamente conforme os interlocutores sejam decisores políticos, gestores, professores, famílias ou mesmo crianças (Araújo, 2015). Não entraremos nos aspetos contextuais do debate sobre a pertinência e a oportunidade das políticas concretas de implementação da educação da infância, que dependem das especificidades de cada país, região ou mesmo município e das próprias tradições específicas e das contingências da luta pela educação pública de qualidade. Interessa-nos, outrossim, debater os fundamentos teóricos e educacionais da educação da infância a tempo integral, a partir da análise de princípios de justiça que presidem às lógicas de ação educativa.

Princípios de justiça

A escola entrou na era da justificação múltipla: esta constatação, apresentada sob múltiplas formas pelo sociólogo francês Jean Louis Derouet (1992), indica menos a ideia do exacerbamento do debate de políticas educativas diferenciadas como postula a tese da emergência contemporânea de uma disputa generalizada sobre os fundamentos da educação, com repercussão em políticas conflitantes.

A criação e expansão da escola pública correspondeu a uma fase de gênese e consolidação do Estado-Nação moderno, subordinando a educação das jovens gerações a finalidades instrucionais, socializadoras e produtivas,

cuja definição competia ao Estado. Assim, na fase ascendente das sociedades capitalistas, a educação pública, contrapondo-se à formação eclesiástica, correspondeu à visão então progressista de expansão de uma sociedade da razão, da igualdade formal de oportunidades e de progresso econômico. O projeto republicano, desencadeado na maior parte dos países do mundo a partir da revolução francesa, fez expandir a escola pública e as suas bases comuns de legitimação: educar os mais jovens cidadãos, sem distinção de classe, para a participação social e econômica na sociedade, a partir de um conjunto de valores e de saberes comuns, codificados e disseminados pelas elites políticas e culturais. A ideia da igualdade de oportunidades era então o principal princípio de justiça fundante das medidas de política educativa.

Apesar das permanentes controvérsias políticas e pedagógicas sobre os caminhos e as modalidades da escolarização, a verdade é que a justificação da educação encontrou sempre um grande consenso em torno dos eixos do serviço público, da transmissão da cultura e da preparação para o trabalho. Não é porém o que acontece na fase do capitalismo tardio ou financeiro. A evidência de que a escola não contribuiu historicamente para a igualdade social (pelo contrário, os títulos escolares numa sociedade meritocrática contribuíram para reordenar as fileiras de acesso às elites e potenciaram novas desigualdades), a diversificação das bases culturais dos alunos numa sociedade multicultural, com conseqüente impossibilidade de consagração aproblemática de uma base cultural comum na escola e, sobretudo, o desajustamentoda finalidade produtiva da escola às formas de recrutamento e mobilização do capital cultural pelas empresas instauraram um processo de turbulência na educação escolar, promovendo o “declínio da instituição escolar” (Dubet, 2004) e abrindo o espaço para a controvérsia sobre as bases legitimadoras da escola.

Na educação da infância, cujo processo de asseguramento pelo Estado, é muito mais tardio e zigzagueante do que aconteceu com a escolaridade básica (em Portugal, por exemplo, a educação de infância pública é criada pela República em 1910 e privatizada pelo Estado Novo, a partir de 1926, sendo retomada pela Democracia dois anos após a revolução dos cravos, a partir de 1976), os consensos fundadores nunca se verificaram. Na verdade, a gênese dual (cf. Plaisance, 2004; Haddad, 2007) da educação da infância contrapôs finalidades definidas prioritariamente pela guarda das crianças a finalidades sobretudo definidas pela promoção do desenvolvimento da

