

ECA, LDB E EDUCAÇÃO POPULAR: PERSPECTIVAS DIVERSAS PARA DIVERSOS FINS

BARRÍA, Cláudio.– UFF – clau.barria@seessarua.org.br

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: CAPES

Claudio Andrés Barria Mancilla¹

Em tese, e de um modo geral, as leis setoriais regem a ação específica em diversas áreas do fazer social, para além de estarem, no seu conjunto e como todas, “*destinadas a assegurar o exercício dos direitos sociais individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (...)*”, como reza a Constituição Federal no seu preâmbulo.

Entendemos, também, que todo espaço social é, enquanto campo de lutas pela hegemonia de concepções e práticas a serviço de diferentes classes sociais², um espaço de ações educativas e, portanto, que toda ação social tem um efeito pedagógico. Este efeito pedagógico é entendido pela sociologia das formas simbólicas como o processo de imposição de consensos na sociedade em torno de produções simbólicas produzidas ao interior de um determinado grupo, cujas idéias carregam consigo as correlações de forças inerentes ao próprio campo de produção³.

Assim, as leis, enquanto produções simbólicas legitimadas, determinadas e determinantes de práticas sociais e profissionais específicas, possuem, em tese, efeitos pedagógicos sobre as práticas, para além do estritamente disposto *na letra da lei*.

De um modo geral, e dentro da tarefa de perceber os diversos elementos que intervêm na ação pedagógica e em quê grau o fazem, cabe se perguntar se, para além de colocar os marcos do permitido, delimitando as fronteiras do possível a partir do legal, determinadas leis setoriais produzem efeitos diretos ou indiretos no fazer pedagógico,

¹ Arte-Educador, músico, Mestrando em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF, Coordenador Geral de Projetos da ONG *Se Essa Rua Fosse Minha* e representante do Circo Social na Câmara Setorial de Circo, parte do Sistema Nacional de Cultura.

² Ver Gramsci Antonio, *Cadernos do cárcere*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

³ Bourdieu, Pierre, *O poder Simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

no que diz respeito aos conteúdos, as temáticas e principalmente às práticas pedagógicas em contextos determinados.

Perceber este efeito e tentar compreender o processo histórico da sua gênese, constitui importante elemento para perceber as correlações de força contidas nas práticas ao interior de cada grupo, campo ou área de atuação.

Dos corpos legais mais diretamente relacionados com o contexto de educação de crianças e adolescentes de classes populares podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9694 de 20 de dezembro de 1996 (em diante LDB), a Lei Orgânica da Assistência Social, Lei Federal 8.742 de 07 de dezembro de 1993 (LOAS) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal N 8069 de 13 de julho de 1990 (em diante ECA).

Todavia, a tarefa proposta se tornaria impossível se não for definido com justeza o recorte a ser analisado. No contexto de uma reflexão mais ampla sobre os elementos que incidem nas práticas dos educadores populares, discutiremos a gênese da LDB e do ECA, com um olhar atento sobre o efeito produzido nas ações educativas de organizações da sociedade civil herdeiras da tradição dos movimentos sociais de defesa de direitos na área da infância na década de 80. Tais organizações têm por característica uma combinação de ações de assistência e garantia integral de direitos com práticas da Educação Popular, numa perspectiva de transformação social. Em tempo, faremos paralelos com o ensino escolarizado.

Assim, no presente artigo traçaremos as linhas gerais do processo que levou à promulgação de ambas as leis, e tentaremos apontar alguns elementos específicos da função que cada uma delas cumpre nos diversos espaços apontados anteriormente, objetivando colocar as bases para uma pesquisa ulterior mais aprofundada, que procure, por sua vez, aferir as idéias aqui levantadas.

Legislação e movimentos sociais pela cidadania

Tanto o ECA quanto a LDB têm em comum o fato de terem sido precedidas por uma grande mobilização social que, por meio de intensos debates em diferentes áreas, levou,

de um modo ou outro, à sua promulgação. Todavia, o resultado desses processos não foi o mesmo, no sentido de a lei promulgada responder aos anseios dos mesmos setores em disputa em ambos os casos.

