

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELIZABETE COSTA DE SOUZA

**MAIS TEMPO NA ESCOLA, MENOS TEMPO NO TRABALHO:
articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao
trabalho infantil**

João Pessoa

2012

MARIA ELIZABETE COSTA DE SOUZA

**MAIS TEMPO NA ESCOLA, MENOS TEMPO NO TRABALHO:
articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao
trabalho infantil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, campus I, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação (Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas).

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Dias Fernandes

João Pessoa

2012

Catálogo bibliográfico:
Rejane Medeiros Borges

S729m Souza, Maria Elizabete Costa de.

Mais tempo na Escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil / Maria Elizabete Costa de Souza. – João Pessoa, 2012.

242 f.: il.

Orientadora : Ângela Maria Dias Fernandes.

Tese (Doutorado) – UFPB/PPGE.

1. PETI. 2. Programa Mais Educação. 3. Trabalho infantil. 4. Escola de tempo integral. I. Fernandes, Ângela Maria Dias. II. Título.

CDU: 37.014–053.5(043)

MARIA ELIZABETE COSTA DE SOUZA

**MAIS TEMPO NA ESCOLA, MENOS TEMPO NO TRABALHO:
articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao
trabalho infantil**

Tese submetida à aprovação da banca examinadora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do título de doutora.

Tese aprovada em: 13/12/ 2012

BANCA

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Dias Fernandes (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba – PPGE

Prof^ª. Dr^ª. Adelaide Alves Dias
Universidade Federal da Paraíba – PPGE

Prof. Dr. Erenildo João Carlos
Universidade Federal da Paraíba – PPGE

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Pereira Alberto
Universidade Federal da Paraíba – DP

Prof^ª. Dr^ª Maria do Socorro de Souza Vieira
Universidade Federal da Paraíba – PPGSS

Prof^ª. Dr^ª. Laura Souza Fonseca
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEDU

Dedicatória

Ao meu pai,

Inácio José de Souza (*in memoriam*).

À minha mãe,

Maria da Luz Costa de Souza (*in memoriam*).

Minha gratidão, amor e saudade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Ao meu pai, Inácio José de Souza (*in memoriam*) e a minha mãe, Maria da Luz Costa de Souza, que sempre lutaram para que eu e meus irmãos alcançássemos níveis de educação aos quais eles não tiveram oportunidade de acesso.

Aos meus irmãos, Walter José Costa de Souza (*in memoriam*) e João Lúcio Costa de Souza, (*in memoriam*) que se foram, mas vivem em meu coração.

Aos meus irmãos, José Janúncio e José Ronaldo, e as minhas irmãs, Salete, Ivete, Arlete, Elane, Mágnia e Sarah (sobrinha irmã), pelo amor, incentivo e união.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Dias Fernandes, pela paciência, generosidade e sabedoria.

À Banca examinadora, pelas sugestões que enriqueceram este estudo.

Aos professores e funcionários do PPGE, em especial Prof. Dr. Erenildo João Carlos

Às minhas primas, Cida e Penha, pela amizade e apoio.

À Méa, do Programa Bolsa Família, pela demonstração de amor, compreensão e respeito como conduziram as minhas ausências no trabalho.

A Walter Franco, pela escuta amorosa.

Às amigas Leidacy Candeia, Joselita Cantalice, Márcia Paiva, Edilene Santos e Gisélia.

À coordenadora dos cursos de especialização da UVA, Sandra.

E, a todos aqueles que, ao longo de minha vida, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

A viagem não acaba nunca.
Só os viajantes acabam.
E mesmo estes podem prolongar-se em memória,
em lembrança, em narrativa.
Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:
“Não há mais o que ver”, saiba que não era assim.
O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.
É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que
se viu já, ver na primavera o que se vira no verão,
ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde
primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o
fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra
que aqui não estava.
É preciso voltar aos passos que foram dados, para
repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.
É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(José Saramago, 2004)

RESUMO

A presente tese analisa o que o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa Mais Educação anunciam como possibilidade de mediar a saída da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola e como se dá essa mediação, bem como, as contradições encontradas nessa mesma mediação. Nessa perspectiva, tomando o PETI e o Programa Mais Educação como campo de investigação, buscou-se identificar, nos dois programas, a persistência da associação entre o trabalho infantil e situação de vulnerabilidade da infância pobre, deslocando a análise das contradições do próprio capitalismo e naturalizando a pobreza como lesiva e não o trabalho alienado. Sem considerar, pois, as questões estruturais, próprias do capitalismo, Estado e sociedade civil vêm propondo, de forma predominantemente subordinada ao capital, a ampliação do tempo escolar como estratégia de combate ao trabalho infantil. A investigação parte da configuração histórica do trabalho infantil no âmbito da revolução industrial, marco referencial da inserção de crianças no mundo do trabalho, e privilegia a realidade brasileira, a partir da formação sócio-histórica, destacando elementos e concepções vinculados às justificativas da utilização do trabalho de crianças e à regulamentação no ordenamento jurídico brasileiro. A hipótese central é a de que não sendo instituídos mecanismos efetivos que garantam uma melhor distribuição de renda, programas sociais e educacionais, a exemplo do PETI e do Programa Mais Educação, não surtirão efeitos significativos no deslocamento da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola. Ao contrário, tais políticas, por seu caráter assistencialista e focal, poderão reforçar e, contribuir para a precarização das condições de vida dos trabalhadores e de seus filhos, empurrando-os, ainda mais, para o mundo do trabalho. Do ponto de vista teórico e metodológico, optou-se pela ênfase no Materialismo Histórico Dialético. As considerações finais apontam a persistência do trabalho infantil diante das precárias condições de vida das famílias. Apontam, sobretudo, que a Jornada Ampliada do PETI e a Educação Integral do Programa Mais Educação, embora tenham contribuído para a inserção e permanência do aluno na escola, não têm garantido o deslocamento da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola, uma vez que não incide sobre a raiz do problema: a desigualdade social.

Palavras-chave: PETI. Programa Mais Educação. Trabalho infantil. Escola de tempo integral.

RÉSUMÉ

Cette thèse analyse ce que le “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil” (PETI) (Programme d'Élimination du Travail Enfantin) à cote du “Programa Mais Educação” (Programme Plus Education) proposent, comme possibilité, l'intervention qui permette à l'enfant de sortir du monde du travail, vers celui de l'école. On y analyse aussi, la manière dont cette intervention se produit, ainsi que ses contradictions. Dans cette perspective, ayant le PETI et le programme Plus Education comme champ de recherche, on a cherché d'identifier dans ces deux programmes, la persistance de l'association entre le travail enfantin et la situation de vulnérabilité de l'enfant pauvre, laissant de côté les contradictions du capitalisme lui-même, et voyant la pauvreté en tant qu'un facteur qui crée le besoin de ce type de travail, et pas que ce travail est aliéné. Alors, sans prendre en considération les questions propres au capitalisme, l'Etat et la société civile proposent, de manière totalement subordonnée au capital, l'élargissement de la période scolaire pour combattre le travail enfantin. La recherche part de la configuration historique du travail enfantin dans le contexte de la révolution industrielle, point de référence de l'insertion des enfants dans le monde du travail, et privilégie la réalité brésilienne, à partir de sa formation socio-historique, montrant des éléments et des conceptions liés aux justificatives de l'utilisation du travail des enfants, et leur règlement dans l'ordre juridique brésilien. L'hypothèse central est celle selon laquelle des mécanismes effectifs pour une meilleure distribution de rendements, doivent être créés, pour que des programmes sociaux et éducationnels tels que le PETI et le Plus Education puissent être efficaces, c'est à dire, retirer les enfants du monde du travail et les mettre à l'école. De telles politiques, par leur caractère ponctuel et d'assistance, peuvent renforcer et contribuer à la précarité des conditions de vie des travailleurs et de leurs enfants, les conduisant plus encore vers le monde du travail. Du point de vue théorique et méthodologique, on a choisi de donner l'emphasis sur le Matérialisme Historique Dialectique. Les considérations finales montrent la permanence du travail enfantin comme le résultat des conditions de vie des familles, très difficiles. Elles montrent surtout que la Journée du PETI et l'Education Intégrale du Programme Plus Education, quoiqu'ayant contribué à l'insertion et à la permanence de l'enfant à l'école, ne garantit pas qu'il y reste, car ces programmes ne touchent pas la source du problème: l'inégalité sociale.

Mots-clé: PETI. Programme plus Education. Travail Enfantin. École à plein temps.

LISTA DE SIGLAS

ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAETI – Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DRT – Delegacia Regional do Trabalho
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM – Fundação do Bem-Estar do Menor
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEC – Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC – Ministério da Educação
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização as Nações Unidas
PAI – Programa e Ações Integradas
PETI – Programa Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS – Política Nacional de Assistência Social
PNBEM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNE – Plano Nacional de Educação
SAS/MPAS – Secretaria de Ação Social do Ministério da Previdência e Assistência Social
SENAC – Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Children’s Fund
SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO INFANTIL.....	24
1. 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CATEGORIA TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	24
1. 2 TRABALHO INFANTIL: “cabeça ociosa, ofício do diabo.....	25
1.3 TRABALHO INFANTIL: histórias de miséria, opressão e degradação humana.....	35
CAPÍTULO 2 - O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL.....	59
2.1 CAMINHOS LEGAIS E “LÉGITIMOS” DE REGULAÇÃO DA POBREZA....	59
2. 2 CONCEPÇÃO DO TRABALHO INFANTIL COMO “PRINCÍPIO EDUCATIVO”.....	76
2.3 O ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: ações dos movimentos sociais e do Estado.....	105
2.4 PERSISTÊNCIA DO TRABALHO INFANTIL: os filhos e as filhas da ascensão predatória do capitalismo	115
CAPÍTULO 3 – O PETI COMO PROPOSTA DE ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL: nos limites da assistência social e de uma sociabilidade escolarizada.....	129
3.1 PETI: proposta do Estado no caminho da assistência social.....	133
3.1.1 Família como alvo da atenção social	135
3.1.2 Uma cidadania nos limites da “transferência de renda”	139
3.1.3 Execução e financiamento: distribuição de “responsabilidades”	141
3.1.4 Controle social.....	143
3.2 PETI: perspectivas de uma sociabilidade escolarizada.....	145
3.2.1 Acesso à escola e “mais educação” contra os males do trabalho infantil.....	153

3.3 O PETI E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: por uma pobreza mais regulada e controlada	163
---	-----

CAPÍTULO 4 – MAIS TEMPO NA ESCOLA, MENOS TEMPO NO TRABALHO: articulação entre políticas sociais e educacionais no Brasil	176
---	------------

4.1 POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	176
--	-----

4.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL.....	190
--	-----

4.3 TEMPO INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO: novos contextos de articulação social no combate ao trabalho infantil.....	195
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	218
------------------	-----

ANEXOS	240
--------------	-----

INTRODUÇÃO

O interesse pela problemática do trabalho infantil surgiu em 1994 quando entrei em contato com uma reportagem sobre as condições de vida dos meninos e meninas que trabalhavam nas carvoeiras de Mato Grosso do Sul, mais precisamente o seguinte trecho:

- Quantos anos você tem?
- 9.
- Você vai à escola?
- Nunca fui.
- Por quê?
- Não dá. Se nós não fizer carvão, nós não come.
- Qual é o seu maior desejo?
- Não tossir de noite por causa da fumaça do forno. Aí dá para dormir.¹

De acordo com reportagem, publicada em maio de 1994, mais de 7 milhões de crianças brasileiras trabalhavam nas carvoeiras do Mato Grosso do Sul, nos canaviais de Pernambuco, nas lavouras de café de Minas Gerais, como *escravos*.

Embora o trabalho infantil seja proibido a menores de 16 anos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2011, apontam a existência de cerca de 3,6 milhões de crianças de cinco a 17 anos trabalhando no Brasil (8,6% da população nessa faixa de idade). Só entre a idade de 5 e 13 anos são 700 mil crianças, o que equivale a pouco menos que a população da cidade de João Pessoa.

O motivo que me levou a pesquisar a relação entre trabalho infantil e educação foi a implantação do “*Programa Bolsa Escola*”, instituído em 24 de dezembro de 1998 pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, sob a responsabilidade do “Programa do Censo à Escola”², onde trabalho como educadora.

O “*Programa Bolsa Escola*” destinava-se “a famílias de baixa renda cujos dependentes em idade escolar obrigatória encontram-se em situação de carência

¹ GUERRA, R. Infância Perdida. Revista Nova Escola, nº 75, maio de 1994.

² Extinto em 2004, por ocasião da implantação do “Programa Bolsa família” do Governo Federal.

material e precária situação social familiar” (Art. 1º). Nesse sentido, em seu primeiro ano de vigência, o programa priorizou, na cidade de João Pessoa, as famílias do Condomínio Esperança, construído, em 1997, para abrigar, exclusivamente, as famílias em situação de pobreza, entre elas, as advindas do Lixão do Roger³ que viviam da catação do lixo, junto com os filhos.

Para o recebimento do benefício financeiro do Programa Bolsa Escola, que equivalia a meio salário mínimo em 1998, a família contemplada deveria apresentar, mensalmente, o comprovante de frequência escolar de todos os dependentes e retirá-los do trabalho.

A minha experiência, junto à equipe do Programa do Censo à Escola, na implantação do Programa Bolsa Escola foi a certeza de que eu queria, de fato, investigar a problemática do trabalho infantil. Assim, em 2000, na monografia do Curso de Especialização em Educação Básica, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), analiso o impacto do Programa Bolsa Escola na vida das crianças egressas do trabalho infantil, do Condomínio Esperança.

O estudo monográfico que teve por título *“Incluir os excluídos: o maior desafio do programa bolsa escola”* apontou que, embora o programa não tenha tirado as famílias da situação de pobreza, era aceito e justificado pelas próprias famílias beneficiadas como uma “graça”, ou seja, uma ajuda importante no alívio da extrema pobreza em que viviam.

Ainda, mais instigada pela problemática do trabalho infantil, em 2003, por ocasião do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da UFPB, analisei o impacto do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁴ no rendimento escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança.

O estudo de mestrado intitulado: *“Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Desempenho Escolar de Crianças e Adolescentes: um olhar avaliativo”* demonstrou que o êxito do PETI é a permanência das crianças na escola. Contudo, levando em conta o grande número de alunos que ao serem desvinculados do programa, abandonam-na antes mesmo de terem concluído o Ensino Fundamental, conclui-se que essa permanência é provisória.

³ Desativado em 05 de agosto de 2003.

⁴ O Programa Bolsa Escola foi acoplado ao PETI. Isso significa que a bolsa municipal foi extinta e as crianças beneficiárias foram inseridas no PETI.

Com o intuito de aprofundar o estudo sobre a exploração da mão de obra infantil e sua relação com as políticas educacionais no Curso de Doutorado, procurei analisar o que o PETI e o Programa Mais Educação anunciam como possibilidade de mediar a saída da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola e como se dá essa mediação, bem como as contradições encontradas nessa mesma mediação.

Nessa perspectiva, tomando o PETI e o Programa Mais Educação como campo de investigação, buscou-se identificar, nos dois programas, a persistência da associação entre o trabalho infantil e a situação de vulnerabilidade da infância pobre, deslocando a análise das contradições do próprio capitalismo e naturalizando a pobreza como lesiva e não o trabalho alienado. Destaca-se, ainda, nesta análise o significado que os programas *PETI* e o *Mais Educação* assumem como mediadores entre a criança pobre e a escola. Na absorção do PETI pelo Programa Bolsa Família essa perspectiva se aprofunda já que esse programa fica situado no contexto da transferência de renda, onde o foco é a pobreza e não o trabalho infantil.

Criado em 1996 e oficializado em 2000, pela Portaria nº 2.917, de 12 de setembro, o PETI tem como objetivo “erradicar [...] o trabalho infantil nas atividades consideradas perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e rural [...] e possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola.” (BRASIL, 2000, grifo nosso).

O Programa Mais Educação, por sua vez, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e tem como finalidades, entre outras: “Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência e violações de direitos de crianças, adolescentes e jovens”; e “contribuir para a consolidação de uma política de Estado de promoção de educação integral”.

Observa-se uma estreita ligação entre o PETI e o Programa Mais Educação no que se refere aos objetivos anunciados. O PETI, embora tenha como foco a erradicação do trabalho infantil e integre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) busca “*garantir o acesso, a permanência e o bom desempenho escolar*”. Já o Programa Mais Educação, que tem como foco a melhoria da educação e está vinculado ao Ministério da Educação (MEC), objetiva “*prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência e violações de direitos de crianças, adolescentes e jovens*”.

Outro ponto em comum entre o PETI e o Programa Mais Educação reside no fato de que tanto um quanto o outro toma a ampliação do tempo escolar como estratégia para concretização dos seus objetivos, no caso do PETI, a Jornada Ampliada; e no caso do Programa Mais Educação, a Escola Integral.

De acordo com Oliveira e Duarte (2005), os programas de renda mínima, a exemplo do PETI, associados à educação surgiram no Brasil na década de 1980, no contexto do agravamento da crise de 1970 e de ajuste da economia brasileira à Globalização. Nesse contexto, segundo a autora, os sistemas de proteção social se mostrando “incapazes de fazer frente à diversidade da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social” recorrem às políticas educacionais no intuito de que elas venham a “responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que devem também formar a força de trabalho para os novos processos produtivos.” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281).

Quanto à relação entre as políticas sociais⁵ de renda mínima e as políticas educacionais, Oliveira e Duarte (2005, p. 289) chamam a atenção para o caráter dual e contraditório que a educação vem assumindo em grande parte dos países latino-americanos, pois, ao mesmo tempo em que se afirma como um direito universal, dada a sua expansão, se afirma, também, como focal “a se concentrar em processos que asseguram o acesso e a permanência de grupos vulneráveis socialmente na escola, como por exemplo [...] os programas de distribuição de renda mínima, como o Bolsa-Escola” e o PETI.

Para Algebaile (2004, p. 15), essa expansão da oferta escolar verificada nos países latino-americanos “decorre da permanente migração de ‘tarefas’ para a escola, permitindo a contenção da expansão do Estado em outros setores de ação”, constituindo-se, assim, “como uma forma de expansão à qual corresponde encurtamento na esfera pública pelo menos, em dois sentidos: relativo às reduções operadas na política social; e nas dimensões e condições formativas da escola”.

Quanto às ‘tarefas’ que migram para a escola, segundo a autora, não se trata necessariamente de ações concretas plenamente realizadas. São em geral, “arremedos de ação”, cujos efeitos principais são: “o deslocamento do ensino de sua

⁵ Endentemos políticas sociais não como meras concessões do capital ou como uma mera vitória dos trabalhadores, mas como “[...] formas de manutenção da força de trabalho econômica e politicamente articuladas para não afetar o processo de exploração capitalista e dentro do processo de hegemonia e contra-hegemonia da luta de classes.” (FALEIROS, 1991, p. 80).

posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais e econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da carência educacional e cultural do povo”. (ALGEBAILLE, 2004, p. 15).

Nesse sentido, ancorado no discurso de que a pobreza e a exclusão na América Latina são fruto, em grande medida, da falta de educação escolar das suas populações o Banco Mundial, estrategicamente difunde um ideário no qual a educação é apregoada como a responsável pela erradicação da pobreza, bem como a porta de entrada no mercado de trabalho, o que acaba por ser assimilado pelo próprio imaginário popular.

Tal entendimento se coloca, segundo Frigotto et al., (2012, p. 8), como um dos maiores desafios para os educadores, no sentido de “ajudar a desconstruir a ideologia que apresenta a escola como uma espécie de ‘galinha dos ovos de ouro’, responsável pela correção das mazelas da sociedade ou garantia para o trabalho e a ascensão social”.

Não é que a escolaridade e a educação não sejam importantes para todas as dimensões de vida, inclusive para o mundo do trabalho. A distorção consiste, como mostra Belluzzo (2001), no fato de passar a ideia de que os pobres são pobres porque não têm boa escolaridade ou que as crianças estão fora da escola porque a escola está ruim, quando, ao contrário, eles têm uma precária escolaridade e trabalham exatamente porque são pobres. Do mesmo modo, “induz-se à idéia de que ter ou não ter emprego ou um bom emprego depende exclusivamente da escolaridade, mascarando, portanto, as relações sociais geradoras do desemprego estrutural, do subemprego, das atividades precarizadas e da desregulamentação das relações de trabalho.” (FRIGOTTO et al., 2012, p. 8).

Atribuir à educação o poder de resolver a questão do desemprego e da pobreza significa conceder uma autonomia ao planejamento educacional com relação ao sistema capitalista que ela não possui, da mesma forma que o PETI não possui, ao anunciar a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar das crianças egressas do trabalho.

Sob essa ótica, a clara subordinação da política social, em especial a educacional, à política econômica longe de indicar caminhos para a erradicação da pobreza e do trabalho infantil, consolida novas formas de exclusão, uma vez que, “exigidas pelas instituições financeiras geradoras do capital internacional e executadas servilmente pelos governos”, visam [...] primordialmente, “à

desregulamentação do trabalho, à privatização da educação, dos sistemas de saúde e dos serviços públicos, enfim a destruição das classes trabalhadoras.” (SILVA, 2003). Isso significa que a pobreza no capitalismo é condição essencial para a sua existência e reprodução.

Destarte, tomando por base as reflexões acima, a tese defendida neste estudo é a de que o PETI e o Programa Mais Educação, como programas gestados no modo de produção capitalista e que têm em comum a ampliação da jornada escolar como estratégia no combate ao trabalho infantil, embora contribuam para a permanência da criança na escola, não garantem o seu deslocamento do mundo do trabalho para o mundo da escola.

Com efeito, o problema da exclusão escolar e da exploração da mão-obra infantil no mundo e no Brasil não é um problema de gestão das políticas sociais, mas essencialmente um problema capitalista. “As políticas servem apenas para administrar a pobreza, manter os pobres vivos somente para atender às necessidades do capital [...] se o capital deles precisar”. (FIGUEIREDO, 2008, p. 197).

De acordo com Germano (1998), as políticas sociais de reparação da exclusão acabam por tomar o lugar das políticas sociais mais gerais com finalidades preventivas. “Essa intervenção termina por funcionar como um autêntico ‘pronto socorro social’, à medida que se escolhe intervir no que é periférico e não no coração dos processos que produzem a exclusão”. Nesse sentido, assevera o autor, que os programas, a exemplo dos que promovem a discriminação positiva, nada mais são do que programas de discriminação negativa, uma vez que terminam por atribuir um status de cidadãos de segunda categoria aos segmentos mais vulneráveis da população beneficiária desses programas.

Ainda, segundo Germano (1998, p.11), embora os programas apresentem o mérito de atenuar o sofrimento daqueles que se encontram em situação de “inutilidade social”. “Quem recebe a ‘ajuda’ passa a se reconhecer como alguém que se situa na escala da degradação social, sendo portador, assim, da condição humilhante de quem é inferior”. Tais programas, na opinião do autor, nada mais são do que a tentativa de conciliar o gasto social com as políticas de ajuste estrutural, de contenção do déficit público e de reforma do Estado, ancorados na concepção de “piso social” ou de “necessidades básicas” ao evidenciar:

em primeiro lugar, que se trata de programas residuais [...] isto é, restringem as suas práticas a grupos marginalizados e pauperizados, o que os diferencia, portanto, da dimensão universalista. Em segundo lugar, esses programas resultam de uma renúncia no sentido de intervir de modo preventivo para enfrentar as causas que produzem a “exclusão” e a vulnerabilidade e não simplesmente de se deter nos seus efeitos. [...] Em terceiro lugar, os resultados apresentados são extremamente insatisfatórios, porquanto não são acompanhados de políticas macro-econômicas capazes de gerar empregos e de aumentar o nível de renda da população. (GERMANO, 1998, p. 12).

Por fim, assevera o autor que o social-liberalismo aliado à cultura política latino-americana, através dos seus programas sociais têm contribuído, mais, para a manutenção do clientelismo, do neo-assistencialismo ou do neo-localismo, mediante uma forma de utilização de recursos que acaba por funcionar como um sistema de recompensas e castigos aos grupos locais de poder. Não se trata, pois, “de constituição de cidadãos de direito, mas da manutenção de sujeitos clientes do Estado e, portanto, de programas que visam acarretar um ‘alívio da pobreza’, mas os seus beneficiários permanecem ‘lá onde estão.’” (GERMANO, 1998, p. 12).

Por conseguinte, não se trata de negar a importância dos programas de complementação de renda no combate à pobreza, sobretudo no combate à exploração do trabalho infantil e no estímulo à inclusão e permanência na escola, o que se questiona é o limite dessas políticas para alterar, de modo significativo, a situação de exclusão e pobreza em que se encontram milhares de famílias brasileiras. A exclusão expressa a contradição do desenvolvimento da sociedade capitalista, isto porque essa sociedade, segundo Martins (1997, p. 30) “tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado” de tal modo que, primeiro ela exclui para depois incluir, segundo as suas próprias regras, essas precárias, marginais e instáveis. Sob essa lógica as políticas sociais e educacionais são utilizadas como aparelho de hegemonia a serviço do capital e instrumento de alívio dessa exclusão. Portanto, como combater a exclusão, sobretudo a exclusão escolar, através de políticas de renda mínima, se ela é produto das políticas de ajuste implementadas pelas políticas neoliberais?

Com efeito, a exclusão escolar é para Dubet (2003, p. 17):

o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

Apoiadas nesse entendimento, partimos da hipótese de que, não sendo instituídos mecanismos efetivos que garantam uma melhor distribuição de renda, programas sociais e educacionais, a exemplo do PETI e do Programa Mais Educação, não surtirão efeitos significativos no deslocamento da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola. Ao contrário, tais políticas, por seu caráter assistencialista e focal, poderão reforçar e, contribuir para a precarização das condições de vida dos trabalhadores e de seus filhos, empurrando-os, ainda mais, para o mundo do trabalho.

É certo que em curto prazo, poderemos ter uma diminuição do número de crianças no mercado de trabalho com o consequente aumento do seu ingresso na escola. Porém, sem os devidos desdobramentos, acreditamos que terá efeito paliativo, compensatório e, portanto, temporário.

Para a realização de nossas análises, fundamentamo-nos no *Materialismo Histórico Dialético*. O materialismo histórico “representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na realidade [...] a dialética refere-se ao método de abordagem deste real.” (MINAYO, 2000, p. 65).

A referência ética, nessa perspectiva, contrapõe “o teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo” (FRIGOTTO, 1998, p. 26), mas conhecer a realidade concreta, ainda que provisória, para, então, transformá-la. Nesse sentido, considerando que nossas escolhas não são neutras, conhecer o real, implica, no mínimo, propor ações que possam alterar o quadro de abandono e pobreza em que se encontram milhares de crianças brasileiras.

Surge, desse modo, a necessidade de se conhecer a realidade, uma vez que o critério de verdade encontra-se na própria objetividade do real (e não no método), embora de modo provisório, devido à historicidade do mundo que se realiza como processo de construção, continuidade e rupturas. Contudo, considerando que o real está em movimento, é contraditório e possui historicidade, conhecê-lo significa um

processo de sucessivas aproximações. Porém, por mais que nos aproximemos do real, novas questões estarão surgindo para complementar a nossa síntese.

A partir desse olhar, tomamos as categorias metodológicas do método dialético *contradição e mediação* como um caminho para ampliar a análise e a compreensão dos múltiplos aspectos das categorias do objeto de estudo⁶: *trabalho infantil, PETI, Programa Mais Educação, educação de tempo integral, permanência escolar*, entre outras que foram construídas no percurso da análise.

A contradição, segundo Cury (1989, p. 30), “sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro”. Nesse sentido quais são as contradições que permeiam o PETI e o Programa Mais Educação na sua prática, ou seja, no real concreto? Será que a garantia de uma jornada ampliada (e de uma bolsa, de valor ínfimo) é suficiente para efetivar a erradicação do trabalho infantil e a permanência na escola dos egressos do trabalho? E o Programa Mais Educação, através da Educação Integral, vem de fato combatendo o trabalho infantil e promovendo a permanência na escola? A escola pública está estruturada pedagogicamente e politicamente para atender às reais necessidades dos adolescentes e jovens das classes populares?

O princípio da contradição indica, portanto, que para pensar a realidade “é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial”. (PIRES, 1997, p. 87). Nesse caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a verdadeira, ainda que provisória, relação entre o PETI e Programa Mais Educação, partindo da realidade dada, ou seja, do real aparente, e por meio das reflexões teóricas (abstrações) chegar a uma compreensão mais elaborada do que há de essencial entre o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa Mais Educação como possibilidade de mediar a saída da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola e como se dá essa mediação, bem como, as contradições encontradas nessa mesma mediação.

A categoria *mediação*, por sua vez, expressa “as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes *de um todo*” por isso a relação entre o PETI e o Programa Mais Educação foi tomada a partir das inúmeras teias e

⁶Denominadas por Keenzer de ***categorias de conteúdo*** – como particular, faz a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares que são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação.

contradições que se imbricam mutuamente e historicamente, pois, “a história é o mundo das mediações”. (CURY, 1989, p. 43). Isso significa dizer que a categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe, mas é através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas, que se modificam constantemente.

Sob essa perspectiva, para confirmar a nossa hipótese, de forma mais específica, tomamos como referências para análise das categorias de estudo: a exploração do trabalho infantil a partir da consolidação do sistema capitalista; as medidas tomadas pelo poder público e a sociedade civil organizada, ao longo da história do Brasil, para o combate ao trabalho infantil; o contexto em que foi criado o PETI e o Programa Mais Educação e a relação existente entre eles no que concerne à erradicação do trabalho infantil, a proposta de escola de tempo integral e a permanência da criança na escola.

Convém destacar que o fato de priorizar as categorias “*contradição e mediação*” do método dialético como instrumentos de apreender e analisar as categorias do objeto de estudo, não exclui as demais (individual-particular; causa-efeito; necessidade-causalidade; essência-aparência; possibilidade-causalidade), já que elas se relacionam, se incluem mutuamente e se completam.

Assim, ao iniciar o trabalho de aproximação com o tema, foi realizada uma pesquisa documental - ou de fontes primárias - (MARCONI; LAKATOS, 2001), que incluiu documentos oficiais: leis, portarias - em especial as que criam O PETI e o Programa Mais educação -, decretos presidenciais, medidas provisórias, resoluções, documentos técnicos oficiais, bem como relatórios de pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), como o Censo Demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), entre outros documentos.

Paralelamente, foi realizado estudo bibliográfico (ou de fontes secundárias) procurando identificar a produção sobre as políticas sociais e educacionais e, em especial, as políticas de combate ao trabalho infantil e de inclusão escolar. A pesquisa bibliográfica, não se constitui em mera repetição de um determinado tema, mas sua compreensão sob diferentes enfoques. (MARCONI; LAKATOS, 2001).

O processo de articulação entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica foi importante, tendo em vista que a primeira utiliza-se de materiais que

não receberam tratamento analítico enquanto que a segunda utiliza-se das contribuições de diversos autores sobre o tema em estudo, permitindo, assim, um debruçar sob diferentes olhares. (GIL, 1991).

Formalmente esta tese está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas.

O primeiro capítulo - *Concepções, história e características do trabalho infantil* - consiste numa análise da exploração da mão de obra infantil ao longo da história, destacando o período compreendido entre o final do século XVIII, da consolidação do capitalismo, e o século atual. Analisa também os motivos que levam a criança a entrar no mercado de trabalho e as consequências desse trabalho para o seu desenvolvimento integral, bem como as principais políticas e leis, em âmbito internacional, de proteção à criança.