criança, que só tardiamente vieram a ser sintetizadas na orientação comum de cuidar-educar. O processo de legitimação desenvolveu-se menos por princípios políticos justificativos da educação da infância do que pela procura de sentidos exógenos ou, no mínimo, tangenciais ao sentido da educação da infância. Assim, vão-se afirmando múltiplas razões fundamentadoras da educação da infância: o interesse dos pais (sobretudo das mães) na guarda dos filhos; a resposta às necessidades de libertação de mão-de-obra assalariada do espaço doméstico; a visão idealizada da infância promovida pela classe média que se configura no “ofício de criança” (Chamboredon e Prévot, 1982); a intenção compensatória face aos “handicaps culturais”, etc. Com o risco de algum reducionismo, por não fazer justiça a contributos mais ou menos esparsos de pedagogos como Froebel, Montessori, Stanley Hall, entre outros, podemos afirmar, de algum modo, que este nível educativo sempre se ressentiu de alguma carência de resposta à seguinte questão: que princípio de justiça preside à educação de infância? Ou, por outras palavras, quais são os fundamentos políticos e sociais que *justificam* a educação da infância?

Princípios de justiça e lógicas de ação na educação da infância

Princípios de justiça são os fundamentos da ação coletiva que se corporizam nas razões explicativas, implícitas ou explícitas, das decisões tomadas perante várias possibilidades. De acordo com Boltansky e Thevenot (1991), os princípios de justiça são gerados perante a necessidade de organizar a vida em comum a partir de compromissos que justificam o bem comum. Esses compromissos enraízam-se em diferentes pontos de ancoragem legitimadora (ou “mundos”) que os autores referenciam como da inspiração (ou de valores íntimos), do mercado, cívico, industrial, doméstico e da opinião. Cada um desses mundos possui a sua ordem legítima, onde se definem relações entre pessoas, benefícios, satisfações, recusas, disponibilidades, etc. Os princípios de justiça especificam-se em lógicas de ação, isto é, em proposições fundamentadoras da ação coletiva.

No campo educativo, o estudo das lógicas de ação (cf. Sarmiento, 2000) tem-se revelado especialmente pertinente para articular os fundamentos políticos da ação educativa com as representações e disposições dos atores sociais na organização do espaço-tempo e na gestão do quotidiano escolar.

Procuraremos sinalizar três princípios de justiça que se exprimem em outras tantas lógicas de ação educativa: o princípio da performatividade, que se exprime na lógica de mercado, o princípio da compensação que se exprime na lógica de ação comunitária e o princípio cívico do bem-estar que se exprime na lógica de ação dos direitos da criança. Deter-nos-emos especialmente neste último. Sinalizaremos primeiro, no entanto, os outros dois para o campo da educação da infância.

O princípio da performatividade corresponde à lógica hegemônica na regulação dos serviços públicos na contemporaneidade, especialmente nos países do capitalismo avançado: o seu funcionamento como se fossem mercados, espaços competitivos de trocas (venda e compra) de bens simbólicos. Os aspectos centrais desta lógica articulam-se em torno de três pilares: a intrusão de serviços e empresas privadas no campo educacional público; a adoção de princípios empresariais de administração e gestão nas organizações educativas e noutras organizações públicas (“new public management”); a afirmação da concorrência e da competitividade (entre escolas, entre professores e entre alunos) como principal dispositivo implementativo do que se considera a qualidade do serviço educativo, a sua eficiência e eficácia.

Na educação da infância, o entendimento das escolas infantis e jardins-de-infância como mercados é especialmente absurda (por definição, as crianças pequenas estão fora do espaço de troca comercial e de consumo), mas não deixa de ser muito influente. Peter Moss (2015) considera que esta é mesmo a lógica dominante na educação da infância em todo o mundo, especialmente nos países anglo-saxônicos. O autor inglês coloca a introdução do princípio de performatividade e da lógica do mercado no quadro da despolitização da educação e da “tecnologização” do mundo social, própria das sociedades neoliberais do capitalismo avançado. A transformação das instituições educativas em máquinas performantes e a indução de tecnologias de “governo da alma” das crianças caracterizam este princípio. Afirma o autor:

Nos anos recentes, essas tecnologias tornaram-se mais invasivas e eficazes [...]. Pelo menos no mundo anglo-saxônico, [o campo da educação da infância] está atualmente cheio de conceitos, conhecimento e vocabulário sobre desenvolvimento infantil; objetivos

de desenvolvimento e aprendizagem; curricula para os primeiros anos; programas pedagógicos e outros orientados para uma prática apropriada ao desenvolvimento; a autoridade de vários grupos de especialistas; competências para o desenvolvimento dos professores; técnicas de observação de crianças e métodos normativos de avaliação; regimes de supervisão e de inspeção; construções particulares de imagens (sobre a criança, os pais, os educadores); investigação específica. Nenhuma destas tecnologias, por si só, pode ser particularmente eficaz; porém, conectando-as num conjunto tornam-se numa máquina poderosa. [...] Não apenas as crianças e os jovens estão expostos a mais e mais poderosas tecnologias. Eles estão expostos por mais tempo. O tempo gasto em educação obrigatória e pós-obrigatória cresceu, acompanhado por uma extensão de serviços formais para crianças, para além da idade escolar obrigatória, sob o chapéu de “cuidados para a criança”, ou “educação”. Apesar do recurso a uma retórica ocasional de participação e “voz da criança”, a educação atualmente está a ser conduzida pela urgência do governo da criança. Apresenta uma forte racionalidade instrumental, onde as escolas assumem a crescente identidade de ‘fábricas de exames’ (Coffield & Williamson, 2011), dedicadas ao desempenho de resultados predeterminados e sujeitas a constantes monitorizações nacionais e internacionais da sua performance. A educação tornou-se, antes de tudo o mais, uma prática técnica, expressa pela questão técnica suprema ‘o que funciona?’, com a recusa das questões políticas sobre os propósitos e significado da educação, substituídas pelo alinhamento em favor de um foco implacável sobre os meios eficazes. (Moss, 2015)

Reconhecemos nesta extensa transcrição situações que hoje marcam poderosamente a vida das instituições educativas nos nossos países: o domínio das empresas portadoras das últimas novidades das neurociências ou das ciências PSI para a educação infantil; os manuais, apostilas, livros de ajuda aos professores, materiais tecnológicos e digitais para a rotinização

das práticas educativas; os dispositivos de controle, avaliação e regulação exógena; os “modelos” pedagógicos apresentados como doutrinas “cientificamente construídas”, descontextualizadas dos seus pressupostos epistemológicos, políticos e ideológicos; a terceirização de serviços, em nome da sua eficácia; as práticas administrativas consequentes. Tudo isto ao serviço de uma concepção ideológica da criança como embrião do “homo economicus”, preparado para a produtividade e a competitividade dos mercados.

Nesta lógica, o tempo integral na educação de infância tenderá a ser pensado como mais uma oportunidade para o negócio da “expertise” pedagógica empresarial e um prolongamento da eficácia da construção de uma infância conformada a uma concepção de ser em devir para a sociedade de mercado.

Num outro patamar de fundamentação, sem menos impressividade e pregnância, mas com influência também, o princípio compensatório estabelece-se como mais uma linha de justificação da ação educativa. Este princípio assenta na ideia da superioridade cultural da cultura científica e das elites culturais a que as crianças, especialmente dos meios populares, não conseguem aceder, a menos que a educação, quanto mais precocemente melhor, permita resgatá-las dos ambientes familiares e comunitárias da sua socialização primária. A hierarquização cultural funciona assim como um eixo da definição deste princípio de justiça e é em nome dele que se definem as finalidades da educação infantil: promover o acesso à cultura de todas as crianças, especialmente as de meio popular; prevenir o insucesso escolar e educativo; divulgar a cultura científica entre crianças e, através delas, chegar às suas comunidades de origem; criar hábitos salutarres, de higiene e uma disciplina corporal e mental adequada ao prosseguimento de estudos e à vida em comunidade. É também com estes fundamentos que encontramos a defesa da educação da infância em tempo integral no interior deste princípio de justiça: para dar tempo à ampliação da formação cultural que as crianças não têm em contexto familiar e comunitário.

O princípio compensatório compatibiliza-se com orientações políticas que são de sinal contrário e, apesar de conflituantes, assumem o mesmo pressuposto comum da superioridade da cultura científica e das elites culturais e inspira uma lógica de ação de intervenção comunitária.