Via de regra, face à dinâmica de conflito das sociedades modernas, a história mostra como as leis, de um modo geral, tendem a representar os interesses das classes dominantes. Isto, entre outras coisas, devido ao fato das leis cumprirem um papel central na manutenção da ordem e da estrutura social estabelecidas, ordem e estrutura que (num sentido sociológico, histórico e político) beneficiam às classes dominantes em cada sociedade, pois são elas mesmas o produto do surgimento e consolidação destas como setores dominantes no processo histórico.

Todavia, e em função de complexos processos de lutas contra-hegemônicas, podemos verificar ao longo da história diversos processos no sentido oposto, como produto da organização dos setores populares que, envolvidos em processos mais amplos de mobilização social, e aliados a setores progressistas de instituições tradicionais, como a Igreja, a organizações não governamentais e associações de profissionais, a partidos políticos do campo progressista, conseguem efetivamente provocar mudanças em estruturas legais, impondo uma leitura desde o ponto de vista dos seus interesses.

Nas décadas de 1970 e 1980, durante a ditadura militar pós AI-5 e até pouco depois da sua queda, teve lugar um longo processo de reorganização das forças sociais no Brasil, que levou ao surgimento de diversos movimentos sociais setoriais, à formação de novas organizações político partidárias de base e expressão popular nunca vista, como o caso do Partido dos Trabalhadores, e que culmina com o processo da Assembleia Nacional Constituinte (em diante ANC) de 1986, e da promulgação de algumas leis setoriais posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

ECA, um movimento social de sucesso na letra e um caminho ainda por percorrer nas ruas

A promulgação do ECA, foi o resultado direto de um movimento social que aglutinou educadores sociais do país todo e as mais diversas organizações da sociedade civil, com

destaque para o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua –MNMMR-. Em meados da década de 1970, setores progressistas da Igreja Católica, especificamente da Pastoral do Menor, iniciam uma série de debates e mobilizações que vieram fortalecer e dar o impulso necessário a um movimento que percebia então que, para além de uma situação de miséria e violência que atingia à maioria da população infantil brasileira, a discriminação encontrava-se dentro da própria estrutura legal.

Com efeito, desde as políticas higienistas e juristas, na virada do século XIX para o XX, até o Novo Código do Menor de 1979, predominou uma visão que classificava a infância -e principalmente as responsabilidades cabidas ao Estado ou à família segundo esta classificação- *“de acordo com sua origem familiar, portanto sua herança social. Os bem-nascidos terão a infância garantida; os demais estarão sujeitos ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los ou corrigi-los. Alguns serão crianças e os demais, menores.”*⁴

A expressão desta distinção ficava consagrada na existência da Vara da Família, para atender à infância *normal* e o Juizado do Menor, para a infância pobre ou desvalida.

Como resultado desse amplo movimento da sociedade em prol dos direitos da infância, principalmente de organizações e grupos comprometidos com os setores mais desfavorecidos da classe trabalhadora, e muito para além das quatro emendas constitucionais e do 1.200.000 assinaturas conseguidas pela Comissão Nacional Criança e Constituinte, como resultado central, porém não único, ficou uma lei que propõe uma profunda mudança de paradigmas referente à própria concepção de infância no Brasil e que, em tempo, amplia e aprofunda os mecanismos de participação popular democrática nessa área.

Esta mudança tem implicações diretas nos modos de atendimento à criança e ao adolescente, ao propor a superação da doutrina da situação irregular por meio da doutrina da proteção integral (ECA, art. 1), ancorada numa perspectiva de direitos universais, superando assim a dicotomia *criança x menor* (art. 2) e ratificando e

⁴ Rizzni, I & Pilotti, F. (org) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*, IIN, Ed. Univ. Santa Úrsula, Amais liv e edit., 1995. pág. 102.

especificando os direitos fundamentais e sua responsabilidade, definidos já na Constituição:

*“Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, a alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”*⁵