O segundo capítulo - *O Trabalho infantil no Brasil* - trata de uma análise da problemática do trabalho infantil, desde o Brasil Colônia até a década de 1990, destacando as principais políticas sociais instituídas nesse período, sobretudo a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Analisa, também, a persistência do trabalho infantil como violação da Doutrina de Proteção Integral, cujos princípios, estão sintetizados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir daí, analisa ainda, as ações dos movimentos sociais e do Estado no enfrentamento do trabalho infantil.

O terceiro capítulo – *O PETI como proposta de enfrentamento do trabalho infantil: nos limites da assistência social e de uma sociabilidade escolarizada* - apresenta o PETI como a maior política pública – de renda mínima - do Estado brasileiro de combate ao trabalho infantil e a sua relação com a educação, destacando as contradições contidas no que é “prometido no papel” e é “negado na prática”.

O quarto e último capítulo – *Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no Brasil* - situa historicamente a sociedade contemporânea com vistas a identificar o contexto em que ocorre o trabalho infantil e, sobretudo, as políticas sociais e educacionais, destacando as recomendações dos organismos internacionais para a elaboração e implementação de tais políticas. Analisa a Educação Integral do Programa Mais Educação, como uma nova estratégia de combate ao trabalho infantil.

Nas considerações finais, reiteramos as posições expressas, durante o trabalho apontando algumas proposições que, na via do embate, podem ser alicerces para uma sociedade que propicie vida digna aos trabalhadores e aos seus filhos.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO INFANTIL

Conhecer a amplitude do trabalho infantil requer um mergulho sem volta no mais repelente círculo criado pela humanidade: o da miséria. (CIPOLA, 2001).

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CATEGORIA *TRABALHO* NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O trabalho, segundo o legado marxiano, pode ser entendido como a forma pela qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades humanas “[...] condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma de vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais”. (MARX, 1983, p.153).

Para Marx, o trabalho é uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como lhe permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade. (LUKÁCS, 1981).

Sob esse olhar, pode-se dizer que o ser humano se faz pelo trabalho, uma vez que ao mesmo tempo em que produz coisas, torna-se humano, constrói sua própria subjetividade, desenvolve a imaginação, aprende a se relacionar com os demais, a enfrentar conflitos, a exigir de si mesmo a superação de dificuldades.

No entanto, embora sendo o ponto de partida do processo de humanização, o trabalho, no modo de produção capitalista, “é aviltado, tona-se uma mera atividade de subsistência, de satisfação de carências imediatas. Constitui-se, assim, a dialética entre a fortuna e a miséria, entre a efetivação e desefetivação do homem”. (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Nas sociedades burguesas o trabalho perde a sua condição fundamental de ser atividade vital humana e torna-se “uma atividade *estranhada (entfremdete)*, que conduz o homem à perda de sua essência ao objetivar-se nos produtos do trabalho”.

Nessa sociedade o homem trabalha não para se realizar, para efetivar-se como ser livre e criativo, mas para satisfazer os interesses do capital e as suas necessidades imediatas. “Isso porque a propriedade privada institui, historicamente, a separação entre trabalho e capital, isto é, entre os produtores e os produtos, entre a “essência subjetiva” da propriedade e a sua “essência objetiva”, o que origina todo o processo de perda-de-si do homem”. (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

O trabalho dessa forma, deformado e desfigurado em seu sentido original, voltado para a criação de coisas úteis, torna-se um *meio* e não mais “[...] primeira necessidade [...]” de realização humana. O trabalhador “[...] decai a uma mercadoria [...]”, torna-se “[...] um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual [...]” (MARX, 1983, p.152).

Nesse sentido o trabalho, ao mesmo tempo que é a realização do homem como sujeito social e histórico, é a sua negação. Como trabalhador, o indivíduo não possui vontade própria sobre *o que e como* produzir, não define seu ritmo de trabalho, seu salário, suas condições de moradia, seu tempo de lazer. Transforma-se em um sujeito alienado, explorado e brutalizado. A sua identidade, ao mesmo tempo que é sua, não lhe pertence. Foi-lhe atribuída por outro, ou mais precisamente, pelo mercado.

Contudo, ao subordinar-se às imposições do mercado e não exercer a sua própria vontade o homem transforma-se em coisa, perde a sua humanidade.

O extremo dessa desumanização revela-se na condenação à pobreza de milhões de famílias em todo o mundo, que cada vez mais recorre ao trabalho (alienado) dos seus filhos como meio de sobrevivência.

Submetidas a um salário de miséria, as crianças, por um lado, aumentam o desemprego dos adultos; e, de outro, esse desemprego tende a fazer da exploração do trabalho infantil a única possibilidade para aumentar a pífia renda da família, criando-se, assim, um círculo vicioso.

1. 2 TRABALHO INFANTIL: “cabeça ociosa, ofício do diabo”

Em diferentes países, de maneira geral, o trabalho infantil é definido como aquele realizado por *crianças e adolescentes*. Isso significa que a permissão, ou a

proibição, para a entrada dos indivíduos no mercado de trabalho é estabelecida em lei. Contudo, devido às distintas concepções de infância e adolescência, essa lei varia de sociedade para sociedade. “Na Inglaterra, a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho é de 13 anos, nos Estados Unidos, 16; em países como Suíça, Alemanha, Itália, Paraguai e Uruguai, 15. No Brasil [...], 16, salvo em condição de aprendiz.” (VIVARTA, 2003, p. 25).

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a categoria *trabalho infantil* pode ser definida como toda atividade, formal ou informal, desenvolvida por crianças, menores de 15 anos de idade, com o objetivo de garantir o próprio sustento e o de suas famílias. (OIT, 2001).

Resguardado por essa definição, a OIT, sob a Convenção nº 138 da OIT, de 1973, no artigo 2º, item 3, fixa como idade mínima recomendada para o trabalho em geral a idade de 16 anos.

Regendo-se *pelo Declaração dos Direitos da Criança* (1959), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) define *trabalho infantil* como toda a forma de trabalho abaixo dos 12 anos de idade, em quaisquer atividades econômicas; qualquer trabalho entre 12 e 14 anos que não seja trabalho leve; todo o tipo de trabalho abaixo dos 18 anos enquadrado pela OIT nas piores formas de trabalho infantil”. (UNICEF, 2013, p. 8).

Para a secretária-executiva do *Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI)*, Isa Maria de Oliveira, o conceito de trabalho infantil adotado pelo Brasil pode ser compreendido como toda atividade econômica e/ou atividade de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remunerada ou não, “realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 (dezesesseis) anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independentemente da sua condição ocupacional.”⁷

⁷ Esse conceito é resultado de consenso construído na Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil – CONAETI –, composta por representantes do Governo Federal, das Centrais e Confederações de Trabalhadores, das Confederações Patronais, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA –, do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil – FNPETI –, do Ministério Público do Trabalho – MPT – e da OIT e UNICEF na condição de observadores. Os fundamentos legais deste conceito estão previstos no inciso XXXIII, art. 7º da Constituição Federal de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 20/1998; no art. 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (Lei Federal nº 8.069/1990) e na Convenção nº 138 da OIT, ratificada pelo Brasil (Decreto nº 4.134/2002).

Embora não exista estranhamento nas definições postas, entende a OIT (2001) que talvez a melhor forma de descrever o trabalho infantil seja pelas marcas que ele deixa na vida de crianças e jovens:

Para essas pessoas, a sina diária é trabalhar sob qualquer condição, enfrentar cansaço, fome, às vezes mutilação, abandono. Nada de livros, cadernos, lápis de cor, brincadeiras ou sonhos. Nada de aprender a ler e escrever, a ler o mundo a sua volta... Essas crianças e jovens nunca ouvem o sinal do recreio. A merenda, quando há, é comida ali mesmo, no meio da fuligem, rapidamente, pois não se pode perder tempo. Ficam proibidos os risos, molecadas, algazarras. O importante é produzir, trocar o que produziu por quase nada e recomeçar tudo no outro dia, sem direito a ter direitos, mesmo os mais fundamentais: aprender, brincar, ter férias, descansar... Bola, brincadeira de roda, jogos não entram nesse mundo. Em vez de ser preparadas para segurar o lápis, desenhar, pintar, recortar e colar, suas mãos carregam pás, enxadas, foices, desproporcionais a sua força. (OIT, 2001, p. 7).

Além disso, provoca profundas mudanças no universo familiar aniquilando todo o universo simbólico infantil ao tomar “o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado, em casa, para a própria família, dentro dos limites estabelecidos pelos costumes” (MARX, 1980, p. 450).

Não existe uma conformidade teórica acerca dos fatores responsáveis pela entrada da criança no mercado de trabalho dado a sua complexidade e aos seus múltiplos condicionantes. No entanto, existe um consenso de que a pobreza, a desigualdade e a exclusão social sejam a sua principal causa, razão pela qual se aponta a necessidade de se erradicar antes do trabalho infantil, a pobreza.

Para a instituição *Save the Children* (1998) a exploração da mão de obra deriva, geralmente, da desigualdade estrutural, dos efeitos das políticas econômicas e sociais, que resultam em pobreza; e dos impactos negativos do rápido movimento da economia global de mercado, em outras palavras, dos processos produtivos característicos do capitalismo.

Para a OIT (2001), a incorporação de crianças e adolescentes no mercado formal e informal de trabalho expressa os efeitos perversos da má distribuição de renda, do desemprego, dos baixos salários, ou seja, de um modelo econômico que não contempla as necessidades do desenvolvimento social. Expressa ainda, segundo a OIT (2001), as deficiências das políticas públicas para educação, saúde,

habitação, cultura, esportes e lazer, além da ineficácia da fiscalização do trabalho para cumprimento da lei e da vigência de certas crenças que tomam o trabalho infantil como natural.

Na opinião de Alberto e Araújo (2003), as razões da inserção da criança e do adolescente no mercado de trabalho resultam da combinação de dois fatores: os fatores microestruturais e os fatores macroestruturais. O primeiro, segundo as autoras, se origina na própria família pelo fato de os pais por não conseguirem mais atender as necessidades materiais e subjetivas dos filhos acabam enviando-os para o trabalho. O segundo, ou seja, os fatores macroestruturais, tem suas raízes nos aspectos políticos e econômicos, pelo fato de gerarem pobreza, desemprego e/ou salários insuficientes para o sustento da família.

O *Relatório da Situação da Infância e da Adolescência Brasileiras* (2003) da UNICEF também aponta a concentração de renda, e a pobreza que dela resulta, como a principal causa da entrada precoce da criança no mercado de trabalho. Segundo o relatório, crianças e adolescentes, entre os 10 e 15 anos, pertencentes aos 20% mais pobres da população têm duas vezes mais chances de trabalhar do que os filhos das classes de renda mais elevada.

Os estudos realizados por Nagara (2002), Edmonds (2001), Kassouf (2002) e Portugal (2007) também apontam uma relação direta de causalidade entre pobreza e trabalho infantil. Observaram os autores que o aumento da renda familiar reduz a probabilidade de a criança trabalhar e aumenta a de ela estudar.

Em nível mais macroeconômico, observa Kassouf (2005) que as nações que se tornaram mais ricas apresentaram uma redução no trabalho infantil, a exemplo da China, Tailândia e Índia, onde o crescimento do produto interno bruto (PIB) foi acompanhado pelo declínio do trabalho infantil. No caso do Brasil, embora a taxa de crescimento do país tenha aumentado e a de trabalho infantil diminuído nos últimos anos, isso não garante o declínio na taxa de exploração da mão de obra infantil, considerando que o quadro de desigualdades no país e a concentração de renda se mantêm entre os maiores do mundo mesmo com as mudanças no regime político e no padrão de desenvolvimento. A prova disso é que os dados do *Censo Demográfico 2010*, divulgados em 2011 pelo IBGE, apontam que os 10% mais ricos da população brasileira ganharam, em 2010, 44,5% do total de rendimentos, enquanto os 10% mais pobres ficaram com meros 1,1%. Em números absolutos, isso significa que um brasileiro que está na faixa mais pobre da população teria que

reunir tudo o que ganha (R\$ 137,06) durante três anos e três meses para chegar à renda média mensal de um integrante do grupo mais rico (R\$ 5.345,22).

Além dos fatores econômicos, colocados pela literatura como determinantes da inclusão de crianças e adolescentes no mercado de trabalho, deve-se também considerar os *aspectos culturais*, precisamente os discursos que veem o trabalho como “natural” ao projeto de vida e de sobrevivência das camadas populares. É preciso compreender como são construídos esses discursos. Quais são as suas intenções. Quais são os mecanismos que os tornam verdadeiros e legítimos frente às famílias das classes populares.

Nesse sentido, abarcar a problemática do trabalho infantil requer, também, considerar os aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos, no sentido das crenças pessoais sobre o trabalho, em especial da crença indiscriminada na *dignidade do trabalho*. Ideologia que possibilita que o trabalho, até mesmo quando não é exercido de forma digna, seja visto como valor supremo, como formador de espírito, como educativo.

Na tentativa de compreender como se deu a construção da ideologia de submissão do homem ao trabalho, recorre-se, aqui, a duas visões históricas que se interconectam: *a da ética protestante e a do capital*.

De acordo com Carmo (1992), com a Reforma Protestante ocorrida no século XVI, pouco a pouco, os ensinamentos religiosos dão novo sentido ao sofrimento oriundo do trabalho, como era visto até então, transformando-o em conformismo, em motivo de orgulho e sacrifício. Nessa nova visão, contrária à visão católica⁸, o trabalho aparece como a própria finalidade da vida, constituindo, assim, uma virtude e um caminho para a salvação. “A profissão de cada um passa a ser vista, agora, como vocação, e a preguiça como uma coisa perniciosa e má, que se contrapõe à ordem natural do mundo”. (TOMAZI, 1993, p. 55). Para Tomazi (1993),

Essa conduta, que culminaria no enriquecimento, não sofreria condenação de Deus, pois a riqueza não é condenável quando do

⁸ Segundo Carmo (1993), sob a interpretação do texto sagrado, o catolicismo criticava o apego demasiado ao trabalho e, conseqüentemente, o esquecimento da veneração a Deus. Para o catolicismo, “Se havia uma exaltação do trabalho, isso ocorria mais no sentido disciplinar, de manter as pessoas ocupadas, e não como uma obrigação comum a todos [...] não há veneração ao trabalho em nome de uma maior produtividade⁸”. (CARMO, 1992, p. 22). Entretanto, ao considerar riqueza e pobreza como dons de Deus, o catolicismo deixa para o reino divino a igualdade, servindo, assim, como instrumento de dominação social e de condenação a qualquer rebeldia à ordem instituída.

adquirido só se tira o necessário para a subsistência pessoal e o restante é poupado ou reinvestido. [...] é condenável o desfruto dos bens e tudo que disso advenha, como a ociosidade e as tentações da carne. Não se deve, pois, desperdiçar o tempo, considerado dádiva divina. (TOMAZI, 1993, p. 55).

A maior produtividade no trabalho e a recusa ao luxo deram origem a um estilo de vida que influenciou indiretamente o espírito capitalista, criando um clima propício para a acumulação de capital e, conseqüentemente, para a pobreza do trabalhador que, no dizer de Marx (1980), ao se converter em mercadoria perde a sua humanidade; se coisifica.

A concepção protestante e puritana em relação ao trabalho vai servir muito bem à burguesia comercial e depois à industrial, que precisava de trabalhadores dedicados, sóbrios e dóceis em relação às condições de trabalho e de baixos salários. Max Weber (1989), sociólogo alemão, ao analisar a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo, procura comprovar a existência de uma íntima afinidade entre a ideia protestante de “vocação” e a compulsão para o lucro. No seu entender, parece haver uma relação, indireta, entre o protestantismo e a ascensão da economia capitalista, cuja base está na predestinação de alguns para o êxito na atividade profissional. “Conformar-se em ser pobre era reprovável, pois equivalia a querer ser indolente, um desafio à glória de Deus.” (CARMO, 1992, p. 27).

Contrapondo-se à interpretação marxista, acredita Weber (1989) que o valor ético do trabalho, legitimado pelos protestantes foi o fator determinante para o desenvolvimento do capitalismo. Em outros termos, acredita o autor ser a burocracia religiosa o principal determinante da formação e da estruturação histórica do sistema capitalista, daí porque os meios de administração do capital encontram-se quase, exclusivamente, nas mãos dos protestantes.

De acordo com Mészáros (1995), na ótica marxista, essa submissão dos indivíduos ao trabalho não passaria de um epifenômeno da subsunção do trabalho ao capital.

Para Marx (1980), o trabalho coloca-se como categoria central na vida humana: ou seja, a partir do momento em que o homem extrai da natureza, espontaneamente, os meios de sua sobrevivência, ele inicia o seu processo de humanização:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade. (MARX, 1980, v. I, p. 197-198).

Quando Marx afirma que “o trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza”, ele coloca o homem em relação de igualdade perante a natureza, uma vez que é pela mediação do trabalho que o homem se naturaliza e, ao mesmo tempo, humaniza a natureza “[...] não há soberanos. Donde se conclui que o homem jamais deverá se subjugar a qualquer lei, nem mesmo às leis, supostamente, atribuídas historicamente, como sendo leis naturais.” (SANTOS, 2009, p. 1).

Entretanto, sob a ótica marxista, no modo de produção capitalista, o homem por não possuir o controle sobre o seu trabalho, nem tampouco, ser dono dos meios de produção, subjugase às imposições do mercado, transformando-se em *coisa*, desumanizando-se.

O capitalismo, conforme Carmo (1992), por razões históricas, além de se pautar por um modelo produtivista de acumulação de riqueza, percebeu que era de seu interesse difundir a ideologia do trabalho, a fim de motivar e coagir a classe subalterna à produção de riquezas. Nesse sentido “o enaltecimento do trabalho se expande e extrapola as obras de iminentes pensadores e religiosos, que, com suas idéias prestavam um serviço à classe dominante.” (CARMO, 1992, p. 34).

Com esse propósito, o discurso religioso acerca do trabalho como dignidade é validado pelos teóricos liberais que ao se pautarem por um “conjunto de ideias contrárias à intervenção do Estado na economia, e sendo favorável à livre concorrência do mercado a à exaltação dos direitos individuais, exprimia, no nível das idéias o que era levado na prática pela burguesia emergente” (CARMO, 1992, p. 36), a exemplo, da exaltação da liberdade que o indivíduo tinha para vender sua força de trabalho, acentuando-se a ideologia do mérito pessoal e a pobreza como inevitável.

De acordo com Spindel (1985),

Se “liberdade” é entendida como acesso a uma renda monetária, esta tende a trazer novos e pesados encargos para a grande maioria [...] obrigando-os a assumir uma carga de responsabilidade em relação a família e a si mesmos. [...] Essa segurança pode decorrer, em última análise, do conceito ideologicamente construído de trabalho, que vem imbuído, entre outras coisas, de uma carga positiva em termos de status, cuja origem pode advir da segurança de se saber mercadoria, ou seja, de ser vendável e ter valor no mercado de trocas capitalistas. (SPINDEL, 1985, p. 69).

Assim, “recusar-se a trabalhar tornou-se, então, um desafio a Deus, que não criou o ser humano para a revoltante inatividade do ócio” e um afronta à própria liberdade. (CARMO, 1992, p. 34). Ao legitimar esse princípio como verdade a burguesia, ao longo da história, vem subjugando o homem a todo tipo de exploração, acentuando, de um lado a ideologia do mérito pessoal e, conseqüentemente, a pobreza, e de outro, o discurso que naturaliza o trabalho como princípio educativo.

Com o aumento do desemprego, da informalidade nas relações de trabalho e do aprofundamento das desigualdades sociais, a supervalorização de ditos populares como “o trabalho enobrece o homem”, “cabeça vazia, caldeirão do diabo” no Brasil, serviram tanto para explorar a mão de obra infantil como para dar sustentação às políticas de atendimento às crianças, as quais viam no trabalho o meio de “regenerar”, as crianças da marginalidade. Exemplos mais flagrantes são a Escola de Aprendizes e Marinheiros (1873)⁹ e o Programa do Bom Menino¹⁰, do governo Sarney (1980), destinado à iniciação do trabalho do “menor” assistido, com idade de 12 a 18 anos.

⁹ Um conjunto de dezoito Companhias instituídas na Corte e em dezessete províncias do Império, durante o período de 1840 a 1875. O seu funcionamento era regulado pelas disposições do Decreto nº 1517 de 4 de janeiro de 1855, que definia o seu público alvo, condições de acesso, educação oferecida, permanência, dentre outros elementos. Segundo este Decreto: a) para ser admitido como aprendiz marinha era necessário: “ser cidadão brasileiro, ter idade de 10 a 17 anos, ser de constituição robusta e própria para a vida do mar”, (Art. 8º). Também poderiam ser admitidos menores de 10 anos de idade que apresentassem desenvolvimento físico suficiente para começar o aprendizado, (Art. 9º); as vagas eram preenchidas por voluntários ou contratados a prêmio, matriculados por pais ou tutores; por órfãos e desvalidos que, possuindo os requisitos solicitados, fossem remetidos pelas autoridades competentes designadas pelo Presidente da Província: juizes de órfãos e autoridades policiais,

¹⁰ A proposta do programa era a criação de uma bolsa de trabalho, tomando-se obrigatória a frequência à escola. Toda a empresa com mais de 5 funcionários seria obrigada a ter 5% de seu pessoal com essa forma de contrato (utilização de mão de obra dos menores), com jornada máxima de 4 horas e remuneração de meio salário mínimo. A legislação definia que não se tratava de vínculo empregatício, estando o empresário livre dos encargos previdenciários ou depósito do FGTS.

Mitos sustentados por práticas como essas só incentivaram a ideia de que “tempo livre é dar espaço à marginalidade”, “antes trabalhar do que ficar na rua fazendo o que não presta”, “cabeça ociosa, ofício do diabo”, “é melhor a criança trabalhar a roubar”. Tais discursos podem ser evidenciados na fala de uma mãe, beneficiária do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no Estado da Paraíba, em estudo realizado por Souza (2005, p. 54):

Eles catavam papel na rua, mas o povo tava falando, dizendo que não. Mas eu botava pra catar, sabe por quê? Eu dizia: estou ensinando o caminho bom. O povo dizia: mulher não bote, eu dizia: boto, pra mais tarde não tá aprendendo o que não presta. *Já estou com vontade de botar de novo pra eles não roubar.* (SOUZA, 2005, p. 54, grifo nossos).

A respeito da forma como as famílias pobres concebem o trabalho infantil, em estudos realizados no interior do Rio Grande do Norte, observa Campos e Fancischini (2003) que, em face do quadro de pobreza em que se encontram tais famílias, o trabalho infantil, para elas, faz parte do cotidiano de modo a não ser questionado, mas solicitado com frequência. Para os autores, a pobreza “forja um discurso de justificação da inserção precoce no trabalho, naturalizando-o, discurso que tanto serve para negar os evidentes prejuízos às crianças quanto para afirmar a importância do emprego delas pelos capitalistas”. (CAMPOS; FANCISCHINI, 2003, p. 5).

A esse respeito vale destacar o discurso do Arcebispo da Paraíba, Dom Aldo Pagotto, proferido durante a celebração da Missa de Páscoa, conforme *o Jornal Correio da Paraíba*, do dia 09 de abril de 2012: “Pai que não ensina o filho a trabalhar desde cedo está criando um vagabundo, um parasita”. Defende o Arcebispo a capacitação profissional desde cedo como forma de evitar que as crianças e jovens tenham acesso às drogas. Acredita que para evitar esse “mal” na sociedade, as medidas paliativas utilizadas são inúteis, o que funciona e, certamente, trará resultados “é a repressão absoluta, tolerância zero” e o trabalho. Ainda segundo o Arcebispo, a prevenção começa através da família; “estes ensinamentos têm que vir das raízes, da família, da escola. E é isso que nos votantes, precisamos exigir nas eleições. *Não acredito em prevenção e repressão sem trabalho.*” (*Jornal Correio da Paraíba*, 2012, grifo nosso).

Segundo Lima (2008), pode-se observar também exemplos dessa mistificação do trabalho na crença generalizada do seu poder curativo, particularmente das doenças mentais, sendo comum pessoas “receitarem” *trabalho* para casos de depressão e outras doenças. “Mesmo diante de tragédias como acidentes e doenças causados pelo trabalho, é comum buscar-se uma causa externa a ele, uma responsabilidade individual, da própria vítima na causação do problema.” (LIMA, 2008, p. 6).

Entretanto, embora haja todo um aparato posto pela sociedade capitalista para justificar a exploração da mão de obra infantil, o discurso do trabalho como educativo e curativo tem apresentado, nos últimos anos, alguns sinais de rejeição. Segundo pesquisa realizada pelo Ibope por iniciativa da *Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI)* em parceria com a OIT, sobre a percepção que os brasileiros tinham a respeito do trabalho infantil e suas piores formas, 77,3% dos entrevistados, com idade entre 16 e 24 anos, consideram a idade de 16 anos, ou mais, como idade preferível para o trabalho. Esse mesmo grupo considera que as pessoas que utilizam a mão de obra infantil, expondo a criança a riscos, devem ir para a cadeia. Do total dos entrevistados, 44,4% considera que a responsabilidade por não permitir o trabalho infantil deve ser do Estado, 32,7% considera ser da família, e 18,6% ser da sociedade. Ainda, do total dos entrevistados, 55,5% considera que o trabalho infantil gera pobreza, desemprego e é prejudicial para a economia do país. Quanto a pior forma de trabalho infantil, a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes aparece em primeiro lugar com 78%, em segundo lugar, com 65%, vem a exploração de crianças no plantio e no tráfico de drogas. (FNPETI, 2007).

Essa aparente rejeição ao trabalho infantil constatada pela pesquisa da ANDI, a partir do pensamento de Gramsci, indica que no interior do senso comum onde predomina uma visão ingênua de mundo, insuficiente para captar a realidade, há “o convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças e não se deixando levar pelos impulsos instintivos e violentos”. (GRAMSCI, 1955, p.16).

Esse convite representa o *bom senso* do *senso comum*, tais expressões, entretanto, “têm um significado muito preciso, a saber, o de superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente” sendo este “o núcleo sadio do senso comum, o que

poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente”. (GRAMSCI, 1955, p.17).

Contudo, ainda que se supere a *ideologia/senso comum* que vê com naturalidade o trabalho infantil, sem, no entanto, erradicar a má distribuição de renda, da terra, da justiça, dos direitos, entre outros, qualquer medida de combate ao trabalho infantil se configurará apenas como paliativa, que não incide sobre a gênese do problema.

1.3 TRABALHO INFANTIL: histórias de miséria, opressão e degradação humana

A história do trabalho infantil tem raízes na própria história da humanidade. O Código de Hamurabi, datado de mais de dois mil anos antes de Cristo, já trazia medidas de proteção às crianças e aos adolescentes que trabalhavam como aprendizes, onde infere-se que, desde os tempos mais remotos, há a utilização da mão de obra infantil. (VIANA, apud GUNTHER, 1998).

Em seus artigos 188 e 189 o Código assevera: “Se o membro de uma corporação operária toma para si um menino e lhe ensina seu ofício, este não pode mais ser reclamado. Se este não lhe ensinou o ofício, o adotado pode voltar à casa paterna.” O Código trás ainda que as mulheres, filhos e filhas podiam ser vendidos para quitação de débitos vencidos. Os filhos assim vendidos trabalhavam durante três anos na casa do comprador ou do senhor. (CÓDIGO DE HAMURABI, 2009).

No Egito, segundo Viana apud Gunther (1998), sob as dinastias XII a XX (1773-1069 a.C.) os menores que tivessem relativo desenvolvimento físico eram submetidos ao trabalho assim como os adultos, uma vez que para as dinastias todos os “cidadãos” eram obrigados a trabalhar, sem distinção de nascimento ou fortuna.

Na Grécia Antiga (2000-146 a.C), a mão de obra escrava era a base da economia. Os cidadãos gregos valorizavam apenas as atividades intelectuais, artísticas e políticas. Os trabalhos nos campos, nas minas, nas olarias e na construção civil, por exemplo, eram executados pelos escravos, juntamente com seus filhos. (VERNANT; NAQUET, 1989)

Em Roma Antiga (753 a.C -1476 d.C), a exploração do trabalho dos filhos dos escravos ocorria desde cedo, em diversas atividades, juntamente com o

trabalho das crianças abandonadas por seus familiares. Prática presente nas grandes civilizações da Antiguidade, a exemplo, segundo a tradição, dos próprios fundadores de Roma, os gêmeos, Rômulo e Remo.

Segundo Marcílio (1998), nesse período da história o abandono de crianças era uma prática frequente entre ricos e pobres, sendo, até mesmo, regulamentado, assim como o aborto e o infanticídio. De toda sorte, conforme a autora:

Muitos enjeitados foram reduzidos à condição de escravos, outros tantos, eram destinados à prostituição ou à servidão, alguns, mais desafortunados, tinham seus olhos perfurados e seus braços torcidos, para servirem como mendigos a pedir esmolas nas ruas. (MARCÍLIO, 1998, p. 11).

Durante a Idade Média, os camponeses trabalhavam no cultivo das terras do senhor feudal e não havia diferenciações entre adultos, adolescentes ou crianças, todos serviam ao dono da terra. Esse, por sua vez, possuía poder de vida e de morte sobre os vassalos. No setor urbano, as crianças eram inseridas como aprendizes nas chamadas *Corporações de Ofício*, para que aprendessem uma profissão através dos ensinamentos dos mestres. Tal serviço não lhes rendia qualquer remuneração, apenas a alimentação. (BARROS, 2005).

A história da exploração da mão de obra infantil segue o curso da história da humanidade, contudo, foi a partir do advento da Revolução Industrial, no século XVIII, sobretudo no século XIX, que o trabalho infantil assume contornos específicos ante a dimensão da exploração e violência contra crianças e adolescentes em nome da consolidação capitalista.

Para Marx (1983), o elemento condicionante da exploração da mão-de-obra infantil, nesse período, foi, entre outros, o desenvolvimento da mecanização. Observa o autor que o fato de a máquina reduzir o tempo necessário de trabalho desenvolvido pelo operário, faz com que o capitalista, detendo os meios de produção, acabe reduzindo o salário dos trabalhadores e, conseqüentemente, o meio de sobrevivência dos familiares. Com os salários reduzidos, elas são forçadas a inserir todos de casa no mercado de trabalho para compensar a perda de renda:

De poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do

trabalhador, sem distinção do sexo e de idade, sob o domínio direto do capital. (MARX, 1983, p. 449).

Contudo, o fato de toda a família, agora, encontrar-se empregada, não significava uma ascensão nas suas condições econômicas, uma vez que “a maquinaria, ao lançar todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte o valor da força de trabalho do homem por toda a sua família.” Com efeito, o emprego das crianças e de toda a família se revela bem mais pela oferta de trabalho a serviço dos capitalistas do que pela melhoria da situação financeira das famílias pobres. (MARX, 1983, p. 23).

Nesses termos, a exploração da mão de obra infantil pelo capital, em sua primeira fase, pode ser pensada, também, segundo Engels (1975)¹¹, como uma estratégia dos fabricantes para diminuir os gastos deles em matéria de força de trabalho, uma vez que apenas a terça parte ou a metade do salário do adulto era pago às crianças. Além disso, o fato de remunerar a criança permitiria baixar o salário do adulto e com o salário baixo dos pais, os filhos eram obrigados a trabalhar.

Ainda, segundo Marx (1983) à medida que as máquinas tornam a força muscular dispensável, “ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e crianças foi a primeira palavra da aplicação capitalista da maquinaria” (MARX, 1983, p. 23).

Corroborando com Marx, comenta Engels (1995, p. 188), “as mulheres e as crianças são mais rentáveis e mais hábeis que os homens neste tipo de trabalho, são estas que são empregadas”.