Uma dessas orientações tem uma genuína preocupação com as desigualdades sociais e procura fazer da educação da infância o dispositivo

para a sua atenuação e transformação, seja através da formação cultural das crianças, seja através do apoio às mães trabalhadoras, pela defesa do cuidado dos seus filhos, ou ainda a sustentação das potencialidades de interface das instituições educativas para a infância nas comunidades, com a promoção de formas de educação parental, programas de educação para adultos, etc. O viés desta orientação é o descentramento da criança e a instrumentalização da educação infantil, sobre a qual, de resto, se depositam exageradas esperanças de transformação social que, no entanto, só serão possíveis dentro de uma ação emancipatória mais vasta.

A outra orientação, porventura mais presente, é a que se exprime nos programas compensatórios, amiúde defendidos por organizações internacionais, e que tem por alvo os chamados “handicaps sócio-culturais”, através da adoção de dispositivos de intervenção sobre a comunidade.

A crítica a este princípio compensatório encontra-se bem fundamentado e desenvolvido (Penn, 2000), pese embora a recorrência dos seus principais argumentos na definição de políticas públicas para a infância.

Numa perspetiva completamente diferente, encontramos o princípio de justiça do bem público, que se exprime numa lógica de ação educativa assente nos direitos da criança (Sarmiento, 2000 e 2015). Os direitos da criança correspondem ao máximo denominador comum sobre as condições de inclusão social e bem-estar das crianças. Apesar de a definição normativa dos direitos de criança ser imperfeita e incompleta, os direitos da criança consagrados na convenção da ONU de 1989 constituem uma base de ação válida para a construção do bem-estar das crianças (Freeman, 2009), designadamente pelo fato de essa convenção corresponder ao documento normativo mais universalizado do direito internacional.

Tomar os direitos da criança como referencial para a educação de infância não significa a adoção de uma atitude acrítica face à Convenção sobre os Direitos da Criança nem admite a ilusão de que os direitos possam constituir a base suficiente para um programa de emancipação social. Mas podem fundamentar politicamente a educação de infância e estabelecer as bases de uma ação pedagógica contextualizada, socialmente atenta aos fatores de desigualdade, culturalmente respeitadora da diversidade e verdadeiramente centrada nas crianças concretas e nas suas necessidades reais de viver, brincar, aprender e conviver com os outros (Sarmiento, 2013). A educação da infância perspectivada sob esta luz assume uma dimensão holística. Nada do que é próprio da criança é alheio à sua educação. A ação

educativa parte da concretude da condição humana e social da criança para se estruturar e intencionalizar, sendo que a participação da criança não é secundária, instrumental ou indireta, mas central no respeito da cidadania infantil. Como é óbvio, a garantia universal dos direitos da criança implica a universalização do acesso das crianças às atividades educativas, excluindo qualquer tipo de exclusão, com origem na classe social, na raça ou etnia, no gênero, no fato de a criança ser portadora de deficiência, na cultura ou pertença religiosa das famílias, no local de residência, no subgrupo etário ou em qualquer outro fator. Isso exige que o Estado seja o garante da universalização sem discriminação.

Apresentamos, noutros textos (Sarmiento 2013 e 2015), os eixos do que definimos como uma lógica de ação centrada nos direitos da criança. Sintetizamos-los nos seguintes pontos:

1. Organizar a Educação da Infância como um campo de possibilidades. Partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica: eis o princípio da ação.
2. Pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas. As instituições educativas são o lugar onde as culturas se interceptam, na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. Esse é também o espaço de afirmação das culturas infantis.
3. A escola infantil ou jardim-de-infância é um mundo social de vida das crianças. As instituições educativas devem promover, enquanto elos da política social e em parceria com outros serviços públicos e a comunidade, a realização de direitos de proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico; o direito à natureza e ao ambiente, ao contato e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; o direito ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio; o direito ao jogo e à brincadeira; o direito ao reconhecimento de si própria face às outras crianças; o direito à informação e as múltiplas formas de expressão; o direito à participação.
4. Organizar a escola como uma *polis*. As instituições educativas devem ser o lugar onde se realiza a plena cidadania da infância: cidadania social pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais; cidadania cognitiva, pelo reconhecimento da alteridade; cidadania

institucional, pela adoção de decisões coletivas participadas por crianças e adultos; cidadania “íntima”, pela ética de respeito de cada criança como indivíduo e salvaguarda face às formas de violência psicológica, emocional ou simbólica.