Assim, a nova lei propicia inclusive uma mudança cultural com desdobramentos pedagógicos, alguns explicitamente declarados, através da proposição exaustiva e detalhada dos instrumentos de operacionalização da lei, descritos no Livro II ou parte especial do Estatuto. Falamos em mudança cultural referindo-nos à maneira que, sob a influência do Estatuto, passam a se estabelecer as relações entre educadores e educandos e assistentes sociais e crianças nos projetos sociais e, principalmente, do papel que passam a ocupar as crianças nessas relações. Assim, no próprio modo em que é percebida a infância, não somente por parte desses agentes sociais, mas por parte das famílias e da comunidade, opera uma sutil mudança que implica numa concepção diferenciada dos seus direitos e deveres.

Segundo Oliveira e Americano,

*“Dentro dessa doutrina da proteção integral, a referida lei vai, ao longo do seu texto, aprofundando e especificando os direitos mencionados nos artigos 3º e 4º, bem como discorrendo sobre o **modus operandi** de sua garantia. (...) E, embora se constitua em instrumento jurídico, o ECA inova por possibilitar, ao nível pedagógico, um processo de profunda mudança sócio-cultural e política.”*⁶

Para a total implementação desse novo paradigma tornar-se-ia necessário um reordenamento institucional da família, da sociedade e do Estado, no sentido de redimensionar crítica e paulatinamente sua estrutura, funcionamento e interação. É nesse sentido que os autores apontam:

⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁶ Oliveira, Antônio Carlos de, e Americano, Naura dos santos, *Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: a difícil Arte de cuidar*, Rio de Janeiro, Nova, 2003. pág. 14.

*“...com o objetivo de possibilitar e provocar este reordenamento institucional, é que enfatizamos a utilização do ECA como instrumento pedagógico”.*⁷

Desta maneira, bem por serem herdeiros diretos ou indiretos dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, bem pelo fato das conquistas alcançadas no ECA implicarem mudanças profundas na já institucionalizada cultura de exclusão e discriminação da infância pobre, os ditos *educadores sociais* da área da infância e juventude costumam ver nessa lei uma referência da sua própria prática de transformação social e um aliado efetivo tanto na promoção e garantia de direitos como nos processos pedagógicos de construção de autonomia. Daí a unânime defesa que pode ser observada nas organizações da sociedade civil da área da infância com relação à necessidade de implementação integral do ECA, fato ainda por acontecer.

Com efeito, pode-se conferir como o discurso de defesa do ECA permeia as práticas de articulação política dessas organizações não governamentais, muito além de uma simples declaração de respeito às normas vigentes, como aparece na apresentação da Rede Rio Criança, uma articulação das principais organizações do Rio de Janeiro que desenvolvem ações junto a crianças e adolescentes em situação de rua, onde é apontado que

*“Os valores da Rede coincidem com a filosofia, os princípios e as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sua finalidade é o respeito absoluto à sua aplicação.”*⁸

Este exemplo se repete nas declarações de princípios de quase a totalidade das organizações e articulações da chamada ‘área da infância’.

Mas, para além do discurso, a defesa pela implementação do ECA mobiliza ainda hoje amplos setores da sociedade, como demonstra a constante realização de seminários e mobilizações de rua tendo este como tema central, como, por exemplo, o recente Seminário realizado em 19 e 20 de julho de 2005, na Universidade do Estado do Rio de

⁷ Op. cit. Pág. 15.

⁸ Ver www.rederiocrianca.org.br

Janeiro, por quase 40 organizações da sociedade civil das mais diversas tendências⁹, sob o título *Seminário 15 anos do Estatuto da Criança e Adolescente: conquistas e desafios*.

No dia 22 do mesmo mês, ainda no contexto dos 15 anos do ECA, foi realizada uma passeata da Candelária até a Cinelândia, com a participação de mais de 2.000 pessoas, fato que sinaliza o significado e a capacidade de mobilização que a citada Lei inspira.