Para Paul Mantoux (s.d.), historiador francês, além de mais rentáveis e mais hábeis, a fraqueza da criança trabalhadora era a garantia da sua docilidade. Nesses termos, segundo o autor, bastava um insignificante salário ou, muitas vezes, alojamento e uma ração de pão para reduzi-las, “sem esforço, a um estado de obediência passiva, ao qual os homens feitos não se deixavam facilmente dobrar.”

¹¹ *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra (1845)*. Nessa obra Engels analisa o trabalho produtivo e as condições de vida dos trabalhadores da Inglaterra. Destaca informações a respeito do trabalho das crianças, as quais provêm de dados estatísticos fornecidos pelo *Children's Employment Commission's Report (1842/3)*, *Enquiry into Sanitary Condition of the Labouring Population (1842)*, e *Factory Enquiry Commission (1830)*, que são relatórios de comissões de investigação sobre o “emprego” da criança.

(MANTOUX, s.d. p. 412). Docilidade e obediência significavam, assim, a possibilidade de uma maior exploração por parte dos capitalistas e, ao mesmo tempo, o processo de alienação do trabalhador, uma vez que o trabalho, sob a ótica do capital, ao invés de realizar o homem, o escraviza; ao invés de humanizá-lo, o desumaniza.

A esse respeito Marx em seus *Manuscritos Econômicos Filosóficos* (2002, p. 111) coloca:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Assim, na caça desenfreada por essa “frágil” e “doce” mão de obra para atender à demanda do capital que, sob os ideais liberais, propalava a liberdade individual e o respeito aos direitos fundamentais do ser humano,¹² buscaram-se, primeiramente, as crianças assistidas dos hospícios (orfanatos), em seguida, em decorrência da passagem da utilização da fábrica hidráulica para a fábrica a vapor, as crianças, filhas dos operários.

Segundo Nogueira (1993, p. 38), “ao nascer a grande indústria já dispunha de uma espécie de reservatório de mão de obra infantil”, haja vista que boa parte da população infantil, na época, era atingida pelo prodígio do abandono e da assistência.

Nesse sentido, o trabalho dos órfãos e dos abandonados era vantajoso para os administradores dos hospícios e para os patrões. Para os administradores, representa a possibilidade de diminuir suas despesas com o custeio dos assistidos. Para os patrões, significava o controle e a exploração, não remunerada, da mão de obra infantil (NOGUEIRA, 1993). Contudo, os argumentos que sustentavam o uso da mão de obra infantil, por parte dos industriais, eram de que, quanto mais cedo a criança trabalhasse mais protegida ela estaria da mendicância e do vício. Contrário a

¹² O capitalismo liberal será apenas uma fase figurante, mas relativamente breve na história do sistema, sendo rapidamente substituído por um capitalismo regulamentar.

tal afirmativa, que faz da exploração do trabalho infantil um ato de filantropia, argumenta Engels:

Claro, a burguesia declara: “Se nós não empregamos as crianças nas usinas, elas ficarão entregues às condições de vida desfavoráveis ao seu próprio desenvolvimento”, o que, aliás, de um modo geral, é exato. Mas o que significa, no fundo, esse argumento, senão que *a burguesia coloca primeiramente as crianças operárias em más condições de existência, e, ainda, por cima, explora, em seguida, essas más condições em proveito próprio*. Ela lança mão de um fato pelo qual ela é tão responsável quanto pelo sistema industrial; ela justifica o erro cometido hoje por aquele que ela cometeu no passado. (ENGELS, 1975 p. 199, grifo nosso).

Certamente, essas crianças antes mesmo do emprego nas fábricas já eram “crias” da miséria e do abandono promovidos pelo capitalismo, razão esta que as levou, primeiro às casas de assistência e, em seguida, ao trabalho nas fábricas como meio de sobrevivência. Esse tipo de filantropia serve mais para justificar a dominação e a exploração de uma classe sobre outra, e preservar o ideário de liberdade e igualdade posto pelo liberalismo. Liberdade que consistia, na verdade, na liberdade de compra e venda, no caso aqui, na venda e compra de crianças, conforme citação: “a maioria dessas crianças eram fornecidas – poderíamos dizer vendidas – pelas paróquias [...] cinquenta, oitenta, cem crianças eram cedidas em blocos e enviadas, como gado, com destino à fábrica onde deveriam ficar fechadas durante anos.” (MANTOUX s.d., p. 420).

Entretanto, com a passagem da utilização da fábrica hidráulica para a fábrica a vapor e o consequente aumento da produção, a demanda por mão de obra cresceu consideravelmente, uma vez que, embora fosse grande o número de trabalhadores assistidos, eles já não davam conta da necessidade do mercado. Nesse caso, para suprir essa demanda, os capitalistas recorrem, também, ao trabalho dos filhos dos operários, os quais “se recusavam, e com toda razão, a mandar as suas [crianças]. Sua resistência, infelizmente, não durou muito tempo; levados pela necessidade, resignaram-se àquilo que, a princípio, tanto os havia horrorizado” (MANTOUX s.d., p. 420).

A mercadoria-força de trabalho infantil será, agora, diretamente fornecida ao fabricante pelo pai de família, que além de vender a sua própria força “vende

também a da mulher e a dos filhos, tornando-se, assim, um mercador de escravos.” (MARX, 1983, p. 23).

De acordo com Nogueira (1993), Marx associa o trabalho infantil capitalista à escravidão, em duas ordens de argumentos. O primeiro argumento se assenta na ideia de que o trabalho infantil não é uma força de trabalho juridicamente livre em venda no mercado, mas sim um objeto de transação entre terceiros: a administração dos hospícios (no caso das crianças assistidas), ou o pai e o empregador. O segundo (em consequência do primeiro), pelo pleno poder que o patrão tinha sobre as condições de vida e de trabalho da criança.

A esse respeito Huberman (1986) coloca que até mesmo um senhor de escravos das Índias ocidentais poderia surpreender-se com o extenso dia de trabalho das crianças. Um deles, segundo o autor, falando a três industriais de Bradford, disse:

Sempre me considerei infeliz pelo fato de ser dono de escravos, mas nunca, nas Índias ocidentais, pensamos ser possível haver ser humano tão cruel que exigisse de uma criança de 9 anos trabalhar 12 horas e meia por dia, e isso, como os senhores reconhecem, como regra geral normal. (HUBERMAN, 1986, p. 180).

A comparação feita pelo dono de escravos é apenas a ponta do iceberg. Aprofundando-se mais, descreve Mantoux (s.d.), com precisão, o sofrimento das crianças “escravas” nas fábricas capitalistas:

Abandonadas ao arbítrio dos patrões, que os mantinha fechados em seus edifícios isolados, longe de qualquer testemunho que pudesse comover-se com o seu sofrimento, *padeciam uma escravidão desumana*. O único limite para o seu dia de trabalho era o esgotamento completo de suas forças. Dos quarenta minutos concedidos na maioria das fábricas para a principal ou única refeição, cerca de vinte eram consagrados à limpeza das máquinas [...] os acidentes eram freqüentes, [...] foram incontáveis os dedos arrancados, os membros esmagados pelas engrenagens. A disciplina era feroz, se é que podemos chamar de disciplina o uso de uma brutalidade inominável e, às vezes de uma crueldade refinada que, por capricho, se satisfazia em seres indefesos. [...] o patrão, um certo Ellice Needham, batia nas crianças com murros, pontapés, e chicotada: uma das suas gentilezas consistia em beliscar-lhe as orelhas entre as unhas, com força suficiente para atravessá-las [...]. Muitas pensavam em suicídio. (MANTOUX, s.d., p. 420-42, grifo nosso).

Corroborando com o pensamento acima, Engels em seu livro *A situação da Classe Operária na Inglaterra*, publicado em 1845, (1995) ressalta que, nesse período, era comum encontrar crianças a partir dos cinco anos de idade trabalhando nas fábricas, 14 a 16 horas por dia - não incluindo as horas das refeições. Ressalta também o autor, que as crianças trabalhavam sempre sob a vista de um inspetor que tinha a “ordem” de surrá-las e castigá-las quando elas não esgotavam o máximo da sua força.

Discorrendo, ainda, sobre o estado de saúde das crianças trabalhadoras, Engels (1995) assevera que os filhos dos operários já traziam consigo, desde a primeira infância, condições físicas desfavoráveis para o trabalho em relação as outras crianças, pelo fato de crescerem em meio a todo tipo de insalubridade. Ao que se vêm ainda acrescentar, segundo ele, os efeitos nocivos da fábrica. Efeitos esses, promovidos por uma burguesia, insensível aos anos de vida das crianças, os quais deveriam ser exclusivamente consagrados ao desenvolvimento físico e intelectual.

O relatório oficial da *Children`s Employment Commission* (1863 a 1876), dos inspetores ingleses de fábrica, citado por Engels (1995), sobre o trabalho nas fábricas descreve com mais clareza o quadro de miséria, opressão e degradação a qual eram submetidas as crianças trabalhadoras:

A metade dos trabalhadores são meninos com menos de 13 anos e adolescentes com menos de 18 anos. Essa indústria é tão insalubre, repugnante e mal afamada que somente parte mais miserável da classe trabalhadora, viúvas famintas etc., cedem-lhes seus filhos, ‘crianças esfarrapadas, subnutridas, sem nunca terem freqüentado uma escola’. [...] O dia de trabalho, ali, variava entre 12, 14 e 15 horas, com trabalho noturno, refeições irregulares, em regra, no próprio lugar de trabalho, empestado pelo fósforo. Dante acharia que foram ultrapassadas nessa indústria suas cruéis fantasias infernais. (ENGELS, 1995, p. 279).

No caminhar do fogo do Inferno de Dante, lembrando a passagem: “Estes ardem desesperados debaixo de uma chuva de fogo. Correm, gritam, e só as dores são as únicas realidades, debaixo de grossos pingos de labaredas acesas,” o relatório inglês *Ashley*, publicado em 1842, sobre as condições de trabalho das mulheres e crianças nas minas de carvão, pode ser um bom exemplo da

comparação feita por Engels (1995) sobre as infernais fantasias de Dante e as condições de trabalho de mulheres e crianças. De acordo com Lajugie (1979),

Vê-se que mulheres e crianças trabalham nas minas, no fundo de poços, de onze a dezesseis horas por dia. As crianças começam a trabalhar no interior das minas desde os seis anos; a partir dessa idade, são encarregadas de abertura e do fechamento das portas nas galerias; de onze a quinze anos sobem de grau e são empregadas na condição de pequenos cavalos, que puxam as vagonetas de carvão, o que significa percorrer diariamente de dez a doze léguas; após os dezoito anos, nova promoção: transformam-se em bestas de carga e são incumbidas, como as mulheres, de puxar, de rastos, as caixas de carvão ao longo das galerias de teto baixo, cheias de poças d'água. (LAJUGIE, 1979, p. 58).

A França, que tanto combateu o absolutismo, o mercantilismo e os privilégios da nobreza e do alto clero, nada tem a invejar à Inglaterra em matéria de condições de trabalho infantil. O *Relatório Villermé*¹³, escrito em 1840, sobre as condições de trabalho na indústria têxtil francesa, relata que as crianças entram na fiação com cinco, sete anos de idade. Trabalham de seis da manhã às sete da noite, a uma temperatura superaquecida, de pé durante o dia todo. Descreve, ainda, o relatório que “entre os instrumentos de trabalho, em todas as fábricas, figura uma corda feita de tendões de boi, destinada a mantê-las acordadas [...]. As condições de alojamento são deploráveis [...] daí resulta o elevado índice de mortalidade infantil”. (LAJUGIE, 1979, p. 60).

Segundo Lajugie (1979), contra todos esses lamentáveis fatos, os operários não podiam defender-se por intermédio de movimentos de massa, uma vez que, após a Revolução Francesa, a Lei Le Chapelier e o Código Penal interditam qualquer “coalizão” como contrária aos princípios liberais e individualistas. Nesse caso, cabia ao próprio operário, discutir com o seu patrão as condições de seu contrato individual de trabalho o que era, na prática, impossível, uma vez que tratava-se de classes sociais distintas (burguesia e proletariado), e, com interesses distintos.

Em se tratando de organização coletiva, o economista inglês Andrew Ure, considerado, segundo Carmo (1992, p. 33), o diabólico porta-voz da burguesia da época declara: “os patrões, só de ouvir falar em sindicatos, já ficavam à espreita, uma vez que o trabalho especializado, além de encarecer a produção, ainda os

¹³ Escrito pelo Dr. Villermé, encarregado pela Academia de Ciências Morais e Políticas Francesa para estudar as condições de trabalho na indústria têxtil.

deixava subordinados ao livre arbítrio do operariado”. Para Andrew Ure, segundo o autor, as associações e sindicatos, em vez de combater seus patrões, homens dignos honestos que criavam oportunidades de trabalho e ainda facilitavam as tarefas humanas introduzindo máquinas que aliviavam as fadigas deveriam alegrar-se com seus êxitos, isto porque eram eles que despertavam os “entorpecidos talentos” do proletariado.

Propunha Andrew Ure, segundo Carmo (1992), a substituição do trabalho do homem pelo da mulher e da criança considerando que as máquinas exigiam nada mais que destreza e vigilância, convenientes, então, para os “olhos vivos” e os “delicados e flexíveis dedos dos menores”, cuja habilidade causava inveja aos adultos e chegava a ser para eles um exemplo.

Ainda, se colocava Andrew Ure, contrário a qualquer lei que limitasse a jornada de trabalho, tanto da criança quanto do adulto. Alegava que criar leis significava ir contra o inalienável direito à liberdade de opção do trabalhador que desejava elevar o seu poder aquisitivo, representando, assim, nada mais que um ato autoritário e de falsa filantropia para o povo trabalhador que dependia da fábrica para sobreviver. Acreditava ele que, se aplicadas tais medidas “resultariam na demissão de crianças, arracando-as do seu ‘leve e lucrativo trabalho na aquecida sala de tecelagem’ para o frio do mundo, onde cairiam na mendicância e no vício.” (CARMO, 1992, p. 33).

Junto a esse tipo de discurso, a religião, segundo Carmo (1992), atuava poderosamente como antídoto para os descontentamentos sociais e como forma de aceitação das aflições do trabalho gerada em nome da consolidação do capital que, além de se pautar por um caráter reprodutivista de acumulação de riquezas, procurava difundir a ideologia do trabalho, a fim de motivar ou coagir a classe subalterna à produção de riquezas e à passividade. Assim, em consonância com os ideais capitalistas, conta o autor, que parte essencial das orações evangélicas tinha como doutrina o dever do pobre de trabalhar duramente, de obedecer a seus superiores e de sentir-se satisfeito com a condição de vida que Deus havia lhe reservado. Sob essa lógica o trabalho não era mais uma maldição ou motivo de desprezo, como foi proclamado pelos gregos e medievais, mas sim uma virtude.

Nesse caso, de maneira geral, a procura dos capitalistas pelo lucro fácil e o desenvolvimento das máquinas, bem como a miséria das famílias e a ideologia religiosa que possibilitaram a todos se valerem das crianças, sem culpa e sob o

manto da formação moral e da virtude, foram os fatores que se integraram para atrair para a indústria capitalista milhares de crianças.

Retomando ao relatório da *Children`s Employment Commission* (1863 a 1876), citado por Engles (1995), sobre o perfil das crianças trabalhadoras, ele traz a seguinte referência são “crianças esfarrapadas, subnutridas, sem nunca terem freqüentado uma escola”. No que trata da escolarização, acrescenta Engels (1975) “a instrução das crianças admitidas nos ateliês desde a idade dos seis anos é nula [...] geralmente, os que são admitidos antes de dez ou onze anos não sabem ler nem escrever.”¹⁴

Corroborando com o pensamento de Engels, destaca Mantoux (s.d.) que as crianças não somente não haviam recebido nenhum tipo de instrução durante sua “lamentável escravidão”, como sequer haviam aprendido o saber profissional necessário para ganhar a vida, apesar das cláusulas formais do contrato de aprendizagem. Ainda, segundo o autor, o que lhes restou foi apenas o conhecimento do trabalho maquinal ao qual haviam estado acorrentados durante longos e cruéis anos, estando, assim, condenados a continuar para sempre como braços, vinculados à fábrica como servo à gleba.

A razão da subescolarização das crianças, no entender de Engels (1995) estaria condicionada a dois fatores: o da oferta e da procura. No que trata da oferta, estaria a recusa por parte da burguesia em oferecer aos trabalhadores um serviço de ensino, uma vez que temia os efeitos “perigosos” da formação intelectual dos trabalhadores, em particular da formação e difusão de ideias “subversivas” contrárias às contradições existentes na sociedade capitalista. Do lado da demanda, tratar-se-ia da impossibilidade de o trabalhador aspirar a tal benefício (a escola), após as longas e penosas jornadas de trabalho a que eram submetidos.

Temeroso dos efeitos “perigosos” da formação intelectual dos operários, o presidente da Royal Society, Sr. Giddy, segundo Huberman (1986), em defesa dos fabricantes, se posiciona contrário a qualquer proposta de se criarem escolas primárias para as crianças das classes trabalhadoras. Seu argumento se baseava, segundo o autor, na seguinte tese:

¹⁴ L. R. Villermé. Tableau de l'état physique et moral des ouvriers. Jules Renouard et Cie, Paris, 1840, t. II, p.112.

Dar educação às classes trabalhadoras pobres seria, na realidade, prejudicial à sua moral e felicidade; aprenderiam a desprezar sua sorte na vida ao invés de fazer deles bons servos na agricultura e outros empregos laboriosos, a que sua posição na sociedade os destina [...] Permitir-lhes-ia ler folhetos sediosos [...] e os tornaria insolentes para com os seus superiores. (HAMMOND, 1932, apud HUBERMAN, 1986, p. 182).

Aprofundando as considerações acima, Carmo (1992) coloca que, nessa época, para muitos, a formação educacional estava totalmente descartada, isto porque tal instrução levaria os jovens à insolência perante seus superiores e permitiria que tivessem acesso, além de folhetos sediciosos, a livros perigosos e publicações contra a cristandade, assim como os faria querer igualar-se em direitos à classe superior. Dessa forma, segundo o autor, o ensino, quando aplicado, necessitava de vigilância e de punição, para desenvolver corpos submissos, dóceis, capazes de executar, como indivíduos úteis, qualquer trabalho mecânico.

Esse era o discurso da época, razão pela qual, tão sabiamente desabafa Engels: “Se a burguesia só lhes deixa na vida o estritamente necessário, não devemos nos espantar ao constatar que ela só lhes concede a dose de cultura que seu próprio interesse exige, o que não é muito na realidade”. (ENGELS, 1995, p.155).

Se a educação da classe operária, pelo menos naquele momento, não era de interesse dos capitalistas, para o proletariado representava uma das possibilidades de organização e fortalecimento das lutas proletárias e, conseqüentemente, da sua libertação das garras do capitalismo. Assim, ao discorrer sobre as medidas a serem colocadas em prática na primeira etapa da revolução proletária, Marx, no *Manifesto Comunista*, põe, em décimo lugar, a seguinte proposta, “Educação pública gratuita para todas as crianças, *abolição do trabalho infantil nas fábricas*, tal como é feito atualmente; combinação da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 1987, p. 126, grifo nosso).

Essa passagem evidencia, de maneira, bastante clara a defesa de Marx pela educação das crianças e adolescentes e pela erradicação do trabalho infantil nos modos capitalistas, embora ele reconhecesse que nem todo tipo de educação servisse à criança, assim como também nem todo tipo de trabalho infantil fosse prejudicial a criança. “O censurável no seu pensamento são as condições sob as quais este trabalho se realiza e os objetivos que serve.” (SUCHODOLSKI, 1976, p.

105). Para Marx (1980), o trabalho infantil só é criminoso porque é convertido em objeto de exploração, da mesma forma que o trabalho mecanizado não destrói apenas por ser mecanizado, mas, sobretudo, por ser organizado pela burguesia.

Essa concepção fica clara no seguinte trecho da sua obra máxima, O Capital:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Roberto Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos. (MARX, 1980, p. 554).

A articulação *trabalho e educação*, defendida por Marx, tem como eixo não apenas a emancipação social, mas, sobretudo, a emancipação humana. Defende o autor uma educação capaz de se contrapor ao conformismo imposto pelas ilusões burguesas no sentido de contribuir para a consciência revolucionária e, por conseguinte, para a libertação do homem das teias da opressão de classe.

Contudo para que essa educação se concretize e, conseqüentemente, a libertação da classe operária, segundo Marx (2004), é preciso, antes, que o operário tome consciência¹⁵ da importância da sua formação intelectual:

Isto só será possível mediante a *transformação da razão social em força social* e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através de leis gerais impostas ao poder do Estado. [...] Partindo disto, afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. (MARX, 2004, p. 68).

Acreditava Marx que sob as atuais circunstâncias, abolir o trabalho infantil seria um “piedoso desejo, porém nada mais”. Nesse sentido, no intuito de que a situação adversa em que se encontravam as crianças operárias pudesse ser revertida em frutos para a formação dos trabalhadores como agentes revolucionários, contrário à proposta utópica dos socialistas liderados por Ferdinand Lassalle que, no seu entender, desejava simplesmente resguardar as crianças do trabalho industrial,

¹⁵ Para Marx, por não atuar livremente, o operário é demasiadamente ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho nas condições normais de desenvolvimento, diferente, dos operários mais cultos que compreendem que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação operária que há de vir.

propõe a criação de leis, por parte do Estado, que regulamente a jornada de trabalho das crianças de acordo com as idades.

Nesse sentido, vale destacar que a primeira e a mais importante norma jurídica de proteção ao trabalho infantil foi a Lei de PEEL (Inglaterra – 1802), que continha, primeiramente, prescrição sanitária. Depois, prescrições relativas à duração da jornada de trabalho: ela nunca devia ultrapassar o máximo de doze horas, excluindo o horário das refeições. O trabalho não poderia, em caso algum, prolongar-se após as nove horas da noite, nem começar antes das seis. A educação seria obrigatória durante os quatros primeiros anos da aprendizagem: “todos os aprendizes deviam aprender a ler, escrever e contar, sendo que o tempo consagrado às lições diárias seria subtraído das horas de trabalho autorizadas”. A educação religiosa, “também, obrigatória, devia ser ministrada todos os domingos, e os aprendizes deveriam ser levados a um ofício, fora ou dentro da própria fábrica”. (MANTOUX, s.d, p. 488).

A afixação do texto da lei nas oficinas nunca chegou a acontecer e se, escrupulosamente, acontecesse teria proporcionado um remédio bem fraco para os abusos contra as crianças. Porém, querendo ou não, a lei estabeleceu o princípio que daria origem a toda a moderna legislação do trabalho, merecendo, portanto, toda a atenção da história. (MANTOUX, s.d).

Marx, mesmo preocupado com a intervenção do estado burguês na educação do proletariado, conforme suas próprias palavras: “a burguesia não conte, além de outros poderes, com o de um aparato escolar posto a seu serviço, diretamente controlado por ela” acreditava que impondo leis, a classe operária não tornaria o poder do governo mais forte. Ao contrário, faria do poder dirigido contra elas, seu agente. Partindo dessa compreensão o autor defende o aparato legal que fixe o limite de idade como forma de minimizar os efeitos “nefastos” do trabalho infantil¹⁶ e, ao mesmo tempo, de promover, indiretamente, a libertação das classes oprimidas, por meio de uma educação que combine trabalho produtivo com educação (MARX, 2004, p. 18). Ainda, segundo Marx,

A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo, porém nada mais. Pôr em prática esta proibição - supondo-a factível - seria reacionário, uma vez que, regulamentada severamente a jornada de

¹⁶ Após a criação da Lei de PEEL (Inglaterra – 1802), até 1867 mais dezessete leis inglesas foram editadas para regulamentação do trabalho das crianças.

trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. (MARX, 2000, p. 48-49, grifo nosso).

Acredita Marx que as medidas de regulamentação do trabalho infantil seriam necessárias para cessar a super-exploração das crianças e garantir-lhes a instrução primária. Afirmava-se no Congresso de Genebra da Primeira Internacional (AIT-1866) a luta pelos direitos das crianças, uma vez que elas não podiam fazê-lo por si mesmas (La Primera Internacional apud MAZZOTI, 2001).

Em suma, as medidas legais a serem reclamadas como “direito das crianças e jovens” referiam-se aos filhos dos trabalhadores assalariados e resumem-se a três itens. Primeiro, regulamentação do trabalho e escolarização, vedando-se o trabalho noturno, - nocivo à saúde e/ou à moral - e proibindo o trabalho às crianças com menos de nove anos. Segundo, a educação escolar inscrevia-se, dessa maneira, em um programa mais amplo de mudanças no modo de vida determinado pelo capitalismo e, nesse sentido, constituía uma reivindicação a ser “arrancada do Estado burguês”. Terceiro e último, a combinação da educação escolar com o trabalho remunerado - a partir dos nove anos de idade - objetivava garantir tanto a sobrevivência dos filhos e filhas dos trabalhadores quanto elevar a classe trabalhadora acima das demais classes sociais (La Primera Internacional apud MAZZOTI, 2001).

Sob essa ótica, Marx chama a atenção para a necessidade de acabar com uma educação e um ensino que visa, tão somente, o controle ideológico e adestrar seres humanos para a força de trabalho. Defende o autor uma educação que a partir da combinação de trabalho produtivo (pago) com a educação intelectual, educação corporal, e formação tecnológica possa elevar a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrata. (MARX, 2004).

Com o aprofundamento das contradições inerentes ao capitalismo, fica cada vez mais longínqua a possibilidade de uma educação que contemple os interesses das classes populares, bem como da erradicação do trabalho infantil, dado que entra-se no século XXI com a mesma história para contar: a precariedade da educação e a exploração da mão de obra infantil em toda parte do mundo, sob as mais penosas condições.

No que trata da exploração da mão de obra infantil, acreditava Marx (2004), conforme citação abaixo, que a indústria capitalista não abdicaria de tal exploração, tão importante para o processo de acumulação de capital:

Nós conseguiremos que tendência da indústria moderna, em fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um progresso legítimo e saudável, qualquer que seja a forma em que se realize sob o reino do capital, é simplesmente abominável. Em uma sociedade racional, qualquer criança deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, não pode escapar da lei da natureza, segundo a qual aquele que quer comer tem que trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos. (MARX, 2004 p. 67).

Entretanto, de acordo com Nogueira (1993), Marx se equivocou quando acreditou que a exploração da mão de obra infantil, inaugurada pela grande indústria, tivesse um caráter irreversível. Afirma a autora citando Margrin (1973, p. 77) que “a história mostrou: apesar de tudo, a fábrica sobreviveu à abolição do trabalho Infantil”, uma vez que:

[...] a evolução das condições técnicas e sociais de trabalho e a resistência da classe operaria, unidas, expulsaram a criança do mundo da produção nos países do “centro do capitalismo”.¹⁷ Portanto, ao imaginar que a indústria – com seu enorme apetite de braços, do início – não mais poderia renunciar à mão-de-obra infantil, Marx foi provavelmente vítima de seu contexto sócio-econômico, aquele da primeira fase da industrialização assentada sobre a indústria têxtil. (MOGUEIRA, 1993, p. 31).

O que a história mostrou, na verdade, foi que a utilização do trabalho infantil pela indústria moderna não tem a mesma importância que tinha no contexto da revolução Industrial. Desse modo, Marx não se equivocou por completo, muito menos foi vítima do seu contexto histórico, pois mesmo com a luta dos movimentos sociais em defesa da erradicação do trabalho infantil e do desenvolvimento econômico, social, técnico e científico, proclamado pelo capitalismo na sua atual fase neoliberal, o trabalho infantil ainda é uma realidade que escraviza e mutila crianças do mundo inteiro, em especial no Brasil. O próprio diretor da Organização

¹⁷ É inútil insistir no fato de que, nos países “periféricos” a mão de obra infantil segue sendo explorada e, por vezes, em condições análogas às descritas por Marx e Engels, o que veremos em seguida. (NOGUEIRA, 1993, 9.31)

Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil, José Carlos Alexi, em entrevista à *Revista Veja* do dia 30 de agosto de 1995, diz: “É difícil encontrar no Brasil uma mercadoria que na cadeia produtiva¹⁸ não tenha por trás a marca da mão de uma criança”.

Em matéria divulgada pelo jornal cubano *Granma Internacional*, do dia 5 de outubro de 2007, sobre a exploração da mão de obra infantil na América Latina, a jornalista Nidia Díaz comenta: “Não são só os empresários nacionais os que se aproveitam do trabalho infantil para obter maiores lucros. Multinacionais, como a Coca Cola, utilizam mão de obra infantil na produção de matérias-primas em nações como El Salvador”. Ainda, segundo a jornalista, as crianças latinas são vítimas de “adoções”, atrás das quais se escondem práticas domésticas em condições de semi-escavidão ou de intermediárias de máfias locais ligadas às drogas, ao proxenetismo e à prostituição. Continuando o quadro de sofrimento das crianças do século XXI, o Jornal inglês *The Guardian* do dia 31 de julho de 2001, traz a seguinte matéria “filial inglesa do McDonald's levou multa de mais de 12 mil libras por explorar o trabalho de jovens. Adolescentes entravam a madrugada trabalhando no local, mesmo em dias escolares. Foram encontradas mais de 50 violações da legislação trabalhista inglesa no local”. Mas recentemente, o jornal inglês *Daily Telegraph* do dia 27 de fevereiro de 2009 traz como matéria de capa a notícia de que a Apple, após acusações de explorar crianças em pelo menos três fábricas que mantém na Ásia, admitiu a ocorrência de trabalho infantil em suas empresas.

Observa-se que o trabalho infantil ocorre em todas as partes do mundo, seja nos países desenvolvidos, seja nos países periféricos. Entretanto, segundo Nepomuceno (1999, p. 341), as crianças exploradas nos países ricos são, em sua grande maioria, as advindas de minorias étnicas ou de comunidades de imigrantes. “No Norte da Europa, as crianças que trabalham são africanas ou turcas; nos Estados Unidos, asiáticas ou latino-americanas e na Grécia, ciganas”. É bom lembrar também que as nações ricas quando não exploram nos seus próprios países, exploram nos países pobres, por meio das suas filias ou franquias, a exemplo da Apple e da McDonald's.

Não é por acaso que o Relatório da OIT sobre as piores formas de trabalho infantil “*Crianças em trabalhos perigosos: o que sabemos, o que precisamos fazer*”,

¹⁸ Entendida como “um agregado de atividades econômicas que tem no seu elo inicial uma determinada atividade de extração de matéria-prima, derivando dela na ponta final o desenvolvimento de produção tecnológica sofisticada e de comércio internacional”. (CAMPOS apud CARVALHO, 2000, p.22).

divulgado em 2011 por ocasião do Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil¹⁹, exige que sejam tomadas medidas urgentes para erradicar o trabalho infantil no mundo²⁰, em especial o perigoso que, neste momento, afeta cerca de 115 milhões de crianças, mais da metade de todos os trabalhadores infantis do planeta, estimados em 215 milhões.

De acordo com o Relatório, a presença de crianças em situação de trabalho perigoso não se limita aos países em desenvolvimento, posto que tanto nos Estados Unidos como em países da Europa há uma elevada vulnerabilidade dos jovens para acidentes de trabalho.

Outras conclusões apontadas pelo Relatório dão conta de que:

- As crianças têm maiores taxas de acidentes e mortes no trabalho do que os adultos;
- O maior número de crianças em trabalhos perigosos está em países da Ásia e do Pacífico (48,1 milhões). No entanto, a maior proporção de crianças em trabalhos perigosos em relação ao número total de crianças da região está na África subsaariana (38,7 milhões para uma população total de 257 milhões).
- Na América Latina há 9,43 milhões de crianças desenvolvendo trabalho perigoso. Nas outras regiões, como a Europa e a América do Norte, há registro de 18,9 milhões de crianças nesse tipo de atividade.
- Mais de 60% das crianças em trabalhos perigosos são meninos.
- O trabalho perigoso é mais comumente encontrado na agricultura, incluindo a silvicultura, pesca, pecuária.