5. A educação infantil é uma educação na cidade. As instituições educativas abrem-se à promoção de aprendizagens formais e não formais no museu, no centro cultural, no jardim, no parque infantil, no centro de educação em ciência, nos parques urbanos, nos recintos e quadras desportivas, na oficina dos artesãos, na biblioteca ou na livraria, na agremiação cultural, na banda de música, na sala da orquestra, no passeio, na praça e na rua.

Uma lógica de ação da educação da infância assente nos direitos da criança concretiza o espaço educativo como lugar de aplicação do princípio de justiça do bem-estar infantil.

O bem-estar infantil

Uma definição correntemente assumida de bem-estar infantil é a seguinte:

Realização dos direitos das crianças e preenchimento das oportunidades para que cada criança possa ser o que ele ou ela tem potencial de ser, à luz das competências, capacidades e destrezas infantis. (Bardshaw et. al., 2007)

Esta definição centra na criança como indivíduo a concretização das condições de bem-estar. Mas ela supõe isso mesmo, condições, e estas têm uma natureza eminentemente social. O conceito de bem-estar adquire, deste modo, uma dupla dimensão: concretiza-se no indivíduo mas é realizado no espaço social. A língua inglesa possui duas palavras diferentes para designar esta dupla dimensão do conceito: “*well being*” significa equilíbrio biopsicológico, por satisfação das necessidades fundamentais de sobrevivência e de equilíbrio nas relações do sujeito consigo próprio e com o ambiente social e natural; “*welfare*” corresponde ao sentido mais lato de “bem-estar social”, compreendendo uma dimensão macrossocial, que envolve aspectos de natureza econômica, designadamente o acesso a bens

de primeira necessidade, de natureza social com a justiça redistributiva dos rendimentos, de acesso a bens públicos de saúde, educação e de proteção social, numa perspectiva de inclusão e igualdade de oportunidades). O primeiro conceito é usualmente mobilizado nas ciências da saúde e na psicologia e o segundo conceito tem uma dimensão predominantemente política e sociológica.

Apesar das perspetivas individualistas contemporâneas tenderem a enfatizar a versão do bem-estar centradas no indivíduo, a verdade é que não é possível considerar o bem-estar individual, numa visão universalista, sem considerar seriamente as condições do bem-estar coletivo e, portanto, do preenchimento das condições sociais, políticas e econômicas que permitem garantir a cada um e a cada uma condições de vida dignas e a realização de todo o seu potencial como seres humanos, cultural e socialmente incluídos.

No caso do bem-estar infantil, o preenchimento dessas condições sociais é especialmente importante, se considerarmos que a situação de dependência e vulnerabilidade das crianças face aos adultos torna particularmente críticas as exigências de preenchimento pelos poderes públicos das condições de conforto individual e de inclusão social que nem sempre a família está em condições, por si só, de assegurar.

Um esforço de detalhamento das condições que preenchem a possibilidade do bem-estar infantil, numa perspetiva multidimensional, é apresentado no estudo de Martorano et. al. (2013), cujo objetivo primordial consiste em encontrar as variáveis que permitam a medição do seu estado de realização num conjunto de países. Os autores consideram, a partir de uma revisão de estudos semelhantes realizados por organizações internacionais e especialmente pela UNICEF, as seguintes dimensões e respectivas componentes¹:

- i. Bem-estar material: não privação econômica; não privação material.
- ii. Saúde infantil; saúde materno-infantil; baixa mortalidade infantil; serviços de saúde preventiva.
- iii. Educação: sucesso educativo; participação.