LDB, a difícil trajetória de uma Lei que não pode ser tudo que era pra ser

A enorme mobilização que antecede à promulgação da LDB em nada perde para lei a anteriormente descrita, estando ligada aos mesmos fenômenos histórico-sociais de reordenamento das forças sociais. Devido à infinitamente maior abrangência do ensino escolarizado e à importância estratégica deste para o desenvolvimento socioeconômico e para o projeto de Nação, a mobilização e os debates em torno da educação na ANC de 1987-88 e da elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases em 1995-96 conseguiram mobilizar as principais forças sociais e políticas do país, em número e grau muito maior do que no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Embora não caiba aqui uma descrição aprofundada do longo e complexo processo de lutas e debates sobre Educação na ANC e daqueles que levaram à promulgação da LDB de 1996, torna-se necessário apontar minimamente alguns elementos que definiriam sua forma final. O tema da Educação foi um dos mais discutidos durante o processo de elaboração da nova Carta constitucional, mobilizando amplos setores da sociedade como agremiações, sindicatos, intelectuais, organizações empresariais ligadas à educação e organizações profissionais.

⁹ O evento foi organizado por: Pastoral do Menor Leste I, Favos de Mel, Fundação Bento Rubião, Inst. Cultural Dom Pixote, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, VIC do Brasil, Grupo Ágape, Mov. Mães do Caju, Inst. Consuelo Pinheiro, São Domingos Sávio, Ass. Macondo, Rede contra a violência, Rio com Saúde, Casa do Menor São Miguel Arcanjo, Consórcio da Juventude- RJ, FAM - Rio, Apac - Vigário das Artes, Mov. Moleque, Centro E. Com. Senhor do Bonfim, Projeto Legal e pelas organizações que compõem a Rede Rio Criança: Associação AMAR, ABTH, Banco da Providência, Centro de Teatro do Oprimido, CIESPI, Childhope, CMDCA-Rio, Crescer e Viver, Criança Rio, Excola, Fondation Terre des hommes, Movimento Nacional de Meninos/as de Rua, Pastoral do Menor, São Martinho e Se Essa Rua Fosse Minha.

Para Maria Fernanda Pinheiro¹⁰, a dicotomia *público x privado* foi a questão central dos debates. As principais articulações em torno de um e outro campo se deram pela formação do Fórum de Educação na Constituinte em defesa do ensino público e Gratuito¹¹ e pelos encontros da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino e das Escolas Concessionárias.

O debate estava já inscrito num longo processo de escala global, de mudanças econômicas, sociais e políticas, que iriam incidir profundamente nas normativas sobre o ensino escolar, seu papel e suas formas de financiamento, notadamente, no sentido de um reordenamento do significado dos conceitos de público e privado na educação e sua função real e que faria sentir seus efeitos oito anos mais tarde, na promulgação da nova LDB.

A redação final da Carta Constitucional significou importantes avanços para os setores progressistas em defesa do ensino público e gratuito, não tendo, todavia, superado o conflito, segundo as diversas forças políticas envolvidas no processo.

“...pela avaliação dos deputados de esquerda que participaram das negociações a escola pública saiu fortalecida com a vitória de reivindicações históricas, como a gratuidade do ensino público em todos os níveis. Essa visão foi de certa forma corroborada pela avaliação do presidente da FENEN, Roberto Dornas, ao expressar que ‘o texto atendeu mais aos esquerdistas e progressistas, evitando, contudo, que fosse implementada a estatização da educação’.”¹²

As mesmas forças sociais, com destaque para as organizações de docentes, continuaram a ser protagonistas no processo de elaboração da nova LDB, contudo, com resultados muito diferentes.

¹⁰ O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In Fávero, O. (org.) *A educação nas constituintes brasileiras*, Campinas, SP, 2001.

¹¹ O Fórum esteve composto por 15 entidades: a Associação nacional de Educação (ANDE); a associação Nacional de Docentes do ensino Superior (ANDES); a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); a Federação Nacional de Orientadores educacionais (FENOE); a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); a Sociedade de Estudos e atividades Filosóficas (SEAF); a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); a Confederação dos Professores do Brasil (CPB); a Central Única dos Trabalhadores (CUT); a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA). Pinheiro, M. F. (op. cit.), pág 260.