O Relatório manifesta, ainda, preocupação diante da hipótese de que a crise econômica possa frear os avanços para cumprimento da meta de eliminar todas as piores formas de trabalho infantil até 2016, estabelecida em 2006 pelo “*Plano de Acção Global da OIT*”.

Frente a essa hipótese o Diretor Geral da OIT, Juan Somavía (2010) aponta que os avanços no combate ao trabalho infantil não são bastante rápidos, nem suficientemente amplos, no entanto a recessão econômica não pode ser uma desculpa pelo atraso da comunidade internacional em eliminar o trabalho infantil.

¹⁹ Dia 12 de junho. Essa data foi instituída, em 2002, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), agência das Nações Unidas.

Pelo contrário, assevera: “a crise dá uma oportunidade para implementar [...] políticas que promovam os interesses das pessoas, a recuperação e o desenvolvimento sustentável”. A “persistência do trabalho infantil”, no seu entender, é uma acusação clara ao atual modelo de crescimento [...]” razão pela qual “os governos, empregadores e trabalhadores devem agir em conjunto para manter uma forte liderança na formulação e execução de políticas e ações que possam erradicar o trabalho infantil”. (OIT, 2010).

Ainda, para Juan Somavia, deve-se reafirmar a convicção de que é possível um mundo livre de trabalho infantil. Para ele “o mundo não pode se alhear desta causa”, sobretudo, “quando 215 milhões de crianças perdem a sua infância e a possibilidade de um futuro melhor”. (OIT, 2010).

Com efeito, o mundo não pode se alhear dessa causa (a exploração da mão de obra infantil), uma vez que ela revela o mais alto nível de violação aos direitos humanos traçada pelo capital, ao expor crianças, cujos corpos e mentes ainda estão em desenvolvimento, a práticas análogas à escravidão, como as atividades ligadas à prostituição, ao tráfico, à guerra, ao trabalho doméstico, entre outras.

De forma mais clara, quanto às condições de trabalho dessas crianças, pouca coisa, ou quase nada, mudou em relação ao quadro sinistro dos pequenos operários, descrito por Engels, em seu livro *A Situação da Classe Operária na Inglaterra*, em 1845. À guisa de exemplo pode-se destacar as seguintes citações:

No inferno dessas carvoeiras, as crianças estão por toda canto. Têm corpos franzinos enegrecidos pela fuligem e pelo carvão, as pequenas mãos são calejadas e os olhos permanentemente inchados. Enquanto trabalham, os mais novos apertam na boca as chupetas deformadas pelo calor. As crianças são obrigadas a entrar nos fornos quentes, para carregá-los com toras [...]. Essa temperatura elevada, mas a fumaça no espaço interior do forno, causa o inchaço nos olhos e problemas visuais que podem levar à cegueira. Além disso, os enormes garfos usados para recolher carvão provocam acidentes. São muitas as crianças que têm cicatrizes no corpo e problema respiratório. (GUERRA, 1994, p. 13).

Embora a passagem acima pareça com a realidade descrita pelos inspetores das fábricas sobre as condições de trabalho das crianças no século XIX, citada por Engels e Marx, ela aconteceu no Brasil, mas precisamente nas carvoeiras do Mato

Grosso do Sul, no final do século XX. Situação que se arrasta ao longo dos séculos, no mundo inteiro:

Na Colômbia, os pequenos trabalham em minas de carvão; na Índia, são vendidas aos cinco ou seis anos para a indústria de tecelagem; na Tailândia, cerca de duzentos mil são roubadas anualmente das famílias e servem a clientela doentia dos pedófilos. Na Inglaterra, os subúrbios miseráveis de Liverpool, produzem os *Baby Killers*, crianças que matam crianças. Na África, 40% das crianças entre sete e 14 anos trabalham. (DEL PRIORI, 2002, p. 9).

Ainda, de acordo com a ONG *Save the Children*, segundo Bazílio (2005), 300 mil menores de 18 anos estão sendo usados como combatentes, mensageiros, cozinheiros ou escravos sexuais.

Arrancados das salas de aula, seqüestrados em campos de refugiados, forçados a abandonar suas casas, sob a mira de uma arma ou, simplesmente, voluntários diante da desintegração total de suas famílias, meninos e meninas são hoje parte ativa em cerca de 30 conflitos armados nos mais diversos lugares do mundo. (BAZÍLIO, 2005, p. 1).

Situação um pouco parecida ocorre com as crianças que trabalham como domésticas em casa de terceiros. São crianças “arrancadas” de suas famílias, sem direito a estudar ou a brincar. Compõem, elas, um exército invisível de mão de obra, que está sujeita a todo tipo de exploração como, físico, mental e sexual, entre outros.

Tais exemplos só reforçam a comparação feita pelos inspetores da *Children's Employment Commission*, tão bem citado por Engels (1995), sobre as condições de trabalho das crianças inglesas com o Inferno de Dante; tão real que qualquer criança poderia gritar “Ó, ira louca, ó ambição, que impele, na curta vida nossa, ao inferno arrasta, e para sempre nos submerge nele!”. (DANTE, 1999).

Nesse sentido “em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximo morais, mas também os puramente físicos [...] usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo” das crianças. (MARX, 1983, p. 211).

Essa passagem, embora escrita no século XIX, não difere da informação divulgada pela OIT, em 2011, na ocasião do lançamento do *Relatório “Crianças em*

trabalhos perigosos: o que sabemos, o que precisamos fazer”. Informa o Relatório que, em todo o mundo, a cada minuto uma criança em regime de trabalho infantil sofre um acidente de trabalho, doença ou trauma psicológico. São mais de 1.400 acidentes por dia e um total de quase 523 mil por ano, afirma o Relatório.

De acordo com Kassouf (2005, p. 45) “por causa das diferenças físicas, biológicas e anatômicas das crianças, quando comparadas aos adultos, elas são menos tolerantes ao calor, barulho, produtos químicos, radiação, etc.”. Isto é, “menos tolerantes a ocupações perigosas, que podem trazer problemas de saúde e danos irreversíveis”. Ainda, segundo a autora, tudo no ambiente de trabalho é projetado para o adulto e não para a criança, o que contribui para problemas ergonômicos, fadiga e maior risco de acidentes.

Além dos graves problemas de saúde enfrentados pelas crianças trabalhadoras, existem outros menos perceptíveis, mas que revelam a gravidade da situação, a exemplo dos danos psicológicos. A esse respeito, a médica do trabalho Consuelo Generoso Coelho de LIMA (2008, p. 8) explica:

O mundo do trabalho, com suas regras e hierarquias extremamente rígidas; com sua pobreza afetiva e relações que se estabelecem entre o impessoal e o desumano; onde imperam os valores da produtividade e da submissão, há o predomínio, quase a personificação da esfera da castração. (LIMA, 2008, p. 8)

Exposto precocemente a esse mundo castrador do trabalho, a criança em desenvolvimento pode construir uma autoimagem onde predomina seu desvalor, passando a se ver como errada, incapaz ou indigna. O fato de trabalhar e ter de submeter-se, inibe seus anseios naturais de brincar e expressar seus desejos e interesses. Como o brincar cumpre na infância um papel de fornecer a oportunidade de reviver, entender e assimilar os mais diversos modelos e conteúdos das relações afetivas e cognitivas, despossuída desse brincar, ocorre um empobrecimento tanto no que se refere à sua capacidade de expressão quanto de compreensão. Isso, aliado ao esmagador cansaço físico pode ser determinante de um baixo rendimento escolar ou de dificuldade de aprendizagem. Com esse desdobramento fecha-se um ciclo vicioso no qual o trabalho infantil atua como determinante de um desenvolvimento psicológico deturpado pela construção de uma autoimagem negativa e as dificuldades impostas por esse fenômeno, confirmam a percepção negativa do indivíduo de si mesmo (LIMA, 2008).

Corroborando com Lima (2008), Nepomuceno (1999, p. 341), discorrendo sobre a importância da infância para o desenvolvimento pleno do adulto assevera:

A infância é uma fase de extrema importância para a formação de um adulto saudável, tanto do ponto de vista biológico quanto psicológico e social. A criança em seus primeiros anos precisa ser cercada de carinho e atenção, pois é nesta fase que começa a se desenvolver sua personalidade, seus processos cognitivos, e tem início a socialização. [...]. Daí porque privar uma criança de sua infância, inserindo-a no mundo do trabalho, é negar-lhe o direito de criar o alicerce de uma futura vida adulta.

Se o trabalho infantil, por um lado, compromete seriamente o desenvolvimento físico e psicológico da criança, por outro, inviabiliza a morte da infância, ou seja, castra a criança de viver a infância o que revela uma das grandes contradições do capitalismo, que nos dias atuais, mesmo com o aumento do desemprego, da informalidade nas relações de trabalho e do aprofundamento das desigualdades sociais, se assenta no discurso da cidadania, da equidade e dos direitos sociais.

O certo é que da situação de vulnerabilidade econômica das famílias e da crença de que o trabalho é uma forma de reprimir as más inclinações humanas provenientes da inatividade do ócio, os empregadores tiram vantagens em proveito próprio do trabalho das crianças. Ao empregá-las eles “têm em mente garantir trabalhadores dóceis, submissos [...] e incapazes de defender seus direitos” uma vez que, “crianças e adolescentes têm menos condições de se negar a realizar tarefas servis por baixos salários do que os adultos.” Sob essa ótica, “os empregadores beneficiam-se ainda da ineficácia da fiscalização: embora cientes da lei que proíbe o trabalho infantil, violam-na na certeza da impunidade”. (OIT, 2001, p. 14).

Daí porque o *Tribunal Internacional Independente Contra o Trabalho Infantil* realizado no México em 1996, baseado em documentos de 46 países sobre a exploração do trabalho infantil, ao responder a questão: quem são os responsáveis pelo trabalho infantil que se desenvolve no mundo, condena como culpados:

- As multinacionais, bancos, instituições financeiras que organizam o trabalho infantil com fim único de acumular lucros para a especulação;
- Os governos que organizam a desregulamentação necessária ao trabalho infantil ou que aceitam que a legislação em vigor seja pura e simplesmente

burlada e ignorada; os governos que se recusarem a ratificar a Convenção 138 da OIT e os que tendo ratificado, não a respeitam;

- O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, cujos planos de ajuste estrutural estão na origem da exploração social, da qual a extensão do trabalho infantil é uma consequência direta;
- A União Européia, o Tratado de Livre Comércio, que estipulam expressamente a necessidade de organizar e regulamentar o trabalho infantil;
- A Organização Mundial do Comércio, cuja constituição, segundo a confissão de seus próprios organizadores, conduz ao agravamento do trabalho infantil;
- A organização das Nações Unidas (ONU), cuja “Carta dos Direitos da Criança” é um instrumento contra a Convenção 138 da OIT.

Em relação à última acusação, para o Tribunal a “*Carta dos Direitos da Criança*”, adotada em Assembléia da ONU, em 1989, foi criada e utilizada contra os dispositivos da Convenção nº 138, da OIT, em particular aquele que proibia o trabalho a menores de 15 anos, uma vez que, nos termos da Carta, abriu-se a possibilidade de cada Estado membro definir a idade mínima para ingresso no trabalho. Razão que explicaria, segundo o tribunal, a adoção da Carta por 184 países no ano de 1996 e de apenas 46 da Convenção nº 138, adotada em 1973.

A Convenção nº 138, aprovada na 58ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho (Genebra – 1973), sobre idade mínima de admissão ao emprego, entrou em vigor no plano internacional em 19 de junho de 1976. No Brasil, entretanto, somente ingressa no ordenamento jurídico brasileiro após a edição do Decreto Presidencial nº 4.134, de 15 de fevereiro de 2002. A Convenção não fixa, propriamente, uma idade mínima para o trabalho; contudo, permite que os Estados-membros especifiquem, por meio de declaração, a idade mínima para admissão no labor, desde que não seja inferior à idade de conclusão da escolaridade obrigatória ou, em qualquer circunstância, inferior a quinze anos.

As regras acima, no entanto, não se aplicam ao trabalho executado por crianças e adolescentes em boa parte do mundo, embora essa tenha sido uma luta da OIT, desde a criação da referida Convenção.

No âmbito internacional, dentre os principais instrumentos de proteção à criança e ao adolescente podem ser citados a “Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)”, a “Declaração Universal dos Direitos da Criança (1958)”; o “Pacto

Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)”; a “Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança (1989)”, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) e transformada em lei no mesmo ano; as “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude (1985)”; e a “Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Criança (1990)”.

E de forma especial as seguintes Convenções da OIT (referência mundial na luta pela erradicação do trabalho infantil desde a sua criação em 1919, pelo Tratado de Versalhes), denominadas pela própria instituição de “tratados internacionais juridicamente vinculantes que normalmente estabelecem os princípios básicos que os países devem aplicar ao ratificá-las”:

- A Convenção nº 05, de 1919, que estabeleceu a idade mínima de 14 anos para o trabalho na indústria, tendo sido ratificada pelo Brasil em 1934;
- A Convenção nº 06, de 1919, que proibiu o trabalho noturno do menor nas indústrias, ratificada pelo Brasil em 1935;
- A Convenção nº 10, de 1921, que fixou o limite da idade mínima para o trabalho na agricultura;
- A Convenção nº 138, de 1973, que fixou que a idade mínima para admissão no emprego “não será inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória ou, em qualquer hipótese, não inferior a quinze anos.
- Convenção nº, 182 (e a Recomendação 190), de 1999, que tratou da proibição das piores formas de trabalho infantil²¹.

Contudo, a partir dos culpados pela exploração da mão de obra infantil, postos pelo *Tribunal Internacional Independente Contra o Trabalho Infantil*, realizado no México em 1996, fica claro que as mudanças estruturais, promovidas pelos acusados, materializam-se no cotidiano dos trabalhadores sob a forma de desemprego, instabilidade econômica, precarização dos postos de trabalho, impulsionando cada vez mais a exploração da mão de obra infantil.

O que leva a concluir que a exploração do trabalho infantil continua ocorrendo formal e informalmente, porém, absorvido ou mitigado pelas novas configurações postas pela globalização e pelos postulados neoliberais, sobretudo no que se refere

²¹ Tais atividades serão apresentadas no terceiro capítulo.

às explicações dadas à concentração de riqueza, aos discursos culturais e ao uso do conceito da aprendizagem na valorização do trabalho alienado.

Diante desse quadro, que se perpetua por séculos, comprovando que Marx estava certo ao dizer que o capitalismo não abriria mão da força de trabalho da criança, nada melhor do que as palavras de Hobsbawm (1997, p. 2):

Se você realmente lê o manifesto comunista de 1848, ficará surpreso com o fato de que o mundo, hoje, é muito mais parecido do que aquele que Marx predisse em 1848. A idéia do poder capitalista dominando o mundo inteiro, como também uma sociedade burguesa destruindo todos os velhos valores tradicionais, parece ser muito mais válida hoje do que quando Marx morreu.

Em se tratando de trabalho infantil, não só o Manifesto Comunista, mas todas as passagens da obra do autor que tratam da exploração da mão de obra infantil pelo capital, continuam tão reais, visto que, com outra roupagem, mas com a mesma intenção, a emancipação do capital, se faz sordidamente com o suor, o sangue, e a morte de milhares de crianças ainda hoje.

Entretanto, conforme Fonseca (2006, p. 33), não sendo o trabalho infantil natural da pobreza, nem da miséria, “é relacional e historicamente determinado pelo padrão de acumulação capitalista”, convém, desse modo, pensar na necessidade de sua superação.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, o trabalho infantil está intimamente vinculado ao processo de formação social e econômica do país, radicado na pobreza e na desigualdade social, constituindo-se, de um lado, como uma estratégia de subsistência e de outro, como um mecanismo de exploração capitalista de crianças e adolescentes.

2. 1 CAMINHOS LEGAIS E “LEGÍTIMOS” DE REGULAÇÃO DA POBREZA

Os primeiros relatos da exploração da mão de obra infantil em solo brasileiro datam da época do descobrimento do Brasil, quando era possível encontrar crianças desempenhando funções de marinheiro na frota de Pedro Álvares Cabral. “Esses marinheiros mirins eram conhecidos como pequenos grumetes, ou seja, crianças marinheiras que iniciavam carreira na armada.” (SENTO-SÉ, 2002 p. 62).

Com o “descobrimento” do Brasil, as crianças índias e negras também foram exploradas; a primeira, na extração e transportes de madeiras e a segunda, na agricultura, na casa do *senhor* e em outras tarefas.

Assim, para atender os interesses do capitalismo mercantil dominante na Europa, era visível a chegada nos principais portos da colônia brasileira de milhares de crianças, vindas junto com seus pais, para o trabalho escravo. Além de lucrativas para os seus “senhores”, essas crianças “ocupavam menos espaço nos barcos negreiros, demandavam menos água e comida, brigavam menos e com sorte teriam alguns anos a mais de vida útil antes de sucumbir à desnutrição, à doença e aos maus tratos.” (OIT, 2003, p. 36).

Segundo Del Priore (2002), dos escravos desembarcados no mercado de Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças.²² Destas,

²² Realidade ilustrada na tela do Pintor francês Jean Baptiste Debret (1822), denominada: *Mercado de Escravos*.

segundo o autor, apenas um terço sobrevivía até os dez anos frente à exploração precoce da sua mão de obra:

A partir de quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos 12 anos, o valor de mercado das crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois se considerava que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já aparecem com sua designação estabelecida: Chico ‘roça’, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho. (DEL PRIORE, 2002, p. 12).

A idéia do adestramento colocada pela autora traduz ainda hoje a crença de que a criança constitui mão-de-obra dócil, de baixo custo, facilmente adestrável e com pouco ou nenhum conhecimento de sua realidade social.

Em *Casa-grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, é possível encontrar outras pistas da exploração da mão de obra infantil no período colonial. Relata o autor que a partir dos cinco anos de idade as crianças escravas eram utilizadas como mão de obra nos afazeres domésticos e na lavoura, cabendo-lhes ainda: aos *muleques* a função de “companheiros de brinquedo” dos brancos, seus senhores; e as *mulequinhas*, satisfazer o desejo de seus donos, bem como a conviver num ambiente de “depravação sexual e doenças como sífilis, inerente à escravidão, de tal modo que seus corpos eram, freqüentemente a morada para as doenças venéreas que se propagavam por meio da prostituição doméstica – sempre menos higiênicas que os bordéis.” (FREYRE, 1997, p. 319-450).

Depois do almoço ou do jantar era na rede
Que eles faziam longamente o quilo
Arrotando, palitando os dentes
Fumando charutos,
Peidando
Deixando-se abanar, agradar e catar piolho pelas mulequinhas [...]
(Fragmentos do poema “Rede” de Gilberto Freyre do livro *Poesia Reunida*, 1980, p. 22).

Reafirmando as considerações acima, coloca Faleiros, E. (2009) que em sua menoridade as crianças escravas serviam como brinquedos dos filhos dos senhores e divertimento das visitas, ou melhor, eram consideradas animais de estimação. Além da humilhação, segundo, a autora, sofriam maus-tratos e abuso sexual.

As humilhações e os preconceitos sofridos pelas crianças, embora entre todos os outros sofrimentos esses fossem os menores, faziam-se visíveis, conforme depoimento abaixo da educadora alemã, Ina von Binzer, que morou em uma fazenda de café do Rio de Janeiro no final do século XIX, contratada como preceptora dos filhos do fazendeiro:

[...] um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predileção pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar moscas durante o almoço, junto à mesa, com uma bandeirola (que é agora marrom cinza, seja lá o que tenha sido antes). *E me parece mais intolerável que as próprias moscas.* Além disso, o menino deve servir o café [...] bebida que se toma quatro vezes ao dia. (RUGENDAS, 1989, grifo nosso).

Em outra passagem do clássico *Casa-grande e Senzala*, Gilberto Freyre (1997) relata que nos jornais da época havia anúncios de compra e venda de escravos domésticos, sendo muitos desses escravos, crianças e adolescentes.

Nessas circunstâncias, pode-se reafirmar o que Engels falou em 1845: “O trabalhador é, de direito e de fato, o escravo da classe possuidora, da burguesia; a sua escravidão é tal que chega ao ponto de ser vendido como uma mercadoria e de seu preço subir e descer tal como uma mercadoria”. (ENGELS, 1995, p. 117).

Quanto às políticas de assistência sociais, nesse período, para as crianças pobres – abandonadas – essas se resumiam aos cuidados da Igreja Católica através das conhecidas “Rodas de Expostos” ou “Santas Casas de Misericórdia”.

A assistência prestada pelas *Rodas* ou Santa Casa da Misericórdia perdurava até os sete anos, a partir daí, as crianças, quando não eram acolhidas por alguma família, ficavam sob a tutela dos juízes os quais as encaminhavam para as “Casas de Recolhimentos”. Tais Casas foram criadas no início do século XIX com o propósito, entre outros, de acolher os *expostos* e encaminhá-los ao trabalho em casa de terceiros ou em outras instituições, uma vez que, segundo Faleiros E. (2009), eles tinham por obrigação ressarcir ao Estado os gastos despendidos com a sua criação.

O Alvará de nº 1775, de 31 de janeiro de 1775, descreve com mais precisão, o tratamento dado às crianças após o seu desligamento das Casas da Misericórdia:

Logo que completarem sete anos, lhes suspenda a criação, não contribua mais com coisa alguma [...] querendo a pessoa criar qualquer exposto deverá levá-lo gratuitamente, para conservar em sua casa, ou na casa de vizinhos, não se achando nisso inconveniente. Mando que tendo completo os setes anos de idade de cada Exposto, seja desobrigado o Hospital, e a Mexa da Misericórdia de cuidar dele; ficando, ele, por este mesmo motivo sem privilégio algum da referida Casa, como se nunca tivesse existido, ficando reduzidos a um simples órfão, como qualquer povo [...] Podendo os referidos juízes (de órfãos) distribuí-los pelas casas de quem os quiserem, até completar doze anos, sem pagamento algum, salvo educação, sustento e vestido. (PORTUGAL – 1775-1790, tradução nossa).

Contraditoriamente, dispunha ainda o Alvará que todas as crianças abandonadas, escravas ou não, colocadas nas *Rodas* eram consideradas livres. Contudo, embora na prática não se efetivasse essa “liberdade”, uma vez que ela representava mais a passagem da infância pobre para a idade adulta trabalhadora, pode-se dizer que a referida lei representou a primeira legislação “abolicionista” no Brasil.

Cumprе esclarecer que os serviços assistenciais prestados à crianças abandonadas (objeto de caridade e não de direito) antes da criação das “Rodas dos Expostos” eram realizados pela Companhia de Jesus, a partir de sua proposta catequética nas denominadas *Casas dos Muchachos*; e pelas *Casas de Família*, por meio da concessão de um subsídio domiciliar, por parte das câmaras municipais, à família que se prontificasse a cuidar da criança. Entretanto, em decorrência do progressivo aumento de abandono de crianças pelas ruas das cidades imperiais, especialmente nas portas das casas e das Igrejas, após denúncias de vários seguimentos da sociedade civil e política, é autorizada, por parte da Coroa Portuguesa em 1727, a criação das “*Rodas dos Expostos*”, sob a responsabilidade das câmaras municipais.

As “*Rodas*”, embora tenham se constituído na principal política de assistência do período colonial à infância empobrecida, não representou um marco na assistência aos abandonados, isto porque, em todo o período colonial, apenas três “*Rodas*” foram criadas no país. A primeira na Bahia (1726), a segunda no Rio de Janeiro (1738) e a terceira em Recife (1789), ficando, assim, entregues à própria sorte, milhares de crianças abandonadas de outras cidades da colônia. Além disso, a manutenção das *Rodas*, ou melhor, das instituições que assistiam aos *expostos*, que deveria ser legalmente financiada pelas câmaras municipais, bem como por

concessões e doações do rei, na prática pouco aconteceu, quem assumiu mesmo as *Rodas* foram as Irmandades da Misericórdia, instituição filantrópica, fundada em Lisboa em 1498. Dessa feita pode-se concluir que a assistência à criança pobre, abandonada e órfã, desse período histórico “consistia num território de indefinições, acordos e desacordos entre o público e o privado”. (FALEIROS, E. 2009, p. 209).

Com a instalação do Brasil Império (1823), no que se refere ao trabalho dos menores, nem mesmo a Lei do Ventre Livre de 1871, que estabelecia liberdade aos filhos de escravos no Império a partir daquela data, representou uma retração na exploração da mão de obra infantil, por parte de seus senhores. Segundo Rizzini, (2009), a lei estabelecia que ao criar a criança até os 8 anos de idade, o senhor adquiria o direito de usufruir de seu trabalho até que completasse 21 anos, ou então entregá-lo ao Estado, mediante, uma indenização. Sob essa lógica, assevera a autora que não era de se esperar que os legisladores se posicionassem contra os senhores, nem tampouco que os poderosos donos de escravos abrissem mão de seus “bens”, considerando, sobretudo, que a economia agrícola da época era basicamente escravocrata:

Manter os filhos de escravos era certamente negócio vantajoso, pois como afirmam Lima e Venâncio: a esmagadora maioria dos proprietários preferiu continuar a utilizar os serviços dos filhos das suas escravas, já que dos 400 mil ou mais “ingênuos” registrados até 1885, apenas 118 haviam sido confiados ao governo, o que representa menos de 0,1%. (RIZZINI, 2009, p. 104).

Mesmo assim, no entender de Rizzini (2009), a dimensão que a lei do Ventre Livre impôs para a sociedade brasileira não deve ser desdenhada, uma vez que crianças cujos destinos eram traçados no âmbito restrito das famílias de seus donos, agora tornar-se-iam objeto de responsabilidade e preocupação do Estado. É possível, segundo a autora, que essa nova forma de ver a criança tenha, inclusive, precipitado a emergência de um maior rigor da legislação penal nos anos que se seguiram.

A bem da verdade, 20 anos depois, o Decreto nº 1.313, de 17 de Janeiro, de 1891, expedido logo após a Proclamação da República, marca a primeira legislação brasileira que trata, ou melhor, regula o trabalho infantil. Embora não tenha se efetivado na prática, a lei dispunha que os menores do sexo feminino, com idade entre 12 e 15 anos e os do sexo masculino, na faixa entre 12 e 14 anos, teriam uma

jornada diária máxima de 7 horas; e os meninos de 14 a 15 anos de 9 horas. Além de estabelecer as determinadas idades, a lei proibia o trabalho de crianças em máquinas em movimento e em serviços de faxina nas fábricas.

Contudo, pode-se afirmar categoricamente que tanto o Brasil Colônia como o Brasil Imperial, dependentes das decisões da Corte portuguesa, se mostraram omissos no enfrentamento da questão da infância escrava e abandonada, assistidas pelas *Rodas*, sobretudo no que trata da exploração da mão de obra infantil. Isso porque essa mesma mão-de-obra estrategicamente era usada como “abafadora” dos problemas sociais da infância e como mercadoria lucrativa para os senhores de escravos, boa parte das “famílias criadoras” e o Estado.

Vale lembrar, ainda, que a Lei Áurea de 1888, embora tenha marcado o início de novos tempos, apenas trouxe a declaração formal de liberdade, uma vez que os escravos, de modo geral, não tinham profissão nem terra para trabalharem. Desprovido de qualquer política de amparo, boa parte deles caiu na mendicância, compondo a camada mais miserável das classes populares na primeira República.

Essa era a educação oferecida aos pobres e abandonados, até então. A Constituição de 1824²³, inspirada no colonialismo inglês previu, entre os direitos civis e políticos, a gratuidade (não obrigatoriedade) da instrução primária para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades. No entanto, a própria Constituição não considerava os escravos como cidadãos. Dessa feita, ancorados em tal dispositivo legal, as províncias, segundo Moacyr (1940, 1939, 1939, 1939 apud Rodrigues, 1980, p. 88), por meios de leis próprias, não só alijaram a educação dos escravos como também dos pobres. À guisa de exemplos:

- Sergipe (1835), “São proibidos de freqüentar as escolas publicas: 1º - pessoas que padecem de moléstia contagiosa; 2º *os africanos livres ou escravos*”.
- Rio de Janeiro (1836), “Os escravos não poderão ser admitidos, ainda que os seus senhores se queiram obrigar pela despesa”.
- Rio Grande do Sul (1837), “São proibidos de freqüentar as escolas públicas: 1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; *os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos*”. (grifo nosso)
- Paraíba (1837), “Só serão admitidas nas escolas pessoas livres”.

²³ Primeira constituição brasileira, promulgada por Dom Pedro I, em 1824, no Brasil Império.

Por outro lado, a Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827, que estabelecia a implantação de “escolas de primeiras letras que forem necessárias [...] em todas as cidades, vilas e lugares populosos”, na prática não se efetivou. Isto porque o Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, ao dispor sobre a competência das Assembléias Provinciais para legislar sobre instrução pública, praticamente descarregou a União da “responsabilidade de planejar e controlar a oferta da instrução primária, deixando esse nível de ensino dependente das disposições de um nível de governo ainda precariamente organizado em termos institucionais e financeiros” (ALGEBAILLE, 2004, p. 73). O que veio agravar, ainda mais, a oferta de educação para os pobres. Para se ter uma idéia, ao ser proclamada a República (1889), de uma população de 14 milhões de habitantes, pouco mais de 250.000 alunos estavam matriculados nas escolas primárias em todo o país. (RODRIGUES, 1980).

Tais constatações são referenciadas por Facó (2009) em seu livro *Cangaceiros e fanáticos: gênese e lutas*, publicado em 1963²⁴, sobre as rebeliões do interior do país:

Como poderia, pois, haver alfabetização, instrução, educação popular? Além disso, para que? O interesse do grande proprietário da terra é manter no obscurantismo a população local. Ele quer braços servis e não cabeças que pensem. Ninguém necessita de saber ler e escrever para pegar numa enxada. O Governo do Estado ou do município não dispunha de verbas para gastar com escolas. As verbas iam para o bolso dos potentados locais, seus familiares e apaniguados. Mesmo que fundassem escolas — a não se uma ou duas, na sede do município, para os filhos dos ricos ou dos remediados — os filhos dos pobres não poderiam freqüentá-las. Não podiam comprar as coisas mais elementares, como um par de sapatos ou uma roupa, quanto mais livros e material escolar. E quando seus pais tinham trabalho garantido ou um lote de terra para plantar, necessitavam de sua ajuda, desde a mais tenra idade, nos duros labores da terra. (FACÓ, 2009, p. 39).

Nota-se, que o Estado além de não desenvolver políticas públicas mais abrangentes que atendessem às crianças vítimas da desestruturação social, ignorava o desvio dos recursos destinado à educação, bem como a própria

²⁴ Ano também do seu falecimento. *Cangaceiros e fanáticos* foi publicado em 1963. É, portanto, uma obra póstuma escrita em meio ao debate que se fazia sobre as potencialidades revolucionárias do campesinato brasileiro.

necessidade de instrução escolar às crianças das classes populares, em especial, as trabalhadoras do campo.

Por fim, diante do exposto, pode-se concluir que a assistência à infância pobre, seja escrava, seja abandonada não foi uma preocupação do Brasil Colônia nem do Brasil Imperial. Dependente da decisão da Corte Portuguesa, a assistência, à infância, nesse período, limitou-se às *Rodas dos Expostos* e aos restritos orfanatos, numa relação nada menos que caricativa e filantrópica.

No que se refere ao trabalho das crianças, este se deu como uma mercadoria lucrativa e como “abafador” dos problemas sociais da infância.

Com a proclamação da República, em 1889, o capital inglês (77,6% do total que entrava no país) propiciava a construção e o reaparelhamento de ferrovias, estradas e portos, bem como, o empreendimento em indústrias com base em bens de serviço não duráveis. (VAINFAS et al., 2010).