¹ Os autores apresentam a sua matriz de uma forma “neutra”. Na transcrição que fizemos, adaptamos algumas componentes referenciando-as pelo seu lado de concretização como indicador de bem-estar. Assim, por exemplo, onde os autores referem simplesmente “habitação”, inscrevemos “habitação digna”.

- iv. Comportamentos e Riscos: proteção face à violência; comportamento saudável; proteção face ao comportamento de risco.
- v. Habitação e ambiente: ambiente urbano não sobrelotado; ambiente saudável; habitação digna. (Martorano et al, 2013: 9)

Uma visão multidimensional do bem-estar infantil impede que se assumam uma perspectiva meramente individualista, assistencialista ou clínica da realização das respectivas condições. Pelo contrário, torna implícito que o bem-estar social não é de modo nenhum independente das condições de desenvolvimento humano e das dimensões estruturais da sociedade, isto é, a regras e recursos que incluem relações de produção económica, formas e dimensões da distribuição da riqueza, instituições cívicas e políticas e modos de exercício do poder e da participação dos cidadãos, grau de acesso a bens culturais, à informação e às tecnologias, garantias de respeito pela diversidade cultural e pelas minorias etc.

Por outro lado, a construção do bem-estar infantil não é um processo meramente proclamatório. Não é suficiente, com efeito, decretar o bem-estar de crianças e de adultos para que a sociedade imediatamente se harmonize no sentido do respeito pelos direitos da criança e pelos direitos humanos. Pelo contrário, é uma construção sócio-histórica, marcada por avanços e por recuos, e que encontra especiais dificuldades num quadro social definido pela dominação social dos interesses financeiros, próprios do capitalismo avançado, muito pouco respeitadores das condições de bem-estar, especialmente das crianças pobres, dos países do Grande Sul e das populações migrantes ou das minorias étnicas. O bem-estar infantil é um desígnio da luta dos povos contra as desigualdades, a injustiça e a dominação do capitalismo financeiro.

Acresce, ainda, que a definição das dimensões e indicadores do bem-estar infantil, sendo um processo cientificamente necessário e socialmente relevante, não pode dispensar a participação das crianças e dos adultos que intervêm nos mundos sociais e culturais das crianças. Essa participação é duplamente importante. Por um lado, porque garante a possibilidade da construção participada de uma reflexividade que é inerente ao processo de diagnóstico e de definição dos desígnios de uma vida em comum, concebida como espaço interacional fundada numa decisão coletiva. Por outro lado, porque a diversidade social e cultural não é compatível com a uniformidade e estandardização de indicadores, sendo indispensável

considerar as especificidades das relações familiares e os valores e hábitos culturais em que estão imersas as crianças, sem prejuízo do valor comum da maximização do potencial humano (cognitivo, relacional, emocional, psicomotor) de cada criança.

Finalmente, o bem-estar infantil, dizendo prioritariamente respeito às crianças, é algo que mobiliza fundamentalmente os adultos e o conjunto da sociedade. No entanto, reconhecemos aí uma situação paradoxal. Como assinala J. Qvortrup (2014), a proteção das crianças é usualmente assumida pelos pais e pelos decisores políticos, nomeadamente em nome do futuro da própria sociedade; no entanto, existe uma “indiferença estrutural” (Kaufmann cit. por Qvortrup, 2014), que empurra os interesses das crianças para uma prioridade secundária. Isto tem sido especialmente visível em situações de crise ou de empobrecimento coletivo, sendo as crianças não apenas os membros da sociedade que são mais penalizados, como acabam por sermesmo redefinidas as condições institucionais em que os seus direitos são considerados (Sarmiento et al. 2015).