¹² Pinheiro, M. F. (op. cit.), pág 280.

O projeto original para a nova LDB, apresentado em dezembro de 1988 pelo deputado Octávio Eliseo (PSDB-MG), tinha na sua origem um artigo publicado no final de 1987, da Revista da ANDE, de autoria de Demerval Saviani¹³, e que fora ampliado e debatido largamente em diversos espaços como o Encontro anual da ANPEd e a V Conferência Nacional de Educação, entre outros.¹⁴

O texto do primeiro projeto, bem como o do substitutivo Jorge Hage (PDT-BA) - aprovado por unanimidade na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara em junho de 1990 -, guardava semelhanças centrais de processo e conteúdo com o ECA, tanto no sentido da ampla participação de forças sociais engajadas no debate e na defesa de interesses populares, como no espírito da lei, que além de buscar a operacionalização da garantia de direitos aos setores populares, ampliava de fato os mecanismos de participação popular no controle das políticas públicas, notadamente por meio do papel designado aos Conselhos de Educação.

Uma vez no Senado, o relator do projeto, senador Cid Sabóia (PMDB-CE), apresenta um substitutivo que considerava pontos levantados num projeto de LDB apresentado em 1992 pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), porém mantendo sua estrutura original. É importante salientar que o projeto, na versão do substitutivo Sabóia, significava ainda importantes avanços no sentido do fortalecimento do ensino público e gratuito, implicando num potencial 'perigo' para os interesses do setor privado na educação escolar.

Contudo, a mudança no quadro político ocorrida em 1995 com a assunção da coalizão de centro direita (PSDB-PFL) e o início da nova legislatura, redesenharam a correlação de forças no Senado, mudando o destino do projeto em tramitação.

Em 1995 o Projeto é encaminhado à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, onde seria declarado, segundo parecer do relator Darcy Ribeiro, como inconstitucional. Dita inconstitucionalidade referia-se, principalmente, aos poderes dados ao Conselho

¹³ Revista ANDE, n 13, 1987.

¹⁴ Ver Saviani, Demerval, *A nova lei de educação, trajetória limites e perspectivas*, Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

Nacional de Educação, por entender que este significaria, “*nos termos definidos pelo projeto, um cerceamento à liberdade de ação do executivo*”¹⁵, consolidando uma postura radicalmente contrária à visão de uma democracia participativa que, entretanto, beneficiava explicitamente à iniciativa privada. Para Saviani, a lógica operada na declaração de inconstitucionalidade fica clara ao analisar que os legisladores tiveram

“(...) os olhos voltados para a liberdade da iniciativa privada em matéria de educação descobrindo inconstitucionalidades onde suspeitava(-se) que os interesses privados seriam afetados.”

*“(...) considerando que o Sistema Nacional se constituiria numa camisa de força para a iniciativa privada e pelo seu caráter unificado, implicaria numa ingerência do Estado nas escolas particulares, detectaram-no como inconstitucional.”*¹⁶

Ato seguido, o Senador Darcy Ribeiro apresenta novo substitutivo moldado na estrutura do projeto apresentado por ele em 1992, com pequenas alterações oriundas do projeto aprovado pela Câmara.

Assim, e com uma forte participação do MEC nas negociações, o novo projeto de LDB é aprovado finalmente na Câmara Federal em 20 de dezembro de 1996. A política educacional que a nova LDB parecia fortalecer prioritariamente faria sentir seus efeitos nos dez anos consecutivos.

Até os dias de hoje, o tema é questão central nos debates sobre o ensino escolarizado, notadamente num momento de avanço das políticas de privatização do ensino nos diversos níveis da educação formal. Contudo, professores e professoras da rede pública de ensino se posicionam de modo distante, tentando resolver problemas cotidianos a partir de reflexões que parecem desconhecer os alcances da lei na sua prática educacional. É esta uma questão, todavia, a ser pesquisada com maior cuidado junto ao corpo docente.

¹⁵ Saviani, Op. cit. pág. 160.