Propiciava também um grande êxodo rural e, por conseguinte, o crescimento dos centros urbanos onde era possível se presenciar, ao mesmo tempo, a exploração do trabalho assalariado e um exército de mão de obra de reserva capaz de assegurar a quase gratuidade da força de trabalho, condições favoráveis para a consolidação das relações capitalistas de produção e para a exploração da mão de obra das crianças.

Nesse sentido, assim como na Inglaterra, nas primeiras décadas da industrialização no Brasil, para atender à demanda da produção e garantir a segurança social, primeiramente, recorre-se à utilização dos serviços dos menores acolhidos pelas Casas de Acolhimentos ou asilos uma vez que “a experiência da escravidão havia demonstrado que a criança e o jovem trabalhador constituíam-se em mão de obra mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho.” (RIZZINI, 1999, p. 376).

Nessa perspectiva, segundo Rizzini (1999), sob a alegação de proporcionar à criança uma ocupação útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade, muitas crianças eram recrutadas nos asilos para o trabalho na indústria, algumas a partir dos cinco anos de idade:

Os asilos de órfãos, abandonados e desvalidos, isto é daqueles que estivessem “soltos” fugindo do controle das famílias e ameaçando a “ordem pública” tornou-se uma prática corrente no século XIX, quando teve impulso a idéia de propiciar educação industrial aos

meninos e educação domésticas às meninas, preparando-os (as) para ocupar o seu lugar na sociedade [...]. A meta era: inculcar o “sentimento de amor ao trabalho” e uma “conveniente educação moral”. (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 20).

Contudo, para dar conta da crescente demanda da produção, igualmente a outras partes do mundo, a nova indústria recorre também à mão de obra infantil dos filhos dos trabalhadores pobres, em especial de imigrantes e de ex-escravos, de modo que era comum anúncio solicitando a mão de obra infantil nos mais diversos setores da indústria, em especial as têxteis. (MOURA, 1999).

De acordo com os dados do Departamento de Estatística e Arquivo do Estado de São Paulo, em 1890, um quarto da mão de obra absorvida em estabelecimentos industriais da capital paulista era formada por crianças e adolescentes; em 1910, vinte anos depois, esse equivalente chegava a 30%; e, em 1919, a 40%:

A quantidade de crianças e adolescentes disponíveis era tão expressiva que Francisco Matarazzo havia se esmerado em termos da absorção da mão de obra na Fábrica de Tecidos Mariângela, a ponto de adquirir, para as crianças que empregava, máquinas de tamanho reduzido para facilitar o manuseio por parte dessas infelizes. (MOURA, 1999 p. 264).

Entretanto, para impulsionar a economia republicana e, ao mesmo tempo, atender a preocupação da elite, para quem a ociosidade, o vício e a vagabundagem eram vistos como problema moral, o país em crescimento dependia, não só de mão de obra, mas, sobretudo, de uma mão de obra preparada, que tivesse no emprego a antítese ao pecado.

Com esse propósito muitos asilos de caridade, criticados como “lugar de enfurnamento das crianças, sem instrução, sem higiene, sem luz, pessimamente alimentadas”, foram transformados em institutos, escolas profissionais e patronatos, e outros foram criados, a exemplo da Escola Quinze de Novembro, no Rio de Janeiro (1903), do Instituto João Pinheiro, em Minas Gerais (1902) e do Instituto Disciplinar, em São Paulo (1902). (RIZZINI, 2009, p. 41).

Contudo, com a mesma rapidez em que crescia a indústria, sobretudo as fábricas de tecidos, chapéus, calçados, papel, velas, cervejas, alimentos, utensílios domésticos, crescia também a exploração e a miséria das famílias e de seus filhos, conforme depoimento:

[...] da noite para o dia, uma perigosa malta de pessoas marginalizadas que ameaçavam a ordem vigente, seja como massa ativa nos constantes motins urbanos; seja no exemplo negativo de um estrato que não vivia do trabalho “honesto”. No interior dessa malta, destacava-se, pela primeira vez, o grupo de crianças e adolescentes. No período anterior, eram pouco visíveis, pois as crianças tinham como destino as Casas dos Expostos e os adolescentes trabalhavam como escravos. (PEREIRA, 1994, p. 48).

Para manter a ordem pública e recuperar essa malta de “desvalidos”, “vadios” e “delinqüentes”, assim como eram conhecidas as crianças, influenciado pelas idéias dos intelectuais higienistas o governo cria, em 1923, a *Seção de Higiene Infantil* do Departamento Nacional de Saúde Pública (1921)²⁵ e o *1º Juizado de Menores* do Brasil (1923).

Com propostas que iam da regulamentação do casamento entre indivíduos mais aptos à esterilização, até a democratização da saúde e da educação, acreditavam os higienistas, que a situação de miséria em que se encontrava boa parte da população brasileira tinha explicações em fatores sociais. Por esse motivo, julgavam eles, “poder cumprir, com o simples apoio financeiro do Estado, o papel de modernizadores do Brasil”. Sob esse olhar, “o primeiro passo tomado foi criticar a situação de abandono e, depois, negar a inferioridade biológica racial do povo brasileiro, incapacitada para o trabalho moderno por questões sociais e não por sua condição etno-biológica”. (GÓIS JÚNIOR, 2002, p. 48).

Segundo Patto (2012), tudo indica que a campanha higienista no Brasil foi, em grande medida, parte de um projeto político de “salvação da nacionalidade” e de “regeneração da raça”, verdadeira obsessão que tomou conta de intelectuais e especialistas em decorrência das perspectivas nebulosas trazidas a um país mestiço pelas teorias raciais geradas na Europa e assimiladas a partir do segundo Império. Para a autora, as medidas sanitárias, médicas, jurídico-policiais e educacionais tiveram motivações não restritas apenas ao ajustamento da força de trabalho às exigências da produção industrial. Elas foram, essencialmente, resposta de uma burguesia secularmente autoritária e patrimonialista a alguns anseio e interesses de classe. Tais quais:

²⁵ Substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e Saúde Pública, vinculada ao Ministério de Educação e Saúde Pública.

[...] a humilhação frente ao atraso do país quando comparado aos países civilizados; o desejo antigo e persistente de ser europeu; o medo ancestral e crescente que os ricos tinham do povo, desde os tempos coloniais, quando a população negra muitas vezes excedia o número de brancos nas fazendas; os interesses do capital comercial e financeiro nacional e internacional, que realizou grandes lucros com as obras públicas; o desejo sincero de alguns de enfrentar as más condições sanitárias que facilitavam a ocorrência de doenças endêmicas e epidêmicas. (PATTO, 2012).

A esse respeito, e a favor da higiene infantil e de uma “sincera” puericultura, destaca-se o papel do médico Moncorvo Filho. Sua maior obra pode ser considerada a criação, em 1899, do “Instituto de Proteção e Assistência à Infância” do Rio de Janeiro, instituição filantrópica, reconhecida como de utilidade pública em 1909. Com a ajuda das Damas da Assistência, Moncorvo Filho, também, organizou as celebrações do Dia das Crianças (12 de outubro) que, em 05 de novembro de 1924, foi instituída pelo governo brasileiro como o *Dia Nacional das Crianças*. Organizou, ainda, o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), em conjunto com o 3º Congresso Americano da Criança (CAC), no Rio de Janeiro, em 1922, durante a Exposição Internacional Comemorativa do Centenário da Independência. O CBPI tinha por objetivo “tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como, particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2002, p. 465).

A propósito, O CBPI, dada a sua abrangência territorial e importância dos eixos discutidos (social, médico, pedagógico e higiênico), foi concebido como o marco simbólico de reflexão e validação de *políticas de assistência e proteção social* do país.

É importante destacar, ainda, que a obrigatoriedade do ensino primário e a sua universalização também foram apontados como indicadores para a inclusão da nação brasileira no rol dos países civilizados. Contudo, essa educação estaria mais a serviço da disciplina e da ordem propalada pela saúde higiênica, do que como um direito social, condição essencial para uma existência digna. (KUHLMANN JÚNIOR, 2002).

Concomitante às medidas postas pelos higienistas, destaca-se, também o papel dos juristas na implementação das políticas de assistência à infância, os quais defendiam, segundo Rizzini e Pilotti (2009), uma justiça mais humana,

comprometida com a reeducação, em detrimento da punição, uma vez que o Código Penal de 1890 delegava à polícia a função de conter a criminalidade, controlar e coibir a desordem e a vadiagem. Assim, propunham os juízes, segundo a autora, a criação de instituições especiais para os “menores viciosos e delinqüentes”, visando reeducá-los através da formação profissional.

Essas iniciativas, juntamente com o movimento internacional pelos direitos da criança, a exemplo do primeiro *Tribunal de Menores* criado em 1899, nos Estados Unidos e em 1905 na Inglaterra, vão marcar profundamente toda a articulação da política para a infância e a elaboração do primeiro Código de Menores do país e, também, o primeiro da América Latina.

Promulgado em forma de Decreto de nº 17.943-A, em 12 de outubro de 1927, o *Código de Menores de 1927*, conhecido também como Código Mello Mattos²⁶, incorporou, segundo Faleiros (1995, p.63), “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista” uma vez que concomitantemente aos cuidados da saúde das crianças e das nutrizes intervinha-se no abandono físico e moral das crianças, retirando o pátrio poder dos pais.

Considerado pelo próprio Mello Matos como uma “nova obra nacional de assistência e proteção aos menores de 18 anos abandonados, viciosos ou delinqüentes” [sic], em linhas gerais, estabelecia o Código²⁷:

- A extinção do sistema de Rodas dos Expostos;
- Instituição de um juízo privativo de menores;
- Elevação da idade da irresponsabilidade penal do menor para 14 anos;
- Instituição de processo especial para os menores em questões que envolvessem menores abandonados ou que estivessem vivendo fora dos padrões da normalidade, bem como sua intervenção para suspender, inibir ou restringir o pátrio-poder, com imposição de normas e condições aos pais e tutores;
- Regulamentação do trabalho de menores, limitando a idade de 12 anos como a mínima para iniciação ao trabalho, como também proibiu o trabalho noturno para os menores de 18 anos;
- Criação de um esboço de Polícia Especial de Menores dentro das comissões de vigilância;

²⁶ O primeiro Juiz de Menores da América Latina. Projeto de lei de sua autoria.

²⁷ Fonte: Prefácio do livro *As Leis de Menores no Brasil*, do autor Lemos Brito, publicado em 1929.

- Proposta de criação de um corpo de assistentes sociais que seriam designados delegados de assistência e proteção, com possibilidades de participação popular como comissários voluntários ou como membros do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores;

Embora a tônica predominante do Código seja a da correção, ao estabelecer a proteção legal até os 18 anos de idade, o Código insere pela primeira vez na história do país a criança na esfera do direito e na tutela do Estado.

Mais especificamente no que se refere ao trabalho infantil, o Código proibia o trabalho a menores de 12 anos; e a menores de 14 que não tivessem concluído o ensino primário (como poucos tinham o ensino primário com essa idade, pode-se afirmar que lei proibia o trabalho a partir dos 14 anos) -; proibia o trabalho noturno aos menores de 18 anos (considerado perigoso à vida, à saúde e à moral); proibia o trabalho por mais de 6 horas; proibia, ainda, o trabalho antes dos 14 anos em estabelecimentos onde eram empregadas pessoas de uma só família.

Uma vez que o Decreto nº 1.313, de 1891, que se referia ao trabalho do “menor²⁸”, sequer foi regulamentado, apesar de professar “impedir que, em prejuízo próprio e da prosperidade futura da pátria, sejam sacrificadas milhares de crianças” o Código Mello Mattos, pode ser considerado o marco legal na regulamentação do trabalho infantil. (BARBOSA 1958, p. 46).

Entretanto, em seu artigo 102, o Código abre precedente para a utilização do trabalho antes dos 12 anos, mediante autorização judicial expedida de acordo com a necessidade do requerente, conforme o seu Art. 102. “[...] a autoridade competente poderá autorizar o trabalho destes, quando o considere indispensável para a subsistência dos mesmos ou de seus pais ou irmãos, contanto que recebam a instrução escolar, que lhes seja possível.” (Tradução nossa).

Apesar das lacunas deixadas pelo Código em benefício dos industriais, como era de se esperar, eles opõem-se a lei, especialmente ao artigo referente à duração do trabalho dos menores e ao artigo que trata da fiscalização do trabalho infantil e

²⁸ “A origem do termo *menor* surgiu no Brasil no contexto da Medicina Legal, penetrando a doutrina jurídica e os textos legais, como o Código Civil de 1916, definindo-os como incapazes juridicamente para a vida civil”. (DORNELLES, 1992, p. 119-120). Dessa forma a palavra “menor” é utilizada com intuito depreciativo, como sinônimo de infratores e delinquentes. Só a partir da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente o uso do termo menor é substituído por “criança” e “adolescente”.

da aplicação de multas aos infratores. Tentaram, segundo Araújo e Coutinho (2010), inclusive obter prorrogação do prazo para a execução do Código, mas,

Mello Mattos indeferiu a petição, considerando-a "ilegal, injurídica, desumana e impatriótica". Julgou que aceitar a alegação da indústria, segundo a qual substituir o operário menor de 18 anos pelo adulto encareceria a produção e diminuiria o orçamento doméstico, levaria a "conclusões que atingem as raízes do absurdo": "sacrificar a saúde e o direito dos operários menores para proporcionar maiores lucros pecuniários aos seus patrões, e permitir aos pais tirarem dos filhos rendimentos, como se estes fossem propriedade *sui generis*, que aqueles tivessem o direito de explorar até a custa dos seus perecimentos". (ARAÚJO; COUTINHO, 2010, p. 1).

Enfrentando, assim, a resistência de alguns setores da sociedade, o juiz Mello Mattos, à frente do Juizado de Menores, agia no sentido de coibir o trabalho de crianças e adolescentes que pusesse em risco a sua saúde, integridade física ou moralidade. Chegando, inclusive a multar 520 fábricas pelo não cumprimento do horário de seis horas de trabalho estabelecido pelo Código. (FALEIROS V. P., 2009).

Os industriais expressam que o Código de Menores "se aplicado sem cautela [...] fatalmente lançará ao regaço da sociedade uma nova legião de candidatos à vagabundagem, ao vício e ao delito. O menor de seus males será a multiplicação de rufiões e meretrizes". (cf. Livro de Circulares da FIESP, 1930, apud, FALEIROS V. P., 2009, p. 51):

Jorge Street, dirigente do Centro Industrial [...] assinala que tem fábricas que dirige cerca de 300 crianças, "todas trabalham 10 horas, como os adultos" argumenta que são os pais que aí desejam seus filhos, alegando que lhes dá trabalho leve, considerando justo que se regulamente o trabalho infantil, mas "as medidas não podem ser exageradas" e não se deve pintar os industriais de carrascos. Diz ainda, "se a futura lei reduzir o trabalho pela metade também assim reduziremos o salário" e que "a oficina, com seus inconvenientes, é preferível à rua com todo os seus perigos, propondo a permissão do trabalho a partir dos 11 (sic!) anos, considerando "exagero pernicioso" a proibição do trabalho até os 14 anos. (FALEIROS V. P., 2009, p. 46).

Na tentativa de convencer as autoridades da importância do trabalho infantil como aparato de proteção à criança dos males da rua, segundo Carmo (1992, p. 70)

o industrial, Jorge Street, com uma extrema candura, assim, descreve as crianças saindo das fábricas: “É uma verdadeira revoada alegre e gritando que sai à frente dos maiores, correndo e brincando”. A autora menciona ainda que segundo informações de uma entidade patronal, fazia-se necessário inculcar hábitos de trabalho, na época, nas crianças para afastá-las “da falange de menores vagabundos que infestam a cidade”. (CARMO, 1992, p. 70).

O mito criado em torno do trabalho como saída ao vício, à vagabundagem e a prostituição, serviu de justificativa para a violenta exploração da mão de obra infantil, nesse período, não só no âmbito da indústria, mas, no comércio, na agricultura e na prestação de serviços, uma vez que, a economia do país se diversificou, abrindo espaços nos mais variados setores. “A constante foi sempre a mesma: elas – as crianças - participaram, sob duras condições, da produção da riqueza nacional, mas não eram chamadas a participar da distribuição dessa riqueza.” (OIT, 2003, p. 36).

Há de se registrar, contudo, que contrário a essa exploração e ao não cumprimento do Decreto de nº 1.313, promulgado em 1891, que regulamentava o trabalho infantil nas fábricas, proibindo-o aos menores de 12 anos, na pauta do *Congresso Operário Nacional*, realizado em 1892, constata-se um artigo que reivindicava melhores condições de trabalho para as crianças e o cumprimento do Decreto.

Há de se registrar, contudo, que contrário a essa exploração e ao não cumprimento do Decreto de nº 1.313, promulgado em 1891²⁹, o *Congresso Operário Nacional*, realizado em 1906 no Rio de Janeiro, entre outras noções aprovadas apela para que “os trabalhadores não mandem os seus filhos para as oficinas e fábricas senão quando tenham atingido a idade conveniente”. “Apelo, que é uma tentativa de conscientizar os trabalhadores sobre a importância dum boicote ativo ao trabalho infantil”. (SILVA, 2009, p.12).

A imprensa da época, sobretudo, a operária, denunciava também as péssimas condições de trabalho das crianças, principalmente os acidentes e os maus tratos sofridos por elas. Em 1901, o jornal *O Estado de São Paulo*, em matéria publicada sobre um grande acidente ocorrido em uma fábrica têxtil relata “o desastre [...] impressionou vivamente a população da capital, por serem as vítimas

²⁹ Regulamentava o trabalho infantil nas fábricas, proibindo-o aos menores de 12 anos.

principalmente crianças”. Em 1908, o jornal *A Voz do Trabalhador* relata que numa fábrica carioca o “mestre geral na hora da entrada, com maior cinismo, coloca-se perto do portão e diverte-se a fazer com que o porteiro aperte entre as duas pernas os que chegam por último, sem respeitar crianças e mulheres [...] tendo se dado já mais de uma vez saírem alguns machucados”. (DEL PRIORE, 2002, p. 280).

No Rio de Janeiro, em agosto de 1909, segundo Del Priore (2002) foi denunciado que, na *Fábrica de Tecidos Confiança Industrial*, uma menina de 13 anos, ao limpar uma máquina, teve umas das mãos reduzidas a farrapos humanos.

Uma outra situação denunciada pela imprensa era que com o uso maciço da mão de obra infantil, ampliava-se a oferta de mão de obra excedente e, conseqüentemente, o desemprego do adulto, conforme notícia publicada no *Jornal Il Piccolo*, em 1908: “enquanto nas fábricas havia milhares de crianças trabalhando, fora delas também milhares de homens jovens e fortes não conseguiam emprego.” (DEL PRIORE, 2002, p. 282).

Para conter esse quadro, os sindicatos, como já apontado, procuravam chamar a atenção dos operários, aconselhando-os a não mandarem seus filhos para as fábricas e oficinas, pois estariam contribuindo para o aumento do lucro das elites e, ao mesmo tempo, o desemprego do adulto. Todavia, dada as condições de pobreza em que se encontrava boa parte da população, o trabalho infantil “manteve-se, praticamente, como recurso do qual a classe trabalhadora dificilmente poderia abrir mão, no afã de sobreviver”, permanecendo, assim, como importante elemento de contenção dos custos da produção. (MOURA, 1999, p. 280).

Essa contenção de gastos pode ser refletida também a partir do pensamento de Marx ao afirmar que o trabalho infantil, primeiramente, foi pensado como estratégia dos fabricantes para diminuir seus gastos em matéria de força de trabalho, uma vez que baixíssimos salários eram pagos as crianças.

Confirmando essa máxima, assim como as crianças européias, os salários recebidos pelas crianças brasileiras eram baixíssimos, inferiores aos recebidos pelos adultos. As jornadas de trabalho eram extremamente longas, “que em alguns estabelecimentos atingiam dez, doze, às vezes 14 horas diárias, com intervalos reduzidos e sem descanso semanal, dificultando, senão inviabilizando, as possibilidades já restritas de freqüentar a escola.” (MOURA, 1999, p. 270). A esse respeito comenta Faleiros (2009 V. P., p. 45):

[...] não havia em geral redução da jornada para as crianças e seus salários eram mais baixos que o dos adultos. Moncorvo Filho traz depoimentos de Clemente Ferreira [...] sobre a tuberculose (que leva à deterioração física e ao abastardamento da raça) nas fábricas e relata a inspeção nas oficinas da Moeda onde 70% das crianças e adolescentes haviam contraído a doença. (FALEIROS V. P., 2009, p. 45).

Na tentativa de conter esse quadro que se arrastava desde a Revolução Industrial em boa parte do mundo, a OIT, instituída pela extinta *Liga das Nações* no ano de 1919 pelo *Tratado de Versalhes*, estabelece a Convenção n. 05 de 1919, limitando para 14 anos o trabalho na indústria e a carga horária para, no máximo, 8 horas, contudo somente em 1934 ela é ratificada pelo Brasil.

O Código por sua vez, ao estabelecer uma idade mínima para a entrada da criança no trabalho e punir os infratores pelo descumprimento da lei, embora tenha minimizado o quadro de sofrimento das crianças, não representou concretamente uma avanço em termos de políticas de assistência à infância. Isto porque o Código revelava-se mais como um instrumento de proteção e vigilância da infância, vítima da suposta “omissão e transgressão” da família, em seus direitos básicos, uma vez que era ela, segundo o entendimento dos legisladores, a responsável pelos “desvios” dos seus filhos, os desvalidos, pobres desgraçados:

A fim de assegurar a ordem pública, o Estado se apóia diretamente na família jogando indissociavelmente com o seu medo do descrédito público e com suas ambições privadas. Isto tudo se passa segundo um esquema de colaboração muito simples, o Estado diz às famílias: mantende vossa gente nas regras da obediência às nossas exigências, com o que, podereis fazer deles o uso que vos convier e, se eles transgredirem vossas injunções, nós vos forneceremos o apoio necessário para chamá-los à ordem. (DONZELOT, 1980, p. 51).

Sob essa perspectiva, no entender de Faleiros V. P. (2009, p 49), as políticas para a infância no Brasil República não se concretizavam como uma forma de “universalização de direitos, mas de categorização e de exclusão, sem modificar a estratégia de manutenção da criança no trabalho, sem deixar de lado a articulação com o setor privado e sem se combater o clientelismo e o autoritarismo”.

Dessa feita, enquanto para os “válidos” reserva-se o projeto de direção da sociedade, da vida intelectual; para os “desvalidos” resta-lhes a educação escolar e profissional no nível da subsistência e da sobrevivência. (FALEIROS V. P., 2009).

2.2 CONCEPÇÃO DO TRABALHO INFANTIL COMO “PRINCÍPIO EDUCATIVO”

A educação das crianças trabalhadoras, aconteceu, além da manutenção da ordem social, por uma necessidade de qualificar a mão de obra e não por uma preocupação com a formação integral da criança. De modo geral, o ensino público na primeira década do Brasil República, segundo Faleiros (2009), fundamentado na promessa da cidadania, foi um fracasso.

De acordo com dados *do Recenseamento Geral do Brasil (1920)*, realizado em 1 de setembro de 1920, 71,2% da população brasileira, de 5 anos ou mais de idade, era analfabeta. No Estado da Paraíba esse percentual, de acordo com a mesma pesquisa, chegava a 86,8%.

A Constituição de 1891, embora traga como grande inovação a laicidade do ensino, as disposições sobre educação, além de não aparecerem associadas a qualquer declaração de direito, fazem menção apenas à incumbência não privativa do Congresso Nacional de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e de prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Dessa feita, marcada pela ideologia dominante, a Constituição de 1891 tratou do tema da educação, contudo, apesar de uma “pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. [...]. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes.” (TEIXEIRA, 1969, p. 295).

Vale referir que nem a constituição de 1824 nem a de 1891, nada acrescentaram no que versa sobre a exploração da mão-de-obra infantil, pelo contrário, foram totalmente omissas em relação a essa questão.

Por conseguinte, a partir das considerações levantadas pode-se concluir que as políticas de atendimento à infância, nas primeiras décadas da República, caracterizavam-se, sobretudo, por medidas higienistas-eugênicas, cujo objetivo era

resolver os chamados “problemas dos menores”³⁰ através da sua internação em Instituições “o que já fazia os asilos, integrar pelo trabalho ou dominar pela repressão.” (FALEIROS V.P., 2009, p. 43).

Daí pode-se concluir, ainda, que a educação, assim como a assistência social, voltada para as crianças pobres, nesse período, encontra-se estritamente vinculado a exploração da mão-de-obra infantil, uma vez que, para elas, a única possibilidade de instrução escolar era por meio da sua força de trabalho, seja nos institutos disciplinares, nas escolas correcionais ou nas casas de terceiros. Instituições, denominadas por Foucault (1996) como *instituições de seqüestro*³¹.

Para Foucault (1996) não importa, à primeira vista, a denominação internato, convento, prisão, hospital psiquiátrico, escola ou quartel. Isso porque todas as práticas dessas instituições procuram através da sua autoridade estabelecer regras formais e explícitas de regulamentação da vida diária de seus habitantes.

O regulamento da Escola Correcional Quinze de Novembro pode ser um bom exemplo para o entendimento posto por Foucault: “Sendo a escola destinada a *gente desclassificada*, a instrução ministrada da mesma não ultrapassará o indispensável à integridade do internado na vida social. Dar-se-lhe-á, pois o cultivo necessário ao exercício profissional.” (BRASIL. Decreto n. 4780 de 2 de março de 1903, tít. I, cap. I, art. 3º, grifo nosso).

Em 1930, com o intuito de modernizar o país e acelerar o crescimento industrial, o governo Vargas cria o *Ministério do trabalho, Indústria e Comércio*, também chamado de Ministério da Revolução.

O referido Ministério, ao mesmo tempo que institui um conjunto de leis trabalhistas (delimitação da jornada de trabalho, férias remuneradas, previsão de assistência médica para acidentes, regulamentação do trabalho feminino e infantil), precisamente entre 1831 e 1945, ano da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) fortalece a presença do poder de Estado nos conflitos entre capital e trabalho.

³⁰ Termo que se vinculava a uma concepção de infância relacionada a questões de responsabilidade penal. Simboliza a infância pobre e potencialmente perigosa, diferente do resto da infância.

³¹ Essas instituições, segundo Foucault (1996), tinham como propósito o sequestro e o controle de três funções: do tempo, do corpo e do saber dos sujeitos a eles submetidos e neles incluídos. É a famosa inclusão por exclusão, típica das sociedades disciplinares, “que têm por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, re formação ou correção de produtores.” (Foucault, 1996, p. 114). Foucault, M. (1996). **A verdade e as formas jurídicas** (R.C.M. Machado e E.J. Morais, Trads.). Rio de Janeiro: Nau Ed.

No que trata da educação, o governo cria, também em 1930, o *Ministério de Educação e Saúde Pública*, sendo seu primeiro dirigente Francisco Campos, jurista e político mineiro, responsável pela primeira reforma educacional de caráter nacional: a *Reforma Francisco Campos*, realizada em 1931.

A Reforma Francisco Campos institui, entre outras coisas, o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.

Em meio às mudanças nas áreas educacional e trabalhista, em 16 de julho de 1934, o governo promulga a nova Constituição que incorpora a legislação trabalhista em vigor, acrescentando a ela a instituição do salário mínimo (que seria criado somente em 1940). Contudo, embora atendessem as reivindicações dos trabalhadores, a nova lei ficava no meio do caminho entre o liberalismo e o intervencionismo, pois era avançada em termos sociais, mas proibia a greve, limitando a participação política dos trabalhadores; fortalecia o Poder Executivo, mas impedia a reeleição do Presidente; modernizava as relações urbanas, mas não estendia essas inovações à zona rural, mantendo os privilégios dos latifundiários; garantia o "ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário" (Art. 150), mas favorecia o ensino religioso "de frequência facultativa [...] nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais" (Art. 153) e apoiava o ensino privado através da isenção de tributos a quaisquer "estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos." (Art. 154).

Além disso, com o intuito de manter a classe trabalhadora longe da influência comunistas e anarquistas, o governo pôs em prática medidas que tinham por objetivo controlar o movimento sindical. Dessa forma, logo em 1931 cria a *Lei de Sindicalização*, que definia os sindicatos como órgãos consultivos e de colaboração com o poder público.

No que trata do trabalho infantil, em 1932, em resposta aos interesses dos industriais, o governo institui o Decreto nº. 22.042 que elimina a barreira da proibição para se trabalhar antes dos 14 anos para os que estivessem em estabelecimentos onde eram empregadas pessoas de uma só família; e aumenta o horário de trabalho de 6 para 8 horas diárias "podendo ser estendido por mais duas horas, desde que com maior remuneração." (FALEIROS V. P., 2009, p. 52).

Ainda, o Decreto nº. 22.042, passou a permitir o trabalho a partir dos 12 anos para aqueles que tivessem o certificado do curso primário, assim como já previa o Código de Menores, ficando, porém, proibido para os menores de 14 anos, o trabalho nas usinas, manufaturas, estaleiros, minas ou qualquer trabalho subterrâneo, pedreiras, oficinas e entidades de beneficência.

Entretanto, com a Constituição de 1934, no Art. 121, fica proibida a diferença de salário para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil. Além disso, fica proibido o trabalho a menores de 14 anos; o trabalho noturno a menores de 16 anos; o trabalho em indústrias insalubres³² a menores de 18 anos e a mulheres. É importante destacar um avanço em relação às leis anteriores, ao manter a proibição do trabalho aos menores de 14 anos e proibir o trabalho noturno e insalubre aos menores de 18 anos. Essas proibições serão modificadas, somente, no período da ditadura militar, pela Constituição Federal de 1967, que retrocede, alterando a idade mínima para o trabalho a partir dos 12 anos.

Em 1934, um dia após a promulgação da Constituição Federal, Getúlio Vargas, eleito pelos constituintes, assume o segundo mandato, conhecido como *Período Constitucional*, dando início à criação de uma série de órgãos nacionais de assistência ao menor, conforme as seguintes determinações da Constituição de 1934:

Artigo 138 - Incumbe á União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.

³² O trabalho insalubre constitui-se no desempenho de atividades laborais, de natureza física ou mental, em ambiente que efetivamente possibilite a ocorrência de dano à saúde do trabalhador.

Observa-se que os preceitos higienistas e eugenistas contaminaram a Constituição de tal modo que se desejava formar um indivíduo brasileiro mentalmente sadio. “Mas esse brasileiro deveria ser branco, racista, xenófobo, puritano, chauvinista e antiliberal.” (COSTA, 1989).

Dispõe ainda a Constituição: “Art. 141 - É obrigatório, em todo o território nacional, o amparo à maternidade e à infância, para o que a União, os Estados e os Municípios destinarão um por cento das respectivas rendas tributárias”.

Nesta perspectiva, em 1938³³, o governo cria o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), sob o Decreto Lei nº 525, órgão vinculado ao Ministério de Educação e Saúde tendo, conforme o Art. 1º,

Art. 1º [...] a utilização das obras mantidas quer pelos poderes públicos quer pelas entidades privadas para o fim de diminuir ou suprimir as deficiências ou sofrimentos causados pela pobreza ou pela miséria ou oriundas de qualquer outra forma do desajustamento social e de reconduzir tanto o indivíduo como a família, na medida do possível, a um nível satisfatório de existência no meio em que habitam.

Contudo, a institucionalização do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), assim como toda política social desse período, foi pensada de modo a garantir a legitimação dos setores dominantes e o controle das classes trabalhadoras, insatisfeita, entre outras coisas, com a aproximação do governo com os grupos oligárquicos afastados do poder em 1930.

No âmbito das ações estatais destacam-se a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA)³⁴, em 1942, e do Departamento Nacional da Criança (DNCR), em 1940, órgão vinculado ao Ministério da Saúde.