Como afirma J. Qvortrup:

O desenvolvimento econômico e político tem acontecido, em larga medida, sob as nossas costas sem que tenha sido dada às crianças e à infância suficiente consideração. Mesmo quando deliberadamente as políticas têm por alvo as crianças e a infância, a influência muito mais dominante sobre as vidas das crianças, sugiro, vem de ações não orientadas nem intencionalizadas. É indispensável ter as crianças como alvo direto da ação política, mas deveríamos talvez ser muito mais atentos a todas as influências sobre as crianças que não foram planeadas e sobre as quais permanecemos largamente desatentos. (Qvortrup, 2014: 699).

O bem-estar infantil carece de ser perspectivado numa visão global que considere os fatores estruturais e institucionais que o promovem e que despiste tudo aquilo que obstaculiza, faz divergir ou camufla os direitos das crianças, nos seus contextos concretos de existência. Esta visão é, por suposto, aquela que compreende, sob o mesmo olhar, as condições individuais e as realidades coletivas, cada criança como ser singular e irrepetível e a infância como condição estrutural da sociedade, configurada

em cada momento pelo jogo de relações que estabelece a posição relativa de cada geração.

Só assim a educação da infância em tempo integral considerada sob a perspectiva do bem-estar infantil poderá posicionar-se, como um tempo integral de acesso das crianças a bens essenciais e a condições de usufruto do espaço-tempo promotores de equilíbrio, conforto e desenvolvimento: alimento, água potável, um ambiente saudável; condições de acolhimento, afeto e satisfação pessoal; espaços de lazer e de fruição livre; proteção contra todo o tipo de negligências ou maus-tratos; acesso à informação e atendimento da sua opinião; conhecimento, experiência, promoção das capacidades expressivas; relações includentes e prazerosas.

Referências

- ARAÚJO, Vânia Carvalho (coord.). *Educação em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no estado do Espírito Santo*. Relatório de Pesquisa. Vitória/ES: UFES/ME (mimeo), 2015.
- BOLTANSKI, Luc; THEVENOT, Laurent. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.
- BRADSHAW, Jonathan; HOELSCHER, P.& RICHARDSON, D. *Comparing child well-being in OECD countries: concepts and methods*. Innocenti Working Papers. UNICEF Innocenti Research Centre, 2007.
- CHAMBOREDON, J.C. e PRÉVOT, J. O Ofício de Criança. GRÁCIO, S.; STOER, S. (orgs.). *Sociologia da Educação II. Antologia - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 51-77.
- DEROUE, Jean-Louis. *Ecole et Justice. De l'Egalité des Chances aux Compromis Locaux?* Paris : Métailié, 1992.
- DUBET, François. *Le Déclin de L'Institution*. Paris: Seuil, 2002.
- EDUCATION INTERNATIONAL ECE TASK FORCE. *Early Childhood Education: A Global Scenario*. Brussels: Education International, 2010.
- FREEMAN, Michael. Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC. QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. (eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills/New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- HADDAD, Lenira. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. XAVIER, M. E. S. P. (org.). *Questões de educação escolar*. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136.

MARTORANO, Bruno; NATALI, Luisa; DE NEUBOURG, Chris; BRADSHAW, Jonathan. *Child Well-Being in Advanced economies in the late 2000s* Unicef Office of research: Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2013. (Innocenti Working paper 2013-01).

MOSS, Peter. Childhood, Education and Society at a time of deepening multiple crises. *Investigar em Educação*, 2015, 2º série, nº5 (no prelo).

PENN, Helen. *Early childhood services: theory, policy and practice*. Bucks: Open University Press, 2000.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da Pequena infância. *Educação e Sociedade*, 2004, vol. 25, nº86: 221-241.

QVORTRUP, Jens. Sociology: societal structure, development of childhood and the Well-being of children. Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J.E. (Eds.). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Netherlands: Springer, 2014. p. 663-707.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança*. M.A. SALMAZE & O. A. ALMEIDA (orgs.). *Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Editora Oeste/OMEP Brasil, 2013. p. 131-148.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. ARAÚJO, V. C. (org.). *Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015. p. 59-89.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela. A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. DIOGO, F. (org.). *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos*. Ribeirão: Húmus, 2015.

UNESCO. *Strong Foundations. Early Child Care and Education*. Paris: UNESCO Publishing, 2006.