¹⁶ Idem.

ECA, LDB e participação popular

O ECA, lei precedente à LDB, dispõe especificamente sobre o direito à educação nos artigos 53º ao 58º. No artigo 53º diz:

Art 53º - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Contudo, pode-se observar que algumas destas disposições, embora recolhidas na LDB no Título referente a princípios e fins da educação, vêm sendo resolvidas com atenção a critérios quantitativos e formais, em detrimento da preocupação político-pedagógica tantas vezes defendida pelos seus promotores.

Assim por exemplo, a questão da igualdade de condições de acesso à escola tem apontado para a matrícula compulsória sem conseguir importantes avanços no sentido de garantir condições mínimas de assistência às camadas mais pobres da população, nem no sentido da implementação de programas curriculares que apontem para uma prática pedagógica que inclua, por exemplo, as crianças e adolescentes em situação de rua.

Um exemplo mais explícito é a solução encontrada para a questão da permanência, supostamente garantida por meio do sistema de seriação e especialmente das turmas chamadas de *progressão*. Nelas, alunos com quaisquer tipos de problemas que venham interferir no aproveitamento escolar, sejam estes de falta de atenção em aulas, problemas de conduta, ou simples dificuldade de aprendizado sem causa claramente definida, são incluídos num grupo discriminado onde oficialmente *não repetem*, mas também não são promovidos a níveis mais avançados, podendo ficar nessa turma

atemporal durante anos, até serem encaminhados aos cursos de educação para jovens e adultos, em horário noturno. Outros exemplos nesse sentido poderiam ser citados.

Todavia, fazer um estudo comparado entre as duas leis, considerando unicamente suas disposições, levaria fatalmente a erros de percepção. A questão a ser levantada é que talvez, essa lógica voltada para os indicadores quantitativos, reduzindo questões pedagógicas e políticas a problemas tecnocráticos em busca de resultados quantitativos, seja em parte responsável pelo paradoxo que se desprende das pesquisas do IBGE, onde se aponta que o Brasil apresenta uma taxa de 11,6% de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas e 24,8% analfabetas funcionais, enquanto que o ensino básico foi praticamente universalizado, chegando a atender cerca de 96% das crianças de 7 a 14 anos.¹⁷

Pela sua trajetória e finalidade, o ECA se propõe a legislar sobre o Sistema de Garantia de Direitos sobre a Infância, e embora disponha de modo geral sobre a educação, refere-se a ela também de um modo amplo e abrangente, isto é, à educação como um todo e não exclusivamente ao ensino escolarizado, como no caso do artigo 53. Como apontado anteriormente, seus *efeitos pedagógicos*, no sentido da influência que o ECA exerce sobre o trabalho de educadores sociais e suas práticas de educação popular, não derivam diretamente de disposições que legislem explicitamente sobre os modos da ação, mas dos desdobramentos implícitos nas mesmas, face à sintonia de objetivos políticos e interesses das classes populares.

Por sua vez, a LDB “*disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias*”¹⁸, isto é, propõe-se a delimitar um marco de atuação para as práticas pedagógicas formais, no sentido de alinhar a educação escolar com um determinado projeto de nação.

Ora, justamente os dispositivos onde o projeto original de LDB se assemelhava àquilo que na primeira parte do artigo apontamos como efeitos pedagógicos do ECA, no sentido de propiciar uma mudança social, cultural e política, aumentando as formas de

¹⁷ Ver artigo de Sarmiento, S. de 15 de agosto de 2005, publicado em <http://www.setor3.com.br/senac2/calandra.nsf/0/36223D84334916278325705E005933FC?OpenDocument&pub=T&proj=Setor3&sec=Reporter+S3>, acessado em 10 de dezembro de 2005.

¹⁸ LDB, Título I da educação, Artigo 1º, § 1º.

participação popular na elaboração e controle sobre as políticas públicas para a infância, são aqueles dispositivos que não foram aproveitados na versão da LDB do Senador Darcy Ribeiro.