³³ Com a promulgação da LOAS, em 1993, o CNSS foi extinto e substituído pelo atual CNAS.

³⁴ Criada em 28 de agosto de 1942 pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. A LBA era presidida pelas primeiras-damas. Em 1991, sob a gestão de Rosane Collor, foram feitas denúncias de esquemas de desvios de verbas da LBA. A LBA foi extinta em 1 de janeiro de 1995, no primeiro dia de governo de Fernando Henrique Cardoso. A gestão pública da LBA foi centralizada com representação nos 26 Estados da Federação e do Distrito Federal. A linha programática se constituía de: Assistência social; Assistência judiciária; Atendimento médico-social e materno-infantil; Distribuição de alimentos para gestantes, crianças e nutrízes; Assistência integral a crianças, adolescentes e jovens (creches e abrigos); Qualificação e iniciação profissional; Liberação de instrumentos de trabalho; Orientação advocatícia para a regularização e registro de entidades; Programas educacionais para o trabalho; Programas de geração de renda; Projetos de desenvolvimento social local (serviços de microempresas – creches, cooperativas e outros); Assistência ao idoso (asilos e centros de convivência); Assistência à pessoa portadora de deficiência; Assistência ao desenvolvimento social e comunitário; Programa nacional de voluntariado.

A LBA, criada para assistir às famílias dos brasileiros convocados na Segunda Guerra Mundial, amplia suas ações a entidades assistenciais de todo o país “e dá, juntamente com o DNCR, estímulo às creches, além de auxílio aos idosos, doentes, grupos de lazer, inserindo-se na estratégia assistencialista do governo.” (FALEIROS, V. P., 2009, p. 54).

No âmbito das ações privadas, são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942), o Serviço Social da Indústria – Sesi (1946), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1942) e o Serviço Social do Comércio – Sesc (1946).

A criação do SENAI, do Sesi, do SENAC e do Sesc é fruto da articulação entre o empresariado e governo com o propósito de modernização e industrialização da economia e estabilidade social. O SENAI e o SENAC “receberam como missão a formação e a capacitação das massas trabalhadoras para o esforço da modernização do país”. O Sesi e o Sesc, por sua vez, “foram instituídos com a missão de promover a paz social, isto é, de se contrapor ou atenuar a agitação sindical baseada na insatisfação do operariado com as condições de trabalho e com o salário”. (REGO, 2002, p. 13).

No que se refere à exploração da mão de obra infantil, a nova Constituição, embora mantenha a proibição do trabalho para menores de 14 anos, reforça a estratégia de encaminhamento de crianças para o trabalho ao consagrar, em seu Art. 129: “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”. Para isso “Cumprir-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais”.

Nesse sentido, além das instituições já citadas, no que compete diretamente ao governo são criadas, em 1940, por meio da primeira-dama, as seguintes instituições:

- Casa do Pequeno Jornaleiro (1940): programa de apoio a jovens de baixa renda baseado no trabalho informal e no apoio assistencial e sócio-educativo.
 - Casa do Pequeno Lavrador (1940): programa de assistência e aprendizagem rural para crianças e adolescentes filhos de camponeses.
-

- Casa do Pequeno trabalhador: programa de capacitação e encaminhamento ao trabalho de crianças e adolescentes urbanos de baixa renda.

Com a preocupação de conseguir legitimidade perante a classe trabalhadora e o apoio para a sua política nacionalista, em 1943, o governo cria a *Consolidação das Leis Trabalhistas* (CLT), estando ela, porém, voltada apenas para os trabalhadores urbanos, o que agravava ainda mais a exploração das famílias empobrecidas do interior do Brasil e de seus filhos.

No que trata do trabalho infantil, a CLT proíbe o trabalho aos menores de 14 anos, exceto nas instituições de beneficentes ou de ensino; cria a condição de aprendiz e estabelece que menores com idade entre 14 e 18 anos poderiam ganhar um salário correspondente à metade de um salário mínimo pagos a um trabalhador adulto;

A CLT institui, ainda, a obrigatoriedade de contratação de aprendizes, bem como a definição, pela primeira vez, das condições que caracterizavam a aprendizagem profissional. No entender de Búfalo (2008), isso se deu em decorrência do emergente processo de industrialização do país que exigiu uma redefinição conceitual, metodológica e legal da aprendizagem para continuar servindo aos novos interesses políticos e econômicos do momento. Assevera o autor que o conceito de “aprendiz” já vinha sendo utilizado no Brasil desde o início do século XX, sem, contudo, a definição das condições que o caracterizavam, o que dava margem à exploração do trabalho sob a insígnia da aprendizagem.

Ainda, em relação à exploração da mão de obra infantil, o Decreto nº 6026 de 1943, que dispõe sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações penais, autoriza o menor a trabalhar por um ano sem carteira assinada.

Vale registrar também que em 1942, o governo cria o Serviço de Assistência ao Menor (SAM)³⁵, órgão vinculado ao Ministério da Justiça, que tinha “mais a ver com questão da ordem social que da assistência propriamente dita” dado o seu caráter correccional e repressivo. (FALEIROS V. P., 2009, p. 54).

O SAM funcionava como um equivalente do sistema Penitenciário para a população menor de idade. Sua orientação era correccional-repressiva. O sistema previa atendimento diferente para o “*adolescente autor de ato infracional*” e para o

³⁵ Em substituição ao Instituto Sete de Setembro, mantendo o objetivo de assistir aos desvalidos e infratores.

“*menor carente e abandonado*”. Nesse caso, o primeiro era encaminhado aos internatos (reformatórios e casas de correção); e o segundo aos patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos.

Com a República Nova, em 18 de setembro de 1946 é promulgada uma nova Constituição Federal trazendo em seu bojo o espírito desenvolvimentista e a responsabilidade com a justiça social, conforme Art. 145:

A ordem econômica deve ser organizada conforme os princípios de justiça social, conciliando a liberdade de iniciativa com a valorização do trabalho humano.

Parágrafo único. A todos é assegurado trabalho que possibilite existência digna. O trabalho é obrigação social.

Entre outros dispositivos regulados pela Constituição destacam-se: a igualdade de todos os cidadãos perante a lei; a liberdade de expressão; liberdade de consciência, crença e exercício de quaisquer cultos religiosos; liberdade de associação para fins lícitos; extinção da pena de morte, direito a aposentadoria integral, motivada por acidente de trabalho ou invalidez.

Ainda a Constituição definiu como competência da União a responsabilidade pela defesa permanente contra endemias e pela regulamentação da legislação social, tornando “obrigatória a assistência à maternidade, infância e adolescência” (Art. 164).

No que trata do trabalho infantil, a nova Carta manteve a proibição do trabalho aos menores de 14 anos, estabelecida pela Constituição de 1934 e pela CLT de 1943, elevando de 16 para 18 anos a idade mínima permitida para o trabalho noturno e insalubre.

Contudo, “a ordem econômica” não foi “organizada conforme os princípios de justiça social” preconizada pela Constituição de 1946. O crescimento econômico ao priorizar o empresariado, os bancos e os chamados “índices econômicos”, não possibilitou nenhuma melhoria na qualidade de vida do trabalhador, conforme relata Faleiros:

A mortalidade infantil chegou à taxa de 110 por mil, a renda *per capita* é de 300 dólares anuais apesar do alto crescimento do produto interno bruto. Em 1954 a percentagem da população matriculada no ensino primário é de 7,9%. No decênio 1950-1960 o incremento da

matrícula no curso primário foi de apenas 64%. Em torno de 1950 havia no Brasil um percentual de 49,4% de analfabetos entre a população acima de 15 anos. (In: 25 Anos de Economia Brasileira, apud FALEIROS V. P., 2009, p. 60).

A insatisfação frente a esse quadro de pobreza se fez presente nas manifestações públicas que chegaram a reunir grande número de participantes. Dentre elas, o “movimento contra a carestia de vida”, ocorrido em 1953 em várias regiões do Brasil; a “passeatas da panela vazia”, ocorridas entre 1951 e 1953 no Rio de Janeiro e em São Paulo, com a participação de aproximadamente 500 mil pessoas; e a “greve geral contra a carestia”, ocorrida em 1959 em São Paulo. (GOHN, 2003).

Dáí se conclui que a República Nova, embora tenha sido a primeira experiência democrática do Brasil, no que trata dos direitos sociais, com exceção da criação do 13º salário, criado em 13 de julho de 1962 pela Lei n. 4.090, pouco avançou, limitou-se apenas a garantir os direitos já conquistados na década de 30.

Quanto ao Art. 164 da Constituição que torna “obrigatória a assistência à maternidade, infância e adolescência” na prática não ficou claro a quem competia essa obrigação, uma vez que “os *abandonados, órfãos e suspeitos*” foram mantidos sob controle nos internatos, na figura do SAM, instituição denunciada pela Comissão Especial da Assembleia Legislativa da Guanabara, na década de 50, por desvio de verbas e práticas impróprias, entre as quais: péssima alimentação, ensino inadequada, exploração da mão obra infantil no interior das instituições. (FALEIROS V. P., 2009).

No que se refere ao acesso à escola, embora a Constituição de 1946 estabelecesse a educação como direito de todos, não há um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como ocorrera no texto de 1934. O que se diz é que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (Art. 167).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9394, de 1961, a primeira do Brasil, embora tenha reconhecido o ensino técnico do primeiro grau e ampliado as escolas às zonas rurais, em 1957, cerca de 57,4% dos alunos da zona rural permaneceram apenas um ano e meio na escola e a taxa de analfabetos,

entre 15 e 69 anos chegou a 50,3% em 1950 e 39% em 1960. (FALEIROS V. P., 2009).

Ainda, embora o Art. 2º da LDB afirme “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” não é verificado nenhum capítulo ou seção específica sobre a garantia de ensino àqueles que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em tempo apropriado, a exemplo dos meninos e meninas envolvidos nas atividades econômicas.

A única referência quanto ao ensino dos jovens é encontrada no capítulo II, do ensino primário, que diz: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (Art. 27).

A propósito, vale destacar que em 1950 foi instalado o primeiro escritório da UNICEF no Brasil, em João Pessoa, Estado da Paraíba. “O primeiro acordo assinado com o governo brasileiro representava um gasto anual de US\$470 mil, destinados a iniciativas de proteção à saúde da criança e da gestante no Ceará, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte”. (UNICEF, 2012).

Com a Ditadura Militar, instaurada após o golpe militar de 31 de março de 1964, é promulgada uma nova Constituição que, além das prerrogativas autoritárias conferidas por todos os Atos Institucionais, incluiu a Lei de Imprensa e a Lei de Segurança Nacional. Em linhas gerais a nova Carta:

- Concentra no Poder Executivo a maior parte do poder de decisão;
- Confere somente ao Executivo o poder de legislar em matéria de segurança e orçamento;
- Estabelece eleições indiretas para presidente, com mandato de cinco anos;
- Militariza a Presidência da República, dando às Forças Armadas uma força gigantesca;
- Acaba com o federalismo;
- Estabelece a pena de morte para crimes de segurança nacional;
- Restringe ao trabalhador o direito de greve;
- Abre espaço para a decretação posterior de leis de censura e banimento.

No que se refere à economia, o novo governo, com uma política de abertura o capital estrangeiro, estabeleceu acordos com o FMI, deu garantias aos investimentos externos e liberou a remessa de lucro para o exterior. E, para reduzir a inflação, implementou uma política recessiva, com cortes nos créditos e arrocho salarial, o que empurrou ainda mais o trabalhador a condição de miserabilidade, e, conseqüentemente, as crianças ao trabalho e à rua.

Materialmente ou moralmente abandonadas, as crianças “transformam-se num problema de segurança nacional, o qual legitimava o governo militar, por meio das políticas de controle e repressão, intervir no seio e no meio das famílias pobres.” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 26).

Nesse sentido, em 1964, sob a Lei 4.513, cria-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em substituição ao SAM, e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), cuja “missão era velar para que a massa crescente de ‘menores abandonados’ não viesse a transformar-se em presa do comunismo e das drogas”. (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 26). Segundo Becher,

Moralizá-los era, pois, uma necessidade imperiosa para o próprio futuro da Nação. Além disso, se a juventude em questão pertencesse às camadas mais desfavorecidas da população, existia um corrente risco da sua sublevação em busca de melhores condições de vida. A criação de uma instituição centralizada de políticas assistenciais poderia ser uma forma valiosa de garantir a difusão dos valores do regime, garantindo seus objetivos, além de funcionar como uma forma de legitimá-lo entre a população frente ao grave problema social dos “menores”. (BECHER, 2012, p. 8).

A FUNABEM³⁶ surgiu como integrante do Ministério da Justiça³⁷, por meio da *Escola Superior de Guerra*, com personalidade jurídica de direito privado, tendo enumerado em seu estatuto sete competências, conforme Decreto nº 83.149 de 1979, dentre os quais destacam-se:

1. A realização de estudos, inquéritos e pesquisas, procedendo ao levantamento do problema do menor;

³⁶ Incorporando o patrimônio material e as atividades cotidianas do SAM.

³⁷ Tendo sido transferida, depois, para a Previdência Social, na qual permaneceu de 1972 até 1986.

2. A formação, o treinamento e o aperfeiçoamento de pessoal técnico e auxiliar, inclusive pertencente a outras instituições públicas ou particulares, necessário à consecução de seus objetivos;
3. A mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação de toda a comunidade na solução do problema do menor;
4. A prestação de assistência técnica ou financeira aos Estados, Municípios e entidades públicas ou privadas para o desenvolvimento de programas de interesse da Política Nacional do Bem-Estar do Menor.

Para observância desses princípios foram criadas em todos os Estados, as chamadas FEBEMs (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), que, geralmente, acresciam aos sete princípios estabelecidos pela FUNABEM, mais alguns, como exemplo, o de “criar condições que possibilitassem a integração social, na comunidade, dos menores que por suas condições sócio-econômicas não tivessem acesso aos meios normais de desenvolvimento.” (MARZAGAO, 2012, p. 1)

Esses princípios, sobretudo o segundo, revelam a intenção da exploração da mão de obra como estratégia de segurança nacional e de desenvolvimento econômico.

De acordo com Rizzini e Pilotti (2009, p. 27), a questão do menor interessava à segurança nacional, “não só pela eventual canalização do potencial do sentimento de revolta” dessa juventude “marginalizada pelos movimentos de contestação do regime, mas, também, tendo em vista os efeitos da lapidação do seu potencial produtivo para o processo de desenvolvimento”.

Nesse sentido, a Constituição de 1967, em seu Art. 158, desconsiderando os princípios protetivos da OIT, rebaixou de 14 para 12 anos a idade mínima para admissão ao trabalho.

Além disso, são instituídos a Lei nº 5.274, de 1967, que obriga as empresas a empregar um total de adolescentes entre 5 e 10% de seu quadro de pessoal; e o Decreto de nº 66.280, de 1970, que fixa como serviços de natureza leve, “unicamente os prestados em atividades não compreendidas nos ramos de indústria e de transportes terrestres e marítimos”³⁸.

Os anos setenta foram marcados por perseguições, torturas, prisões e assassinatos³⁹. Foram anos dos slogans: “Brasil! Ame-o ou Deixe-o”; da euforia

³⁸ Em 1967, a Lei n. 5.258 de 10 de abril, rebaixa a responsabilidade penal para 16 anos de idade.

³⁹ Sob a mediação política da USAID (Agência norte-americana para o desenvolvimento).

coletiva pelo tricampeonato da Seleção Brasileira; das canções que contribuíam para enaltecer o governo, como: “Eu te amo meu Brasil. Eu te amo. Meu coração é verde amarelo branco. Azul anil [...]. Ninguém segura a juventude do Brasil”.

Sob esses mecanismos, forjava-se um mito capaz de dissimular qualquer descontentamento e se fazia crer que qualquer manifestação contrária ao regime militar não contava com a aprovação popular. Entretanto, diante desse “Brasil rico e feliz” (uma vez que o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerado) e da repressão policial, os anos setenta, sobretudo os que sucederam 1974 (início da abertura política), foram marcados também por resistências ao regime militar, por reivindicações de diversas naturezas e por denúncias, a exemplo da existência de esquadrões de extermínio de crianças e adolescentes.

Tais denúncias, juntamente com a luta dos movimentos sociais, culminaram com a promulgação de um novo “velho” Código do Menor, em 10 de outubro de 1979, na ocasião do Ano Internacional da Criança, através da Lei nº. 6.697.

O novo Código, elaborado por um grupo de juristas selecionados pelo governo, constituiu-se em uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo, no entanto, com sua linha principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão às crianças e adolescentes.

A partir desse novo Código, a criança pobre deixa de ser “menor abandonado” ou “delinquente”, objeto de vigilância da autoridade pública, no caso um juiz, para ser “menor em situação irregular”, objeto de medidas judiciais. Para efeito da lei (Art. 2º), considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

- a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
- b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

- a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
- b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Observa-se que, basicamente, toda e qualquer criança ou adolescente pobre era considerado “menor em situação irregular”, o que legitimava a intervenção do Estado sobre o destino da criança. Outro dado importante é o de que o Código de Menores não fazia qualquer distinção entre menor abandonado e menor delinquente, “considerando ambos em situação irregular e, portanto, passíveis de aplicação das mesmas medidas (geralmente, a de internação), cujo cumprimento, em ambos os casos, se dava numa mesma unidade de atendimento”, as FEBENs. (LEITE, 2005, p. 13).

Observa-se ainda que o novo Código ao atribuir a “inadaptação familiar” a responsabilidade pela “situação irregular” da criança, ou seja, pelo seu desvio de conduta, ele desloca um problema de ordem estrutural (pobreza) para o plano individual.

Destarte, sendo o pobre “predestinado” para a pobreza e para a “desordem” somente no Estado de “São Paulo, dos 45 mil menores assistidos em 1979, direta e indiretamente, 2% eram infratores, 10% abandonados e 88% assistidos por motivo de pauperismo extremo.” (DREXEL; IANNONE, 1989, p. 18).

Esse “pauperismo extremo” levou também um número nunca antes visto de crianças ao trabalho, embora o novo Código volte a proibir o trabalho aos menores de 14 anos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 22,7% da população economicamente ativa, em 1976, no país tinha menos de 19 anos de idade, dessas, 51,2% recebia menos de um salário mínimo (FALEIROS V. P., 2009).

Para piorar a situação do trabalhador, sobretudo a das crianças, sob o Decreto nº 68.796/71, em 1971, o Brasil denuncia a Convenção da OIT de nº 81,⁴⁰

⁴⁰ Podem-se resumir as regras de vigência sobre as Convenções da OIT da seguinte forma:

1. A convenção entrará em vigor, em relação a cada Estado-membro, 12 meses após a data em que houver sido registrada sua ratificação, desde que já vigore no âmbito internacional;
2. O prazo de validade de cada ratificação é de 10 anos;
3. Após a fluência dos 10 anos, o Estado-membro poderá denunciar a ratificação, mediante comunicação oficial dirigida ao Diretor Geral da RIT, para o devido registro. Todavia, a denúncia surtirá efeito somente 12 meses após o referido registro;
4. Decorrido o prazo de 12 meses após o período de validade da ratificação, sem que o respectivo Estado use da faculdade de oferecer denúncia, verificar-se-á a renovação tácita da ratificação, por

concernente à Inspeção do Trabalho na Indústria e no Comércio (adotada em Genebra, em 1947, por ocasião da Trigésima Sessão da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho), a Repartição Internacional do Trabalho, a RIT, órgão secretariado técnico administrativo da OIT. Isso significa o desligamento do Brasil da Convenção e de suas obrigações, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 24, de 1956, e assinada pelo presidente Juscelino Kubitschek.

Nos termos da Convenção, em seu Art. 3º o sistema de inspeção de trabalho será encarregado:

a) de assegurar a aplicação das disposições legais relativas às condições de trabalho e à proteção dos trabalhadores no exercício de sua profissão, tais como as disposições relativas à duração do trabalho aos salários à segurança, à *higiene e ao bem estar, ao emprego das crianças e dos adolescentes* e a outras matérias conexas, na medida em que os inspetores são encarregados de assegurar a aplicação das ditas disposições. (CONVENÇÃO Nº 81 da OIT, *grifo nosso*)⁴¹.

Outro grave problema nesse período foi a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino. A Constituição de 1967, inspirada pela ideologia da "segurança nacional", ao não vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino ao Orçamento Geral da União, permite, como consequência direta, que o Estado passe a diminuir, sucessivamente, os investimentos na educação. A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975, e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983. Em contrapartida, a rede de ensino privado cresceu em todo o país, especialmente do ensino superior e médio. Esse último chegou a responder por 41% das matrículas em 1982. (FONSECA, 2003).

Contraditoriamente, nesse mesmo período de parques investimento na educação, a LDB nº 5.692/71, de 1971, (Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus) aumenta a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de 4 para 8 anos, porém

mais 10 anos. Nesta hipótese, a faculdade de denúncia renascerá após o decurso do segundo decênio de vigência da ratificação, aplicando-se a mesma regra aos decênios que se sucederem. (SUSSEKIND, Arnaldo. ***Direito Internacional do Trabalho***. São Paulo: RT, 2000, p. 235-236).

⁴¹ Todas as convenções citadas podem ser encontradas no seguinte endereço:
<<http://www.oitbrasil.org.br/convention>>

limita essa obrigatoriedade a apenas às crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos.

Ao limitar uma idade mínima para a entrada do aluno na escola, a LDB, escandalosamente, exclui um grande número de adolescentes do direito à escola restando-lhes, apenas, o Supletivo e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programas que estrategicamente, visavam, por meio de subescolarização, preparar mão de obra necessária para o mercado de trabalho.

É valido ressaltar ainda que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estabeleceu 1979 como o “*Ano Internacional da Criança*”, com o propósito de sensibilizar os governos e a sociedades, em geral, para o engajamento na luta pelos direitos da criança e do adolescente.

No Brasil, as ações propostas pela UNICEF concretizaram-se em alguns programas promovidos pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), instituição que se tornou a maior Agência de Serviço Social do país, implementando políticas assistenciais, marcadas por ações de prevenção e auxílio à pobreza.

Dentro dessa perspectiva, onde o discurso da prevenção adquiriu a conotação de segurança nacional equivalendo infância pobre a infância perigosa, segundo Hillesheim e Cruz (2009), proliferam políticas e programas de assistência à infância, especialmente àquela em condições de pobreza, pautados em noções compensatórias, de integração ao modelo de desenvolvimento. A ideia de *compensar*, segundo as autoras, fundamenta-se em uma determinada noção do que é *normal* ou *desejável*, estabelecendo, assim, parâmetros em relação aos quais as crianças passam a ser avaliadas como *perigosas* (ou potencialmente perigosas) ou *normais*. “Ao *compensar*, busca-se alcançar o padrão *adequado*, o qual é previamente delineado e a partir do qual todos os outros são considerados *em falta*, *carentes* (e, conseqüentemente, necessitam ser *supridos*).” (HILLESHEIM; CRUZ, 2009, p. 194).

Fecha-se a década de setenta com mais uma informação: de cada mil crianças que nasciam no Brasil, em 1970, 116,9 morriam de fome antes de completar cinco anos⁴², na região nordeste, 151,2, o que demonstra a contradição do lema do milagre econômico: “crescer o bolo para depois dividi-lo”, na verdade o *bolo cresceu, mas as fatias foram distribuídas de maneira desigual*.

⁴² Fonte: IBGE, indicadores sociais, 1980.

Os primeiros anos da década de 1980 são marcados pelo esgotamento do “milagre econômico”, ao estourar a crise do petróleo que ocasionou a recessão mundial de 1973, e pela luta dos movimentos sociais pela “redemocratização” do país, destacando-se a luta pela *Diretas Já*.

Contudo, contraditoriamente, é nesse contexto de redemocratização do país que, segundo Pinto (1988), o trabalho retoma a cena da política da infância e adolescência como princípio norteador das práticas educacionais. Nesse sentido, segundo o autor, tanto os organismos vinculados ao sistema oficial de atendimento – FUNABEM e FEBENS -, quanto as entidades particulares que recebiam recursos públicos passaram a orientar suas ações pelo novo discurso: *Educação pelo e para o trabalho*.

Com esse propósito, segundo Pinto (1988), foram desenvolvidos inúmeros projetos, sob as seguintes perspectivas: “*Adequar o menor ao trabalho*”; “*Adequar o trabalho ao menor*”; “*Menor: ser capaz*”.

A primeira perspectiva, *adequar o menor ao trabalho*, de acordo com o autor, considerando o trabalho como a única possibilidade do menor ascender socialmente, parte da preocupação em fornecer-lhe meios que possam, de imediato, superar a situação de miséria em que se encontra.

Nesse caso, é necessário que o menor receba uma educação que promova destreza e aquisição de habilidades práticas e específicas, uma vez que para sair da situação de miséria em que se encontra, ele tem que adaptar-se às exigências do mercado de trabalho.

Essa perspectiva, segundo Pinto (1988, p. 51), “simonimizando trabalho e emprego”, traz, no discurso de seus propagadores as seguintes justificativas:

"Meninos e meninas se prostituem para se sustentarem";
 "O emprego deve ser utilizado como solução de seus problemas imediatos assim como os de sua família";
 "O mercado de trabalho é uma realidade inegável";
 "A forma educacional tem de conter um treinamento para a postura no trabalho";
 "Há necessidade de se dirigir e treinar os meninos".
 "A cultura subdesenvolvida não pode ser padrão. É importante superar esta condição". (PINTO, 1988, p. 51).

A segunda perspectiva, *Adequar o trabalho ao menor*, parte do pressuposto de que o menor é um trágico símbolo das desigualdades sociais e, por causa disso,

não vê possibilidade de se acabar com sua problemática, sem por fim à miséria vivida pelo seu grupo social. (PINTO, 1988).

Faz-se necessário, portanto, o desenvolvimento de uma consciência social dos meninos e meninas, transformando-os em agentes de mudança do seu meio de origem. Sob esta ótica, o trabalho é valorizado mais pela característica de gerar novas relações sociais e processos de mudança do que por gerar renda. Contudo, é fundamental que o trabalho se adapte ao menor, não bastando, portanto, que ele consiga um "bom emprego", mas que trabalhe. (PINTO, 1988).

Defendida, segundo Pinto (1988), especialmente nas comunidades eclesiais de base e pela Pastoral do Menor, essa perspectiva, embasada na educação popular, traz as seguintes justificativas:

"O trabalho autônomo e organizado leva o menino a uma maior emancipação";

"Não é importante o trabalho que ele vai realizar e sim executar atividades passíveis de dar-lhe habilidade e espaços de formar uma consciência sobre seu meio de origem";

"A forma como se organiza o trabalho (seja qual for) é que dá consciência a este menor";

"O maior problema para a formação da consciência crítica é a necessidade de permitir que estes meninos se tornem animadores de outros menores";

"O produto do trabalho deve ser o menino. A renda é utilizada como meio de formar uma consciência crítica, por serem os meninos agentes de mudança";

"O mercado formal leva o menino a se desvincular da família, o trabalho autônomo leva a uma maior emancipação";

"O menino tem mais responsabilidade quando o seu trabalho é imposição do seu grupo";

"O menino perde sua responsabilidade quando afastado de seu meio de origem". (PINTO, 1988, p. 52)

A terceira e última perspectiva, concebe o menor como indivíduo potencialmente capaz de criar condições necessárias para a superação de sua condição de pobreza. "Desta forma, esta abordagem centra suas estratégias de ação na potencialidade e não na carência do menor – atuando sobre o que ele tem, antes de tentar suprir o que ele não tem". (PINTO, 1988, p. 48).

Acreditam os seguidores dessa abordagem, segundo o autor, que tornando-se trabalhador o menor transforma-se em cidadão, possuindo legitimamente direitos e deveres para com a sociedade.

Tendo a pedagogia do trabalho como referência, essa abordagem considera de suma importância a educação dos menores para o “aprender a fazer” e o “aprender compreender”, condições indispensáveis para a sua consciência crítica e emancipação social, posto que:

“Através do trabalho o menino adquire um projeto de vida”;

“O destino dele tem que se ligar a um destino coletivo, o que só pode ocorrer enquanto operário e não enquanto marginal”;

“O menino tem que ser o agente de sua própria história”;

“O menino acredita mais no curso dos acontecimentos do que no discurso sobre eles”.

“O trabalho é matriz da consciência”;

“Tudo isso está sendo vivido pelo menino e ele levará para fora não como tributo, mas a partir do choque entre a realidade vivida e a realidade confrontada”. (PINTO, 1988, p. 53).

Nesse sentido a questão que se coloca é como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha, como no caso do trabalho infantil no Brasil?

Para Frigotto et al. (2012, p. 1), a concepção distorcida de trabalho como princípio educativo no Brasil deriva da cultura escravocrata presente na “mentalidade empresarial e das elites dominantes”; “da visão moralizante do trabalho, trazida pela perspectiva de diferentes religiões [...]. Ou, ainda, trabalho como forma de disciplinar e frear as paixões, os desejos ou os vícios da carne”.

Imbuídos por tais concepções, segundo Frigotto et al. (2012, p. 1), a dimensão educativa do trabalho frequentemente se reduz “à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo”. Não obstante,

O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio éticopolítico. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade. (FRIGOTTO et al. 2012, p. 1).

A ênfase dada aos programas criados sob essas três perspectivas - “*Adequar o menor ao trabalho*”; “*Adequar o trabalho ao menor*”; “*Menor: ser capaz* - ”, decorre da necessidade de substituir as políticas de internações promovidas pela FUNABEM por uma política que tornasse o jovem produtivo na sociedade, uma vez que os custos relativos à internação tornavam-se sufocantes para os combalidos orçamentos públicos da “década perdida”. Soma-se a isso as inúmeras denúncias por parte da sociedade civil - que coincidiram com o processo de “abertura política” – contra a violência que ocorria no interior das FEBEMs. (PINTO, 1988).

Assim, contrária à estratégia de internação e de repressão dos meninos e meninas de rua, em 1982, a FUNABEM⁴³, com o apoio da UNICEF e da Secretaria de Assistência Social (SAS), visando “regenerar pelo trabalho”, passa a coordenar o “*Projeto Alternativo de Atendimento aos Meninos de Rua*”, que se resume em vários projetos de assistência à criança pobre⁴⁴, entre os quais o *Clube do Menor Trabalhador*, em João Pessoa (PB); a *República do Pequeno Vendedor*, em Belém (PA); o *Centro Selesiano do Menor*, em Belo Horizonte (MG); o *Salão de Encontro*, em Betim (MG); *Cerâmica Educacional*, em Ipameri (GO) e o *Centro de Orientação*, em São José dos Campos (SP).

Tais projetos envolviam diversas atividades de geração de renda “alternativa”, basicamente vinculada ao mercado informal de trabalho que iam da fabricação de picolé/sorvete, passando por detergente caseiro, cerâmica até a construção de móveis coloniais.

O *Projeto Alternativo de Atendimento aos Meninos de Rua* tinha como objetivo identificar, conhecer e divulgar as experiências bem-sucedidas de atendimento a meninos e meninas que estavam nas ruas ou nas comunidades pobres e, a partir daí, desenvolver estratégias de aprendizagem através da reflexão, oficinas, reuniões, encontros, cartilhas, vídeos.

De forma mais clara, no tocante à educação, esses programas empregavam largamente educação não formal, baseada nos pressupostos da educação popular, como contraponto ao sistema oficial e em complementação a ele. Alguns deles

⁴³ Nesse período a FUNABEM apresenta uma nova postura em relação a da sua criação.

⁴⁴ “Em 1986 contávamos com quatrocentos projetos dirigidos ao trabalho do menor” (DREXEL; IANNONE, 1989, p. 60).

desenvolveram um sistema de ensino "formal-paralelo" ao oficial. Quanto à sua natureza, eles “eram majoritariamente não governamentais, muito embora devido à disseminação da proposta pedagógica alternativa, registrava-se uma quantidade substancial de instituições governamentais.” (SANTOS, 2012, p. 2).

Entretanto, foi a partir da articulação desses projetos de caráter “regenerativo” que, em 1985, surge o *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* (MNMMR) em prol da defesa dos direitos da infância e da adolescência. Criado como uma entidade civil independente o MNMMR propunha, através de uma proposta pedagógica norteada pelos princípios da educação popular, sensibilizar e capacitar as crianças e adolescentes para lutar pelos seus direitos, como sujeito políticos.

O MNMMR trouxe à questão da política de assistência à criança para o debate nacional, tendo, inclusive, voz nos fóruns governamentais e não governamentais sobre os direitos da criança. Além disso, criou comissões regionais e locais em todo o país, organizou, em maio de 1986, o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua⁴⁵, onde, pela primeira vez na história, as próprias crianças puderam discutir os seus problema e exigir das autoridades competentes compromissos legais sobre a questão do “menor de rua”.

Vale destacar também que em 1985 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) institui a *Pastoral do Menor*, com apoio e verbas da UNICEF, engajando agentes pastorais na luta pela sobrevivência da criança pobre. (DREXEL; IANNONE, 1989).

Nesse sentido com o slogan “Quem acolhe o menor a mim acolhe” a Pastoral do Menor promoveu seminários de sensibilização sobre a problemática do menor; denunciou a violência contra os menores, por parte da polícia e de comerciantes; participou da luta pela aprovação da Lei 8.069/90, que, baseada no Art. 227, cria o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Com a chamada Nova República, instaurada no Brasil, após assumir a Presidência da República, José Sarney⁴⁶, em 1985, vice do então presidente eleito Tancredo Neves, morto antes de tomar posse, o país retoma a recuperação das instituições democráticas abolidas pela ditadura militar. Entretanto, a crise econômica, materializada na inflação, êxodo rural, urbanização e desemprego, que

⁴⁵ Em situação de rua seria mais apropriado.

⁴⁶ Política historicamente associado ao partido da ditadura militar: Arena.

assolava o país agravam ainda mais a situação das famílias pobres e de seus filhos, que passam progressivamente a buscar a rua como único espaço de sobrevivência.

Frente a esse quadro, com o discurso “Tudo pelo Social” o governo cria, em 1985, sob o Decreto nº 91.500, a Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC), vinculada diretamente à Presidência da República. A SEAC se volta basicamente para distribuição de tíquetes de leite à população pobre, por intermédio do *Programa Alimentar*, criado por ela. Tal programa, de acordo com Faleiros V. P. (2009, p. 77), “assume um caráter desmobilizador das ações reivindicativas, ao mesmo tempo em que relança intervenções populistas, pontuais, clientelistas, desvinculadas da cidadania”.

Um ano depois da criação da SEAC, em 1986, é realizado em Brasília o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, como anunciado. O encontro contou com a participação de meninos e meninas de todo o país, além de políticos e representantes de instituições públicas e privadas. Os temas discutidos no encontro centraram-se na questão da educação, saúde, violência, família, organização e trabalho.

Quanto ao tema *trabalho*, segundo Faleiros V. P. (2009), expressando a importância do trabalho para a sua sobrevivência, bem como a exploração à qual eram submetidos, os meninos e as meninas reivindicaram contratação com registro em carteira; emprego e salários dignos para os pais; união dos menores; implantação de indústrias nas entidades assistenciais; além de emprego para menores.

Tentando dar uma resposta à mobilização social em prol dos meninos e meninas de rua, como medida preventiva da crescente criminalidade no país, com o slogan “é melhor trabalhar do que estar na criminalidade” o governo cria o *Programa do Bom Menino* (Lei n. 2.318 de 30/12/86, regulamentada pelo Decreto n. 94.333 de 18/5/87), destinado à iniciação do trabalho do menor assistido com idade de 12 a 18 anos.

Para isso cria a *Bolsa Trabalho*, condicionada à obrigatoriedade da frequência escolar da criança. As empresas cadastradas no programa, por sua vez, recebiam do governo isenção das suas obrigações com a Previdência Social, em contrapartida, eram obrigadas a ter no seu quadro de funcionários 5% de crianças sob a seguinte norma: jornada máxima de 4 horas e remuneração de meio salário

mínimo, sem gerar vínculo empregatício ou encargo previdenciário ou Fundo de Garantia de Tempo de Serviço - FGTS. (FALEIROS V. P., 2009).

Esse programa, entre outros, materializado na exploração da mão de obra, resume a política de atendimento à infância “pobre” por parte do Estado em toda a década de 1980. Contudo, embora não priorizassem a questão do trabalho infantil, é nessa mesma década que surgem a *Comissão Nacional Criança e Constituinte* e o *Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-governamentais em defesa dos direitos da Criança e do Adolescente* (Fórum DCA), vindo, juntamente com a Pastoral do Menor (CNBB), o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes lutar pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes na constituinte.

Criada em 1987, a *Comissão Nacional Criança e Constituinte* promoveu um processo de sensibilização, conscientização e mobilização junto aos constituintes e à opinião pública sobre a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Promoveu, ainda, a elaboração de duas emendas constitucionais de iniciativa popular – “*Criança e Constituinte*” e “*Criança: Prioridade Nacional*” – cuja fusão resultou no artigo 227 da Constituição de 1988 que determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Antecipando-se até mesmo à Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) somente em 1989, a nova Constituição no Título (II) que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, inscritos no artigo 277, consagra à “Doutrina da Proteção Integral” às crianças e adolescentes, pondo fim a “Doutrina da Situação Irregular”.

Valendo-se do Art. 277 da nova Constituição, ainda sob a bandeira “criança prioridade Nacional”, o *Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua* (MNMMR), a *Pastoral do Menor*, a *Frente Nacional de Defesa dos Direitos*, a *Articulação Nacional dos Centros de Defesa de Direitos*, entre outros, continuaram organizados e se aglutinaram no Fórum DCA, visando agilizar a regulamentação dos

dispositivos constitucionais referentes à criança e ao adolescente e revogar o Código de Menores de 1979.

O Fórum DCA voltou-se, prioritariamente, a alterar o Código de Menores de 1979, no sentido de assegurar política de proteção integral à criança e ao adolescente. Para isso contou com o apoio da UNICEF no sentido de capacitar as lideranças nacionais para introduzirem no campo legal e político a Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral à Infância⁴⁷.

Como resultado dessa mobilização, no dia 13 de julho de 1990, em substituição ao Código de Menores de 1979, sob a Lei Nº 8069/1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), internalizando uma série de normativas internacionais:

- Declaração dos Direitos da Criança (Resolução 1.386 da ONU - 20 de novembro de 1959);
- Regras Mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing (Resolução 40/33 - ONU - 29 de novembro de 1985);
- Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da Delinquência Juvenil⁴⁸. (ONU – 1 de março de 1988 – Riad).
- Convenção sobre os Direitos da Criança (Aprovada em 20 de novembro de 1989 pela ONU e oficializado como Lei internacional em 1999.).

Revogando os princípios da FUNABEM, e a própria instituição⁴⁹, O ECA enfatiza a proteção integral à criança e ao adolescente, assegurando a eles, em seu Art. 3º, “o desenvolvimento físico, mental, moral espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

É possível destacar como principais avanços da nova Lei a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direito e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e a garantia da prioridade absoluta nas políticas públicas, conforme Art. 4º:

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

⁴⁷ Aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em sua sessão de 20 de novembro de 1989, na Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710, 21 de novembro de 1990.

⁴⁸ Diretrizes que modificam a velha doutrina da “situação irregular” constituindo o modelo de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente.

⁴⁹ Substituída pela Fundação Brasileira para a Infância e adolescência (Lei n. 8.929 de 12 de abril de 1990).

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O ECA expressa, portanto, os direitos das crianças e dos adolescentes e norteia toda a política de atendimento distribuída em quatro linhas de ação:

- a) as políticas sociais básicas de caráter universal, como saúde, educação, alimentação, moradia, etc. (Art. 87, item I);
- b) as políticas e programas de assistência social (Art. 87, item II), de caráter supletivo, para aqueles de que delas necessitem;
- c) as políticas de proteção, que representam serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso e opressão (Art. 87, item III); os serviços de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos (Art. 87, IV);
- d) as políticas de garantias de direitos, que representam as entidades e os aparatos jurídicos e sociais de proteção dos direitos individuais e coletivos da infância e juventude (Art. 87, item V).

O ECA definiu como uma diretriz da política de atendimento à infância e à adolescência a criação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nas esferas nacional, distrital, estadual e municipal. Em atendimento à normativa, foi aprovada, em 12 de outubro de 1991, a Lei Federal nº 8.242/1991, que cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)⁵⁰ como o órgão máximo de deliberação sobre as políticas públicas para a população infanto-juvenil.

De acordo com o artigo 88, 214 e 260 do ECA, o *Conselho de Direitos*

⁵⁰“Em seus primeiros anos de atuação, os conselheiros do CONANDA estiveram dedicados, prioritariamente, às questões relacionadas à administração e gestão do Conselho. Por isso, entre os principais assuntos que foram temas de deliberação, estão a regulamentação do Fundo Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNCA), por meio da Resolução nº 12/1993, e a definição do primeiro Regimento Interno do CONANDA” Portal dos direitos da criança e do adolescente. Disponível em <http://www.direitosdacrianca.org.br/conanda/historia>. Acesso em 13 de jan. 2012.

É um órgão ou instância colegiada de caráter deliberativo, formulador e normalizador das políticas públicas, controlador das ações, gestor do Fundo, legítimo, de composição paritária e articulador das iniciativas de proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

O *Conselho Tutelar*, por sua vez, previsto no Art. 131 “é um órgão autônomo, não-jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (ECA, 1990). Para tanto cada município deve ter obrigatoriamente pelo menos um Conselho Tutelar e, em cada Conselho cinco Conselheiros, escolhidos pela comunidade para um mandato de três anos.

Contudo, garantir a criação e o funcionamento desses Conselhos em todos os municípios brasileiros é hoje, na opinião de Calixto (2011), um dos grandes desafios para os diversos atores sociais envolvidos na defesa da criança e do adolescente, isto porque, segundo o autor, sem a sua criação, além da falta de uma instância legítima de deliberação e controle da política de atendimento à população infanto-juvenil, o município encontrará restrições para receber repasses de recursos destinados pela União e pelos Estados para os programas e atividades previstos no ECA.

Outro avanço trazido pelo ECA, como também pela Constituição Federal de 1988 refere-se à substituição do termo “*menor*” por “*criança e adolescentes*”, isso porque a palavra “*menor*”, da forma como era usado trazia no seu bojo um sentido pejorativo e marginalizador da criança, além da ideia de que ela não possui direitos .

Contudo é importante se pensar o termo “*criança*” não só como uma crítica ao estigma do “menor” pobre e marginalizado, mas, sobretudo, como uma relação de dominantes e dominados. Nas sociedades capitalistas existe um processo de infantilização das crianças das classes dominantes para que ela demore mais para entrar no mercado como um competidor, em contrapartida, as crianças das classes dominadas sofrem uma maturação precoce, tornando-se mão de obra rápida e fácil de ser explorada. Por outro lado, a infância dos filhos das classes dominantes se acaba quando eles entram na universidade enquanto a das crianças das classes dominadas termina, na maioria das vezes, antes da própria escola. (CHAUI, 1989).

Retomando a nova Constituição, esta prevê ainda que se deve garantir à criança e ao adolescente, direitos trabalhistas e previdenciários; direito à

profissionalização e à capacitação adequada; direito ao acesso à escola; e direito à compatibilização da frequência à escola com o trabalho.

Quanto ao direito ao acesso à escola, a nova Constituição no capítulo que trata dos direitos sociais, assegura a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Art. 206); a educação como direito público subjetivo (Art. 208); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208) e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (Art. 208).

A LDB 9394/96, por sua vez, reafirma o direito à educação garantida pela Constituição Federal; estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

No que trata do trabalho infantil, a nova Constituição em seu Art. 7º, determina a proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos, e de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz. Recepcionando a Constituição Federal, o ECA, em seu Capítulo V que trata do *Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho*, no Art. 60, proíbe o trabalho a menores de 16 anos salvo na condição de aprendiz e no Art. 67, o trabalho noturno, perigoso, penoso ou insalubre a menores de 18 anos.

A Constituição Federal define ainda a necessidade da educação para o trabalho. A esse respeito cita o termo “ensino metódico”, que deve ser ministrado em entidades apropriadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

Em consonância com a Constituição Federal, pela defesa da educação pelo trabalho, o ECA, em seu artigo Art. 62, considera “aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor”, ou seja, a LDB 9394/97. De acordo com o Art. 63 da LDB a formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios: I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III - horário especial para o exercício das atividades.

Embora a constituição Federal prime pela formação técnica e profissional, ela não garante essa profissionalização, por outro lado, até que ponto a profissionalização oferecida pelas entidades do Sistema S (SESI, SESC, SENAC, SENAI) corresponde, efetivamente, às necessidades das crianças. Será que não é mais um tipo de exploração da mão de obra infantil e de controle da pobreza, uma vez que, tendo a criança um horário ocupado pela formação, pouco tempo resta-lhe para os estudos.

Vale destacar que até 1998 foi mantido pelo ECA e pela Constituição Federal, em seu artigo 227, a idade mínima de 14 anos para o ingresso no mercado de trabalho (salvo na condição de aprendiz a partir dos 12 anos), definida pela CLT de 1943.

Essa idade vigorou até dezembro de 1998, quando o Congresso Nacional alterou o Art. 7º, inciso XXXIII, da Constituição Federal com a Emenda Constitucional nº 20, passando a proibir o trabalho infantil a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos.

A Convenção 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 1990⁵¹, em seu Art. 2º define que a idade para a entrada no mercado de trabalho “não deverá ser inferior à idade em que cessa a obrigação escolar, ou em todo caso, a quinze anos”.

É vedado ainda, tanto pela Convenção nº 138 da OIT, quanto no âmbito nacional, pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o trabalho que por sua natureza ou circunstância em que é executado, possa prejudicar a saúde, a segurança e a moral do jovem.

A regulamentação do trabalho do adolescente encontra guarida ainda nos artigos 402 a 441 da CLT, que reiteram normas já previstas na Constituição Federal e no ECA, mas trazem também algumas especificações em relação à proibição do trabalho infantil, conforme dispõe o Art. 405:

Art. 405 CLT: Ao menor não será permitido o trabalho:

I. nos locais e serviços perigosos ou insalubres, constantes de quadro para este fim aprovado pelo diretor-geral do Departamento de

⁵¹ Apenas após a publicação do Decreto, as Convenções passam a ter vigência no ordenamento jurídico brasileiro.

Segurança e Higiene do Trabalho (atualmente Secretaria de Segurança e Medicina do Trabalho);

II. em locais ou serviços prejudiciais à sua moralidade⁵²;

§1º (revogado pela Lei n. 10.097, de 19.12.00).

§2º O trabalho exercido nas ruas, praças e outros logradouros dependerá de prévia autorização do Juiz de Menores, ao qual cabe verificar se a ocupação é indispensável à sua própria subsistência ou a de seus pais, avós ou irmãos e se dessa ocupação não poderá advir prejuízo à sua formação moral.

Observa-se que o segundo parágrafo do Art. 405 da CLT deixa brechas para a contratação legal da mão de obra infantil o que tem levado juízes de todo o país a conceder indiscriminadamente autorizações para menores de 16 anos trabalhar. A esse respeito, segundo o *Jornal Diário do Aço - MG*, do dia 04 de novembro de 2009, tomando por base o Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008 que trata das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP), da Convenção 182 da OIT⁵³, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) determinou a demissão de 12 menores que trabalhavam na atividade do “Faixa Azul⁵⁴” no município de Coronel Fabriciano, Estado de Minas Gerais. Contudo, segundo o Jornal, se valendo do segundo parágrafo do artigo 405 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), os menores foram inseridos novamente no trabalho por determinação da Vara da Infância e Juventude da Comarca do Município⁵⁵.

Retomando a Constituição Federal de 1988, vale referir que a partir da sua promulgação, no âmbito dos direitos sociais foram instituídas as seguintes ordenações legais: a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal nº 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Lei Federal nº 8.242/91); a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei Federal nº 8.742/93); a Lei Orgânica de Segurança Alimentar – Losan (Lei Federal nº 11.346/06); e o Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Resolução nº 27/05), criado para operacionalizar as ações de assistência social.

⁵² Considera-se, de acordo com o parágrafo 3º, do Art. 405, da CLT, prejudicial à moralidade do menor, o serviço: a) prestado de qualquer modo em teatros de revista, cinemas, boates, cassinos, cabarês, dancings e estabelecimentos análogos; b) empresas circenses, em função de acrobata, saltimbancos, ginastas ou semelhante; c) produção, composição, entrega ou venda de escritos, impressos, cartazes, desenhos, gravuras, pinturas, emblemas, imagens e quaisquer outros objetos que possam prejudicar à sua formação moral; d) venda, a varejo, de bebidas alcoólicas.

⁵³ Decreto presidencial nº 3.197. Esse Decreto reafirma, em seu preâmbulo, que a Convenção nº. 132 se encontra em vigor na ordem jurídica brasileira desde 23 de setembro de 1999.

⁵⁴ Guardadores de carros.

⁵⁵ Questão retomada no próximo item.

Contudo, apesar desse aparato legal e “assistencial” de proteção à criança, conquistado ao longo dos anos, o que se pode concluir é que, no que trata do trabalho infantil, este - como produto da acumulação capitalista - até a década de 1990, sempre foi regulamentado, nunca proibido, dado que até 1989 se manteve a idade mínima de 14 anos para o ingresso no mercado de trabalho, tanto pela Constituição Federal quanto pelo ECA, idade definida pela CLT de 1943. O que houve, mesmo foi o consenso pela defesa do trabalho da criança das classes populares, seja como “princípio educativo”, seja como controle da pobreza.

2.3 O ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: ações dos movimentos sociais e do Estado

Segundo Costa (1994), a sociedade e o Estado brasileiro conviveram com a problemática da exploração da mão-de-obra infantil, antes dos anos oitenta, pacificamente. O Ministério do Trabalho era inexpressivo diante da problemática. Coloca o autor:

A fiscalização do Ministério do Trabalho teve uma atitude tímida e inexpressiva diante do problema. Os sindicatos eram totalmente absorvidos pelas lutas corporativas [...]. As ONG's voltadas para o atendimento da população infanto-juvenil, por seu lado, preocupavam-se apenas com ações típicas de atendimento direto, evitando enveredar-se pela discussão de questões políticas e sociais de maior envergadura.” (COSTA, 1994, p. 47).

A questão do trabalho infantil não foi, de fato, na década de 1980 uma prioridade na agenda dos movimentos sociais nem na do governo, de modo que se conservou na Carta Constitucional de 1988 e no ECA, a proibição do trabalho para menores de 14 anos, idade estabelecida pela CLT de 1934.

Contudo, em 1990, “contra [...] o aumento abusivo dos problemas relacionados ao trabalho infantil e, na impossibilidade de encaminhar medidas para minorar o problema em nível nacional”, a Associação Gaúcha dos Inspetores do

trabalho (AGITRA)⁵⁶, denuncia aos organismo internacionais, inclusive a OIT, a omissão do governo brasileiro em relação à questão:

Na 77ª Reunião da Conferência Internacional do Trabalho da OIT, a AGITRA apresentou dados que denunciaram a presença indiscriminada de crianças trabalhadoras na condição de escravas, tanto como a negligência dos organismos governamentais do país. (OIT, 2003, p. 36).

No mesmo período outras denúncias semelhantes apontaram a presença de crianças, inclusive de 4 anos, ajudando na extração de matérias primas, como consta na publicação do *Jornal Zero Hora* do dia 25 de outubro de 1990:

Cerca de 200 famílias estão trabalhando em regime de escravidão na localidade de Pacote, interior de Capela de Santana (RS), com crianças de até 4 anos ajudando na extração de acácia, mulheres e homens sem carteira assinada, inexistência de água encanada, luz, banheiros, esgotos, assistência médica, escolas ou qualquer estrutura mínima para subsistência. (*Jornal Zero Hora*, 25/10/90, apud OIT, 2003, p. 36).

Em nível internacional, um ano antes da denúncia da AGITRAA, em 1989, o *Jornal* norte-americano *Footwear News* denuncia ao mundo que no Brasil, mais especificamente no Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, “20% da mão de obra utilizada na indústria de calçados é constituída por menores que trabalham em condições que comprometem a saúde pelo contato direto com a cola usada na confecção de sapatos.” (Revista Cep, 1991, p. 27 apud CARVALHO, 2000, p. 24).

Em resposta a essas denúncias e ao aumento das taxas de trabalho infantil que passou de 6.9 milhões, em 1980, para 8.8 milhões, em 1992, conforme dados do Pnad⁵⁷, a OIT, em 1992, implanta o Programa de Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) no Brasil, marco de referência no combate ao trabalho da criança no país, após a assinatura do *Memorando de Entendimento* entre o governo brasileiro e a OIT.

⁵⁶ Posteriormente denominada Sindicato Nacional dos Agentes da Inspeção do Trabalho (SINAIT).

⁵⁷ Dados contestados pela OIT conforme citação: “Essas quantidades seriam maiores se fossem incluídas as crianças entre 5 e 9 anos de idade, que em 1981 somavam 14.8 milhões de pessoas e em 1992 chegavam a 16.8 milhões [...]. Considerando-se esses fatores, é possível estimar uma diferença constante e positiva no número de crianças e adolescentes trabalhadores da ordem de aproximadamente 3 milhões de crianças, elevando a população infantil trabalhadora de 6.9 milhões para 9.9 milhões, em 1980, e de 8.8 milhões para 11.8 milhões de trabalhadores infantis em 1992

Criado em 1991 pela OIT, com o apoio do governo alemão, o IPEC, fundamento nas convenções concernentes ao trabalho infantil, tem como objetivo "apoiar os países a restringir progressivamente o trabalho infantil e a regulamentá-lo com vista a sua eliminação definitiva." (OIT/IPEC, 1992-1996, p. 6).

No Brasil, de acordo com a OIT (2003, p. 1), as diretrizes estratégicas adotadas pelo IPEC seriam marcadas pelo "caráter interinstitucional do programa, incluindo entidades do Governo Nacional, Estadual e Municipal, a participação direta de entidades sindicais (CUT, CGT e Força Sindical), empresariais (CNI, CNT)⁵⁸ e organizações não-governamentais".

A partir dessas representações, em 1992, o IPEC cria o *Comitê Nacional de Direção* – embrião do *Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil* (FNPETI) – dando início, através dele, às ações de combate ao trabalho infantil no Brasil, as quais podem ser resumidas em quatro eixos temáticos: mobilização e sensibilização social; capacitação de lideranças e agentes dos governos, sindicatos e ONGs; implementação de projetos de prevenção e eliminação do trabalho infantil; investigação sobre o trabalho infantil e "consolidação de espaço/canal de fluência de propostas de decisões políticas co-participantes entre governo, empregadores, trabalhadores em ONGs." (CARVALHO, 2000, p. 32).

Todavia, embora o governo federal tenha aderido ao IPEC e se feito presente no *Encontro Mundial de Cúpula pela Criança*, em 1990, nos Estados Unidos, ocasião em que assinou a Declaração Mundial sobre a *Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Criança*, no que trata da erradicação do trabalho infantil até 1996 a sua postura foi apenas de "um participante-espectador". É tanto que "foram as centrais sindicais, parte do empresariado e as ONGs que assumiram as ações fomentadas pelo IPEC, em seu primeiro momento." (CARVALHO, 2000, p. 36).

Quanto às centrais sindicais, de acordo com Carvalho (2000), são os sindicatos que introduziram em primeira instância a questão do trabalho infantil na pauta de luta do movimento social em defesa dos direitos da criança. Dessa feita, é válido ressaltar a citação:

Por isso a CUT [...] em se tratando da criança e do adolescente cabe a nós articularmos os sindicatos para esta discussão, a fim de que o tema também seja pauta nas negociações dos contratos coletivos, já que o número de meninos e meninas empregados ou

⁵⁸ CNI – Confederação Nacional da Indústria; CNT – Confederação Nacional dos Transportes.

subempregados em empresa é muito grande. Além disso, meninos e meninas de rua são filhos e filhas da classe operária. Atualmente, após duras lições apresentadas pela história, estamos cientes de que numa sociedade tão complexa como a nossa, na qual um dos sustentáculos principais é a ideologia, não basta a leitura dos fatos. É preciso a formulação de propostas concretas sobre o meio ambiente, o negro, a educação, a mulher, o menor e outros temas anteriormente secundarizados pelo sindicalismo (ANDRADE; MOTTA, 1991).

Sob esse olhar, provavelmente embasadas no pensamento de Marx (1868) de que os direitos das crianças teriam que ser defendidos pela sociedade, uma vez que elas não podiam fazê-lo, as Centrais Sindicais, sobretudo a CUT, Contag, CCT e a Força Sindical, iniciam, a partir de 1992, uma pesquisa de “rastreamento dos focos de trabalho infantil, assim como, de conscientização dos trabalhadores sobre as implicações do trabalho precoce como produtor de sequelas bio-psicossociais e, de negação à criança do direito à educação”. (CARVALHO, 2000, p. 24).

Convém, também mencionar que em 1992 foi expedida a primeira ação cível movida por um Promotor de Justiça do Estado de São Paulo, proibindo o trabalho infantil na zona canavieira de Sertãozinho, município de São Paulo. Esse acontecimento, segundo Carvalho (2000), mobilizou usineiros famílias e trabalhadores contrários à ação cível, de tal modo que produziu “uma primeira e duradoura *sinergia*” no combate ao trabalho infantil entre o Fórum DCA, sindicatos, universidades, empresários, em particular a Fundação Abrinq, a mídia impressa e televisiva, entre outros organismos.

No que diz respeito ao Fórum DCA, Segundo Carvalho (2000), somente no final de 1992, com incentivo do IPEC é que o Fórum introduz na sua pauta de ações o combate ao trabalho infantil, destacando-se, nesse sentido, a busca de aprovação da Emenda Constitucional (aprovada em 16 de dezembro de 1998) que proibia o trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos.

Dada a ausência de uma instância que possibilitasse a articulação dos diferentes setores da sociedade e evitasse a duplicação de esforços na busca da solução do problema do trabalho infantil, em 1994 é criado o *Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil* (FNPETI) com o apoio da OIT e da UNICEF, tendo como objetivo “propiciar uma instância aglutinadora e articuladora de agentes sociais institucionais, envolvidos com políticas e programas de promoção de

medidas destinadas a prevenir e erradicar o trabalho infantil no Brasil” (OIT, 2003. p 36).

De acordo com Carvalho (2000), o FNPETI imprime aos programas de prevenção e erradicação do trabalho infantil, até então existentes, um caráter inovador e eficaz, uma vez que:

- Introduz uma parceria permanente entre governo e sociedade civil nas decisões e na própria implementação e avaliação das ações;
- Introduz a complementaridade de esforço entre as três esferas do governo: federal, estadual e municipal;
- Introduz o caráter multissetorial ou transectorial aos programas (trabalho, educação, assistência social, saúde...). (CARVALHO, 2000, p. 35)

Ainda, de acordo com a citada autora, o FNPETI se destaca por envolver na luta pela prevenção e erradicação do trabalho infantil toda cadeia produtiva implicada nas atividades econômicas de produção, principalmente do carvão, sisal e cana-de-açúcar.

Para Marin (2010, p. 8), o motivo que levou o setor agroindustrial a se incorporar à luta de prevenção e erradicação do trabalho infantil foi a crescente pressão internacional, exposta “nas contínuas ameaças e boicotes às mercadorias produzidas com o aviltamento do valor da força de trabalho” das crianças; e o interesse das empresas em vincular a sua imagem a uma visão mais humanitária de desenvolvimento, em favor dos direitos sociais dos excluídos.

Nesse sentido, com o objetivo de estimular o compromisso das empresas para a não utilização do trabalho infantil e contribuir para a formação das crianças e capacitação profissional dos adolescentes a Fundação Abrinq⁵⁹, maior representante do empresariado, em 1995 cria o *Programa Empresa Amiga da Criança*⁶⁰.

⁵⁹ A Fundação Abrinq foi criada em fevereiro de 1990 pela Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo. Ela se define como uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, com a finalidade principal de “defender os direitos da criança em conformidade com as normas nacionais e internacionais”.

⁶⁰ Para a Fundação Abrinq, a *Empresa Amiga da Criança* é aquela que não explora economicamente a força de trabalho infantil e desenvolve ações ou projetos de apoio à formação das crianças e à capacitação de adolescentes (ABRINQ, 2006).

Para concretizar tais objetivos a Fundação Abrinq, segundo Marin (2010), estabelece três estratégias fundamentais, a saber:

- Cria o selo “Empresa Amiga da Criança”;
- Realiza campanha pela inclusão de pactos e de cláusulas sociais nos contratos públicos e privados, de compra e venda de bens e serviços, para impedir a circulação de produtos e serviços com uso do trabalho infantil;
- Fortalece a capacidade normativa e fiscalizadora das instituições do Estado e da sociedade civil por meio de mobilizações sociais.

O selo *Empresa Amiga da Criança* é um diferencial concedido para as empresas que não exploram a mão de obra infantil nem são clientes de instituições que exploram; já as *cláusulas sociais* nos contratos de comércio e de trabalho são compromissos assumidos pela empresa, no sentido de combater a exploração do trabalho infantil na cadeia produtiva em que atuam, não adquirindo bens e/ou serviços de outras empresas que por ventura tenham utilizado o trabalho de crianças ou de adolescentes. (MARIN, 2010).

Contudo, a política de ação do setor agroindustrial não apontou nenhum programa alternativo que pudesse compensar a renda perdida pelas crianças ao serem retiradas do trabalho. “Nenhuma ação foi encaminhada para favorecer a permanência das crianças nas escolas, para desenvolver programas de capacitação e aprendizagem profissional para os jovens, para apoiar programas de renda mínima familiar.” (MARIN, 2010, p. 13).

Compondo ainda o conjunto de denúncia nesse período, em 1995 a matéria publicada na revista *Veja*, de 30 de agosto de 1995, intitulada “*O Suor dos Pequenos*”, denuncia a exploração de mão de obra nas redes de *fast food*, nas indústrias de calçado, na colheita, no transporte manual de feixes e na moenda de sisal (em jornadas de até 12 horas diárias) entre outras atividades. (FRANÇA; CARVALHO, 1995).

Com a finalidade de apurar a denúncia feita pela Revista *Veja*, em 1994 é instalada a *Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI)* do Congresso Nacional. A CPMI efetuou 29 reuniões, colheu 51 depoimentos, realizou audiências públicas e diligências nos Estados do Rio Grande do Sul, Ceará, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul, além de inspeções acerca da execução do Programa Criança

Cidadã, da Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social, nos Estados de Pernambuco e Mato Grosso do Sul. (Relatório Final da CPMI, 1998).

Ao término das investigações, comprovadas as denúncias a CPMI conclui o Relatório com a seguinte afirmativa:

A maior causa do trabalho infantil, no Brasil, procede da excessiva pobreza da população. Grande parte das famílias nordestinas vive na condição de indigência, cuja marca registrada é a subalimentação existente em toda a região e, em especial, na Zona rural localizada no Polígono da Seca. Segundo a DRT/RN, do total das famílias do Estado, 46% são consideradas indigentes. A complementação da renda familiar representa, seguramente, o principal fator responsável pelo encaminhamento das crianças e dos adolescentes ao trabalho. A renda gerada pelo trabalho dessa mão-de-obra é significativa, quando não essencial, para a subsistência da família. (BRASIL. RELATÓRIO FINAL DA CPMI, 1998, p. 143).