Provavelmente um maior envolvimento dos educadores, das famílias e das organizações da área da educação nos debates sobre políticas públicas através de conselhos deliberativos teria um efeito mobilizador, acelerando os debates e as mudanças em benefício de um sistema nacional de educação a serviço de todo o povo brasileiro.

Em tempo, é interessante perceber como o caráter insurgente do ECA, no sentido de ser uma lei que claramente se coloca contrária a uma cultura dominante ainda hoje na sociedade, opera como estimulador de debates, tendo efeitos diretos no que-fazer dos educadores populares e motivando ainda diversas mobilizações pela sua total implementação.

Todavia, no sentido de melhor perceber os efeitos diretos nas práticas educativas no contexto de organizações da sociedade civil que desenvolvem trabalhos junto a crianças e adolescentes de classes populares, torna-se necessário pesquisar as leituras que são feitas sobre a lei, a partir de cada campo profissional específico que intervem nesse processo. Dentre outros campos, podemos citar aqui, por estarem mais especificamente envolvidos no objeto da nossa pesquisa, o da educação popular, o da assistência social e o da arte e da cultura, cujas lógicas específicas de intervenção determinarão também as práticas sociais e educativas em questão.

Algumas considerações finais

As leis, quando legitimadas por grupos sociais amplos devido ao envolvimento no processo de sua gestação, operam de um modo muito mais ativo, no sentido da motivação para a efetivação das mudanças consagradas na própria lei, e do empreendimento de novas mudanças sociais a partir delas, influenciando assim processos educativos em diversos âmbitos da sociedade onde têm atuação os grupos envolvidos.

Essa influência na subjetividade dos agentes sociais envolvidos tem incidência decisiva nos processos cognitivos, redefinidos assim, com base na idéia de compromisso com a implementação cabal do projeto de sociedade legitimado ao interior do próprio grupo, projeto do qual esses agentes se sentem artífices e produto.

No caso contrário, de leis que representam predominantemente interesses de grupos dominantes, a legislação regulamenta a vida social, mas não consegue operar mudanças subjetivas na população, fazendo-se necessário, em muitos dos casos, o dispêndio de força em diversos graus por parte do Estado para sua efetivação.¹⁹

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um dos raros casos de leis afinadas com os movimentos sociais que demandaram sua criação. Embora não sejam encontradas contradições jurídicas entre o texto desta e o da LDB, suas funções no sentido de propiciar mudanças no modo em que determinadas percepções do fazer social tornam-se legítimas na sociedade, operam em sentidos quase opostos. Isto devido, provavelmente, ao fato das conquistas alcançadas na LDB de 1996 não terem sido suficientes com relação às necessidades demandadas pelos setores populares, nem sua estrutura final representar as mudanças almejadas pelo movimento social que lhe dera origem.

Este fato contrasta fortemente com a coincidência no contexto histórico e no grau de mobilização que deram origem a ambos corpos legais. Todavia, é no cotidiano das relações de ensino e aprendizagem, pontuadas transversalmente pela vivência social de cada um dos seus agentes e nos processos de construção e legitimação de subjetividades específicas com relação a determinados estatutos legais de convivência social, que o espírito da lei se corporeifica, assumindo a cada novo empreendimento educacional a força dos que lutam pela sua implementação e não unicamente no exaustivo refletir retórico sobre a precisão ou coerência jurídica de um determinado texto com peso de lei.

A mencionada interface entre as leis e as práticas sociais que supostamente regem e determinam, constitui um dos elos fundamentais para a consolidação dos processos de construção democrática da sociedade. A compreensão da sua dinâmica torna-se assim

¹⁹ Este dispêndio pode ser percebido ora no discurso assumido pelos agentes sociais (detentores do saber legal - em conformidade com a lei- mas não necessariamente legitimado - no sentido de ser percebido pelo grupo como Fundado no direito, na razão ou na justiça), ora na rigorosidade dos mecanismos de controle social sobre estes agentes, ora pelo uso da força repressiva para o cumprimento da lei.

essencial ao estudo e à reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas comprometidas com tal processo de transformação social.