Vale destacar que a pobreza que acometia as famílias, sobretudo as nordestinas, na década de 1990 é acentuada pelo efeito da “década perdida” - e pelos primeiros sinais do ajuste econômico introduzido no país pelo governo Fernando Collor.

Outras organizações que assumiram a luta pela erradicação do trabalho infantil, nessa época, foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), a Agência de Notícias de Direito da Criança (ANDI) e o Projeto Axé, em Salvador e a CONANDA. Essa última realizou, em 1997, a *II Conferência Nacional dos Direitos da Criança*, tendo entre seus eixos temáticos a exploração da mão de obra infantil.

Ainda, contra a exploração da mão de obra infantil pode-se destacar o *Tribunal Nacional Contra o Trabalho Infantil*, realizado em 1995, em Brasília, e o *Tribunal Internacional Contra o Trabalho Infantil (Segunda Sessão)*, realizado em 1999, em São Paulo⁶¹.

O *Tribunal Nacional Contra o Trabalho Infantil* (1995) veio responder ao apelo da Conferência de Dacar Contra o Trabalho Forçado e Infantil, realizada em janeiro de 1995, em Bangladesch, uma vez que para a Conferência “quanto maiores as

⁶¹ O Brasil também se fez presente no Tribunal Internacional Independente contra o Trabalho Infantil, ocorrido em 1996, no México.

conquistas dos trabalhadores, quanto mais o movimento operário se desenvolve, menor é a extensão da exploração do trabalho infantil”.

Assim, visando a ascensão da classe trabalhadora e a consequente erradicação do trabalho infantil, o Tribunal Nacional Contra o Trabalho Infantil (1995) declara: “nossas crianças precisam de escolas para aprender. Escola e não fábricas, não lanchonetes, não supermercados, não trabalho no campo, não os bancos, não às guarda-mirins, onde as crianças são exploradas a pretexto de tirá-las da ociosidade das ruas”. Ao final, decide o Tribunal:

- Condenar como crime de lesa-humanidade a exploração do trabalho infantil.
- Condenar e denunciar a toda sociedade brasileira os beneficiários deste crime – o grande capital nacional, como o setor sucro-alcóoleiro, e internacional, como o japonês, francês, alemão e italiano nas siderúrgicas de Minas Gerais. Todos que auferem lucros na cadeia produtiva, empregando direta ou indiretamente a mão de obra infantil. Todos os que se beneficiam do rebaixamento do custo do trabalho.
- Condenar e denunciar os responsáveis por toda esta situação, pela manutenção e expansão da exploração do trabalho infantil. O Executivo, que com sua política, amplia a situação de miséria do povo. O Legislativo, que aprova leis que permitem que se amplie o emprego de crianças, como o retrocesso em relação ao limite máximo de admissão ao emprego, aprovado em 1988. A Justiça, que se omite em aplicar leis protecionistas, como ocorre freqüentemente no Brasil, no sentido de coibir a exploração de crianças.
- Condena os que, pela conivência com esta praga que se alastra em todos os estados da federação, em todos os ramos da economia *concorrem para a exploração das nossas crianças e adolescentes* (Tribunal Nacional Contra o Trabalho Infantil, 1995, p. 222-223).

Na mesma linha de pensamento, o Tribunal Internacional Independente Contra o Trabalho Infantil (Segunda Sessão), realizada em São Paulo, nos dias 21, 22 e 23 de maio de 1999, considerando que a exploração da mão de obra infantil se constitui uma progressão desejada, planejada e organizada, consideram:

- São culpadas as multinacionais que estendem o trabalho terceirizado no labirinto do setor informal, na agricultura, nas “zonas francas”, nas “maquiladoras”, nas oficinas que escapam a qualquer regulamentação do trabalho. Nós acusamos as multinacionais que, no quadro de negociações internacionais, tais como o MAI (Tratado Multilateral sobre Investimentos) e

outras, procuram se dotar de plenos poderes para aniquilar todas as regulamentações nacionais ou internacionais do trabalho.

- É culpado o FMI que, em acordo com os governos, impõe em todos os países, planos sobre planos de ajuste estrutural, a destruição dos serviços públicos, em primeiro lugar da escola, da educação, da saúde.
- É culpado o Banco Mundial que através da concessão de empréstimos, exige a implantação de reformas educacionais que retiram dos estados a condição de formuladores de políticas educacionais, transformando a escola em campo de ação do capital privado.
- São culpados a OMC (Organização Mundial do Comércio), a OUA (Organização da Unidade Africana) a ONU e as Cúpulas ditas “sociais”, tal como aquela de Copenhague, cuja orientação permanente confessa é a demolição das Convenções da OIT (Organização Internacional do Trabalho).
- São culpados os tratados de livre comércio, tais como o NAFTA (Tratado de Livre Comércio da América do Norte), a ALCA (Área de Livre Comércio das Américas), o Mercosul (Mercado Comum da América do Sul), o CARICOM (Caribe) e APEC (Comunidade Econômica da Ásia-Pacífico), que organizam em escala regional, e de continentes inteiros a destruição de milhões de empregos, a desregulamentação do trabalho, a destruição da previdência social.
- É culpada a União Européia, cuja diretiva de 22 de junho de 1994, por exemplo, elaborada contra a opinião dos especialistas da OIT, autoriza explicitamente o trabalho infantil de 13 a 14 anos, especialmente através dos estágios e outras formas de “escola-empresa”, e até trabalhos perigosos ou noturnos a partir dos 15 anos.
- São culpados os governos que, ao longo dos últimos três anos, planejaram e organizaram o aumento do trabalho infantil.

Ainda, se pronuncia o Tribunal pela defesa da Convenção 138 da OIT que dispõe sobre a idade mínima para admissão ao emprego, e pela sua ratificação por todos os Estados que ainda não o fizeram, e pela sua aplicação efetiva por todos os estados que a ratificaram. Nessa perspectiva cobra dos governos ações que assegurem a efetiva erradicação do trabalho infantil e o cumprimento do Art. 2 da referida convenção que estabelece a idade mínima de 15 anos para o ingresso no mercado de trabalho.

No Brasil, “é somente em 1995”, ano da realização do *Tribunal Nacional Contra o Trabalho Infantil*, “e mais particularmente em 1996”, que o governo brasileiro “assume a postura de participante ativo e protagonista” no combate ao

trabalho infantil ao criar as Comissões Estaduais de Combate ao Trabalho Infantil (1995) e o Programa de Ações Integradas – PAI (1996), posteriormente transformado no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI (1996). (CARVALHO, 2000, p. 36)

Criada em 1995, no âmbito das Delegacias Regionais do Ministério do Trabalho, as *Comissões Estaduais de Combate ao Trabalho Infantil*, inicialmente realizaram um Diagnóstico Preliminar dos Focos do Trabalho Infantil “com base nesse Diagnóstico, as equipes de fiscalizações selecionaram focos em que o trabalho infantil apresentava-se de forma mais crítica, para que, em seguida, fossem reforçadas as ações de combate àquele trabalho”. (BRASIL. TRABALHO INFANTIL: questões e políticas, 1998, p. 31).

Neste sentido, vislumbra-se na agenda do governo brasileiro o compromisso com a erradicação do trabalho infantil:

O combate ao trabalho infantil é, para o Governo brasileiro, uma questão de direitos humanos. O tema está na agenda da política social do país, constituindo um desafio tanto para o governo quanto para a sociedade. No entanto, a responsabilidade principal da política, legislação, estratégias e ações orientadas a eliminar o trabalho infantil é missão governamental⁶². (BRASIL. Trabalho Infantil no Brasil: questões e políticas, 1998, p. 9).

Assim, contando com o apoio do governo federal, de posse de um vasto acervo sobre a exploração do trabalho infantil no país, em 1996 o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), entendendo “que seria necessário atuar simultaneamente em vários campos: saúde, educação, promoção social, meio ambiente e geração de trabalho e renda”, sob a coordenação do Ministério do Trabalho, implementa o *Programa de Ações Integradas (PAI)* nas carvoarias do Estado Mato Grosso do Sul. (FNPETI, 2003, p. 14), “onde a serpente botou o seu derradeiro ovo”.⁶³

O PAI tinha por objetivo retirar as crianças do trabalho, sobretudo das atividades mais degradantes, e inseri-la na escola. Para isso contou com a

⁶² Discurso do Ministro do Trabalho, Dr. Paulo Paiva; perante a Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil realizada em Oslo, Noruega, entre 27 e 30 de outubro de 1997.

⁶³ Expressão da presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Ribas do Rio Pardo (Mato Grosso do Sul), Iracema Ramalho do Vale, se referindo ao inferno ao qual eram submetidas as crianças trabalhadoras das carvoeiras do Mato Grosso do Sul.

concessão de um auxílio financeiro às famílias denominado *Bolsa Criança Cidadã*, também conhecido por *Vale Cidadania*, no valor de R\$ 50,00; em contrapartida as famílias assumiam o compromisso de manter os filhos na escola⁶⁴.

Os resultados positivos dessa experiência-piloto e o pressuposto de que o lugar de criança é na escola e não no trabalho⁶⁵, resultou, ainda em 1996, na implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁶⁶ sob a responsabilidade do então Ministério da Previdência e Assistência Social (MPS) , por meio da Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS).

2.4 PERSISTÊNCIA DO TRABALHO INFANTIL: os filhos e as filhas da ascensão predatória do capitalismo

Como vimos demonstrando, embora o trabalho infantil seja proibido no Brasil, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição Federal de 1988 e a CLT de 1943, como trabalho alienado, próprio da condição capitalista, atravessa os séculos e se mantém, contraditoriamente, ferindo os preceitos da Doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente, contidas em tais documentos.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)⁶⁷ do IBGE, realizada em 2011, existem 3,6 milhões de crianças de cinco a 17 anos trabalhando no Brasil (8,6% da população nessa faixa de idade). Só entre a idade de

⁶⁴ Vale destacar que, em âmbito local, em 1995, antes da criação do PETI, o governo do Distrito Federal, Cristóvam Buarque, cria o Programa Bolsa Escola o qual concedia um salário mínimo às famílias que retirassem o filho do trabalho e o inserissem na escola. Valor bem acima do que o PETI paga hoje às famílias: R\$ 40,00.

⁶⁵ Nesse sentido, no dia 7 de setembro de 1997, no intuito de reforçar a luta pela erradicação do trabalho infantil, o governo lança a campanha *Toda Criança na Escola*.

⁶⁶ Em seu início, o PETI era denominado PPETI (Programa de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil) justamente porque havia uma preocupação em enfatizar uma preocupação com o componente de prevenção do trabalho infantil. A partir de 2000, ainda que essa preocupação seja evidente, a SEAS renomeou o programa passando a denominá-lo simplesmente PETI.

⁶⁷ Enquanto a PNAD é uma pesquisa feita anualmente por amostragem, o Censo tenta se aproximar do universo total de famílias entrevistando um número consideravelmente maior de pessoas, em todas as cidades brasileiras. Apesar de o Censo não considerar o trabalho de crianças menores de 10 anos, de fora da População Economicamente Ativa (PEA), é um instrumento importante de análise das políticas sociais por retratar o quadro do mercado de trabalho brasileiro com mais precisão.

5 e 13 anos são 700 mil crianças, o que equivale a pouco menos que a população da cidade de João Pessoa.

Já o Censo Demográfico do IBGE de 2010 aponta a existência 3,4 de milhões de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos que trabalham no país, o que representa, em relação ao Censo de 2000, segundo especialistas, uma irrisória queda de 13,4%. Além disso, houve um aumento de 1,56% na faixa etária entre 10 e 13 anos (10.946 casos de trabalho infantil a mais do que em 2000), justamente na faixa etária que antecede a conclusão do ensino fundamental, o que pode vir a comprometer o rendimento escolar da criança ou até mesmo levá-la à evasão escolar e, conseqüentemente, ou não ingresso no ensino médio.

A esse respeito, a Coordenadora do FNPETI, Isa Oliveira, alerta: “podem dizer que 1.56% é estatisticamente pouco. Mas não estamos falando de estatísticas, e sim de vidas, de 10.946 casos a mais de trabalho infantil em relação a 2000 em uma faixa etária inadmissível, até os 13 anos.” (MARIZ, 2012, p. 1).

Ainda de acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2010, a única região onde todos os estados registraram redução do número de crianças de 10 a 13 anos trabalhando foi o Nordeste, com queda de 14,96%⁶⁸, embora seja essa mesma região a que concentra cerca de 30% das crianças e adolescentes que trabalham no Brasil. Entretanto, houve aumento nessa faixa etária na região Sudeste, destacando-se o estado do Rio de Janeiro com 50% e o estado de São Paulo com 54%; na região Norte⁶⁹, nos estados do Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Tocantins; na região Sul, no estado do Paraná; e na região Centro-Oeste, nos estados do Mato Grosso e Goiás e no Distrito Federal. Convém destacar que o Distrito Federal, embora apresente os melhores índices de alfabetização e saneamento básico e a maior renda mensal domiciliar per capita do país, o aumento do trabalho infantil nessa faixa etária chegou a 179,46%.

Para o coordenador do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil da OIT no Brasil, Renato Mendes, o aumento no número de crianças de 10 a 13 trabalhando na região Sul e Sudeste deve-se “à omissão dos governos locais em implementar os programas federais direcionados como o Bolso Família e o PETI ou em elaborar uma política regional para substituí-los”. (GALVANI, 2012, p. 6).

⁶⁸ No Estado da Paraíba o trabalho infantil na faixa etária entre 10 e 17 anos, diminuiu 42,28% entre 2000 e 2010, passando de 98.914 para 69.518 em 2010.

⁶⁹

Quanto ao perfil das crianças ocupadas no Brasil com idade entre 5 e 17 anos, os dados da PNAD de 2011 apontam que tais crianças pertencem a famílias que possuem rendimento mensal domiciliar *per capita* de R\$ 452; trabalham em média 27,4 horas semanais; 80,4% estudam; 35,6% trabalham em atividades agrícolas, 27,2% não recebem nenhum tipo de remuneração; 66,5% são do sexo masculino.

Embora o Brasil tenha apresentado nos últimos anos uma redução expressiva do trabalho infantil, o contingente de crianças trabalhando ainda é bastante elevado, sobretudo, nos grupos socioeconômicos mais vulneráveis, onde a ocorrência é quatro vezes maior que a média nacional (BARROS; MENDONÇA, 2010). Ainda de acordo com Barros e Mendonça (2010),

[...] Nos grupos socioeconômicos mais vulneráveis (os 10% mais vulneráveis), a ocorrência do trabalho infantil é de 20%, cerca de quatro vezes a média nacional [...]. Neste grupo de alta vulnerabilidade, 71% das crianças são negras, contra 58% na população total; 69% vivem em áreas rurais, contra 18% na população total; 68% vivem na região Nordeste, contra 33% na população total. Além disso, a renda per capita no grupo de alta incidência do trabalho infantil é apenas 44% da média para todas as famílias com crianças, e o grau de pobreza, duas vezes o verificado para o conjunto das crianças (BARROS; MENDONÇA, 2010, p. 14).

O Nordeste, apesar de ter sido a única região brasileira onde se verificou redução do número de crianças de 10 a 13 anos trabalhando, continua, juntamente com a região Norte, liderando o ranking de trabalho infantil no Brasil. Para o coordenador do Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), da Organização Internacional do Trabalho no Brasil (OIT), Renato Mendes, o fato de Estados do Norte e Nordeste liderarem o ranking já é esperado uma vez que são justamente essas regiões que apresentam os mais baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, sabe-se que, segundo ele, quanto menor o IDEB, maior a taxa de trabalho infantil. (OLIVEIRA; JUSTE, 2010)

Partindo dessa compreensão afirma Renato Mendes, segundo Oliveira e Juste (2010), ser preciso priorizar a educação, não só a oferta, mas também a qualidade, uma vez que,

Essa é a idade em que o adolescente começa a desenvolver critérios de tomada de decisão. Se não tem atratividade para ele na escola, parte para o trabalho, que dá, na avaliação dele, uma satisfação imediata. Se tem que andar 10 quilômetros para ir para a escola, sem perspectiva de satisfação imediata, vai buscar o trabalho. O imediatismo na puberdade é mais latente. (OLIVEIRA; JUSTE, 2010).

No entender de Cacciamali e Braga (2003), a baixa qualidade da escola e a má estruturação do sistema educacional fazem a escola perder atratividade em relação ao mercado de trabalho, o que pode contribuir para a decisão dos pais de inserirem os filhos no trabalho. Razão pela qual, tanto no âmbito nacional como internacional, a expansão do sistema escolar e a qualidade do ensino oferecido às crianças são um dos fatores considerados mais importantes para a erradicação do trabalho infantil.

É certo que sim, entretanto, é preciso ficar atento aos discursos, sobretudo os oficiais, que invertem os fatos. Sabe-se que a criança não está no trabalho porque a escola está ruim, se fosse assim 80,4% das crianças, de 5 a 17 anos ocupados no Brasil, conforme dados também da pesquisa citada do Pnad (2011), não estariam, sob “duras penas”, conciliando trabalho e estudo. Por outro lado, não se pode aceitar o argumento de que tenha sido a universalização do ensino obrigatório a variável determinante na redução do trabalho infantil, quando, na verdade, esse feito se deve à luta de vários segmentos da sociedade civil e da condicionalidade dos programas sociais a escola.

Por outro lado, devido à situação de pobreza das famílias, a decisão de inserir os filhos no mercado de trabalho não é uma “decisão”, conforme a literatura insinua, ou uma alternativa, é, na verdade, a única “saída” que eles têm frente a situação de espoliação em que vivem; é uma imposição da vida para se conseguir sobreviver. Mesmo nos raros casos em que a decisão é da própria criança, ela o faz, também por necessidade, seja para ajudar a família, para comprar as suas próprias coisas, para se sentir mais respeitado, para se sentir “mais livre”.

Todavia, se, por um lado, a exploração do trabalho produtivo da criança, possibilita o aumento da renda familiar, por outro, aumenta também o lucro dos empregadores, reproduzindo, assim, as condições de perpetuação da pobreza, à medida que eles criam, recriam e se apropriam do discurso da pobreza para naturalizar a exploração do trabalho infantil. Nesse desenrolar, as crianças são obrigadas a viver a “sina” de seus pais e avós perpetuando uma historia de miséria.

No dizer de Emerson e Souza (2000), perpetuando o ciclo intergeracional da pobreza, o qual sustenta a opulência e fartura dos empregadores.

Voltando à questão escolar, considerando os altos índices de evasão, em especial das crianças trabalhadoras, não resta dúvida de que uma escola de “qualidade” constitui uma excelente estratégia para amenizar os efeitos do trabalho sobre o absenteísmo e a evasão escolar.

Pesquisas como a de Meksenas (1998) e a de Marques (2001) e o próprio Relatório da Presidência da República intitulado *Trabalho Infantil no Brasil: Questões e Políticas (1998)* reconhece que crianças e adolescentes que trabalham e estudam têm dificuldade de compatibilizar escola e trabalho, resultando em geral na queda do aprendizado e abandono da escola, especialmente se a qualidade não for boa. De acordo com o referido Relatório:

O trabalho infantil reduz, pelo cansaço, a capacidade de concentração das crianças e, ao submeter a sua saúde a riscos e abusos, as conduz ao absenteísmo eventual, que, por sua vez, provoca baixos índices de frequência escolar e repetência. [...] especialmente se a qualidade da educação for precária, conduz a criança ao desalento e à evasão. (BRASIL. Trabalho Infantil no Brasil: Questões e Políticas 1998, p. 2).

Ainda que o exercício do trabalho prejudique a frequência escolar, conforme citação acima, uma outra relação, em sentido contrário, também deve ser reconhecida: os problemas internos ao sistema escolar desempenham um papel decisivo nas altas taxas de repetência e evasão entre as crianças das classes populares, expulsando-as do mundo escolar e contribuindo para a sua inserção prematura no mundo do trabalho. (MADEIRA, 1993).

A criança ou o adolescente, submetidos a essa situação, confirmam a estreita conexão entre pobreza, exploração precoce no trabalho e evasão escolar. Essa tríade é uma presença constante na história de vida de milhões de brasileiros e é fartamente confirmada por diversos estudos e pesquisas. Segundo Graciani (1997), as atividades exercidas por crianças assumem uma função fundamental no sistema econômico: “O trabalho infanto-juvenil é um marco consequente e necessário na lógica do sistema e ocupa, ao mesmo tempo, função importante no processo de acumulação de lucros, que destrói precoce e radicalmente os potenciais de trabalho.” (GRACIANI, 1997, p. 94).

Para explicar o fracasso escolar dos alunos das classes populares, Arroyo (1998) parte da compreensão de que existe uma *cultura da exclusão* materializada em todas as instituições brasileiras, inclusive na escola, gerada ao longo dos anos, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Assim, materializada pela escola, essa cultura “legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classes, e exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.” (1998, p. 12).

Assevera o autor que, à medida que a *cultura da exclusão* é assimilada pelos educadores e alunos, levando-os a construir crenças sobre o fracasso e sobre o sucesso escolar, oficializa-se a *cultura do fracasso escolar* dentro da escola.

Cabe, portanto, aos educadores, segundo Arroyo (2000), intervir radicalmente nas estruturas do sistema escolar, ou melhor, no sistema seriado, nos currículos, nas disciplinas, nas provas, na reprovação e na retenção, no intuito de se chegar à matriz do fracasso escolar e, assim, se promover uma educação mais democrática e menos seletiva.

O fracasso escolar deve ser compreendido como um fenômeno historicamente construído, fruto de inúmeras causas, pois o concreto é síntese de múltiplas determinações, faz-se necessário colocar no centro dessa análise a política educacional e sua relação com a política econômica, as condições concretas da escola e do ensino, as condições de trabalho dos educadores e a escola como instituição social estruturada a partir das contradições presentes à sociedade.

Retomando a apresentação do perfil das crianças trabalhadoras no Brasil, vale destacar que, de acordo com os estudos do PNAD (2008), as formas assumidas pelo trabalho infantil no Brasil são fortemente influenciadas por fatores relacionados a *gênero, raça e região*, além, obviamente, do econômico.

Quanto à raça, o trabalho infantil, entre as crianças de cinco a 17 anos, é mais expressivo entre pretos e pardos (63,2); e, quanto ao gênero, entre os meninos. Porém, as meninas representam 94,2% das 323.770 crianças e adolescentes de 10 a 17 anos ocupados no trabalho doméstico.

As meninas são maioria somente nas atividades domésticas. Contudo os números apresentados podem estar subestimados, uma vez que muitas meninas trabalham no próprio domicílio, cuidando da casa e dos irmãos para que seus pais possam trabalhar, e a família não declara aos pesquisadores do Pnad por não

considerar essa “ajuda” trabalho, quando não, por receios de represálias legais ou de perder algum benefício social recebido.

Para Arruda (2008), o trabalho doméstico está enraizado na cultura brasileira de modo a não assustar ou causar a indignação devida, assim como no *Conto de Cinderela* onde as pessoas se indignam mais pelo fato da menina ser proibida de ir ao baile e não por ser obrigada a trabalhar penosamente e sem descanso.

A esse respeito, em um levantamento feito pela ANDI⁷⁰ com 45 jornais de todo o Brasil, no ano de 2002, foram encontrados seis anúncios classificados solicitando a mão de obra infantil para os serviços domésticos (VIVARTA, 2003), o que indica a insensibilidade à questão da exploração da mão de obra infantil, em especial ao trabalho doméstico, como também a certeza de que a fiscalização, dificilmente, chegará ao domicílio, conforme depoimento da procuradora do trabalho do Estado da Paraíba, Maria Edllene Costa Lins,

O trabalho doméstico é considerado invisível porque está sob a proteção do lar. O domicílio é inviolável e a fiscalização não chega até ele. Recebemos muitas denúncias de exploração do trabalho infantil, mas nunca recebemos sobre a atividade infantil doméstica. Esses menores estão sujeitos a jornadas extensas [...], são os primeiros a acordar e os últimos a dormir [...]. Quando estudam, costumam apresentar um rendimento escolar muito baixo. (Jornal o Norte, 10 de abril de 2003).

Tal realidade, sobretudo a exaustiva jornada de trabalho das meninas, ilustra uma passagem da obra de Marx em que ele denuncia que o homem que não dispõe de nenhum tempo livre, “cuja vida [...] está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destroçada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia.” (MARX, 1974, p. 98).

A partir desse entendimento, pode-se dizer que o trabalho infantil, em especial o doméstico, representa uma das piores formas de violação contra a

⁷⁰“Criada formalmente em 1993, mas atuando de maneira voluntária desde 1990, a ANDI é uma organização da sociedade civil, sem fins de lucro e apartidária, que articula ações inovadoras em mídia para o desenvolvimento. Suas estratégias estão fundamentadas na promoção e no fortalecimento de um diálogo profissional e ético entre as redações, as faculdades de comunicação e de outros campos do conhecimento, os poderes públicos e as entidades relacionadas à agenda do desenvolvimento sustentável e dos direitos humanos.” (informação obtida no site da ANDI: <http://www.andi.org.br/portal-andi/page/historia>).

Doutrina da Proteção Integral da Criança, preconizada pela Constituição Federal e pelo ECA.

Vale destacar que a OIT, durante sua 100ª Conferência, realizada em junho de 2011 na Suíça, aprovou a Convenção 189 que normatiza as condições do trabalho doméstico e estabelece, conforme as Convenções 138 e 182, a idade mínima de 18 anos para o exercício dessa atividade. Aprovou também a *Recomendação 201 sobre o Trabalho Doméstico Decente para as Trabalhadoras e os Trabalhadores*. Porém, nem uma nem outra foram ainda ratificadas pelo Brasil.

Inseridas precocemente nas atividades laborais, as crianças são excluídas de direitos fundamentais como o direito à educação, à saúde, à profissionalização, à dignidade à liberdade e, às vezes, à própria vida, a exemplo do caso da babá, Marielma de 11 anos, que saiu da cidade de Vigia, interior do Pará, para trabalhar em Belém, e foi estuprada, espancada e morta pelos patrões⁷¹ e do caso de Carlos José da Silva Santos, de 12 anos, que na madrugada de 30 de julho de 2008, foi atropelado e morto por um trator, quando dormia no lixão de Maceió, após trabalhar a noite toda catando lixo.⁷²

Do total de crianças que trabalham no Brasil, estima-se que mais da metade executa atividade perigosa a exemplo do trabalho doméstico e do trabalho nos lixões. Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, em 2010, 5.620 crianças e adolescentes foram afastadas desse tipo de atividade; e em 2011, 3,7 mil. (PYL, 2012).

De acordo com a Convenção nº 182 sobre as piores formas de trabalho infantil, de 1999, em seu Art. 3º a expressão "as piores formas de trabalho infantil" abrange:

- a) todas as formas de escravidão ou práticas análogas à escravidão, tais como a venda e tráfico de crianças, a servidão por dívida e a condição de servo, e o trabalho forçado ou obrigatório de crianças para serem utilizadas em conflitos armados;
- b) a utilização, o recrutamento ou a oferta de crianças para a prostituição, a produção de pornografia ou atuações pornográficas;

⁷¹ O caso despertou grande atenção de organizações nacionais e internacionais de defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2006/08/060807_domesticasmarielma.shtml> . Acesso em 12 de jan. 2008.

⁷² Revista do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil - FNPETI <<http://www.fnpeti.org.br/destaque/mpt-pede-indenizacao-por-morte-de-crianca-no-lixao-de-maceio/>>.

c) a utilização, recrutamento ou a oferta de crianças para a realização de atividades ilícitas, em particular a produção e o tráfico de entorpecentes, tais como definidos nos tratados internacionais pertinentes; e

d) o trabalho que, por sua natureza ou pelas condições em que é realizado, é suscetível de prejudicar a saúde, a segurança ou a moral das crianças.

Quanto à alínea “a” de acordo com a OIT, *trabalho escravo* refere-se a toda forma de trabalho degradante, mas nem toda forma de trabalho degradante é trabalho escravo. O que diferencia um conceito do outro é a liberdade. “Essa falta de liberdade se dá por meio de quatro fatores: apreensão de documentos, presença de guardas armados e “gatos” de comportamento ameaçador, por dívidas ilegalmente impostas ou pelas características geográficas do local, que impedem a fuga” (OIT, 2012).

Na opinião de Viana (2007), o trabalho *análogo à escravidão* ou degradante envolve a ausência de liberdade do trabalhador; a jornada exaustiva; o abuso do poder do empregador; o assédio moral; os baixos salários; as péssimas condições de trabalho; a ausência de condições mínimas de sobrevivência.

Marx em várias passagens da sua obra compara o trabalho infantil ao trabalho escravo, numa delas ele assevera que não é a criança quem vende a sua força de trabalho como uma pessoa livre, mas sim seus pais; noutra ele diz que “era de interesse desses feitores de escravos fazer as crianças trabalharem ao extremo, pois sua remuneração era proporcional ao quantum de produto que podia ser extraído da criança. Crueldade foi a consequência natural.” (MARX, 2002, p.12).

Consequência que ao longo dos anos tem caracterizado o trabalho infantil como fonte de lucro para quem explora e de pobreza para quem é explorado, conforme entendimento do Bispo de São Félix do Araguaia, Pedro Casaldáliga, do Estado do Mato Grosso:

O lucro, em todos os tempos e em todos os povos, quando se constitui em critério e justificativa, se alimenta sempre de sangue humano. A escravidão é uma decorrência da insaciável e inescrupulosa hegemonia do lucro. Ontem e hoje. *Na escravidão clássica, na escravidão africana, nesta atual diluída escravidão, que pode ser o trabalho infantil degradante*, ou as maquiladoras nos porões das cidades, ou a peonagem flutuante nas fazendas latifundiárias. Comprar, vender, roubar vidas humanas é um

comércio conatural para quem faz da ganância razão da própria vida desumana. (AATR-BA, 2012, grifo nosso).

Para se ter uma idéia do que denuncia o Bispo de São Feliz do Araguaia, recentemente foi divulgado nos principais jornais do país que a *Marca Zara*, fornecedora de roupa de rede espanhola, mantinha trabalhadores em condições de trabalho escravo em oficinas no Estado de São Paulo. O quadro encontrado pelos agentes do poder público - Ministério do Trabalho – “incluía contratações ilegais, *trabalho infantil*, condições degradantes, jornadas exaustivas de até 16h diárias e cerceamento de liberdade.” (Repórter Brasil⁷³, 16 de agosto de 2011, *grifo nosso*).

Numa sociedade de classes, onde a propriedade privada é fruto do trabalho alienado e por isso mesmo “Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador”, embora indigne, não é surpresa esse tipo de exploração. (Marx, 2002 p. 112).

Para cada *refinado* produto vendido Coleção Primavera Verão Zara, segundo matéria do *Repórter Brasil* (2011), a exemplo das blusas – peça que estava sendo fabricada no momento da fiscalização –, o dono da oficina recebia 7 reais, os costureiros, 2 reais e a ZARA, 139 reais.

Tal realidade também ilustra a fala do Bispo de São Félix do Araguaia: “O lucro, em todos os tempos e em todos os povos, quando se constitui em critério e justificativa, se alimenta sempre de sangue humano”. No caso do trabalho infantil a exploração se justifica, como já apontada, por vários discursos, entre eles: “Criança que trabalha fica mais esperta, aprende a lutar pela vida e tem condições de vencer profissionalmente quando adulto”; “O trabalho enobrece a criança, antes trabalhar que roubar”. (OIT - CECIP, 1995). Contudo,

É a família que deve amparar a criança e não o contrário. Quando a família se torna incapaz de cumprir essa obrigação, cabe ao Estado apoiá-la, não às crianças [...]. O trabalho precoce nunca foi estágio necessário para uma vida bem-sucedida. Ele não qualifica e,

⁷³ A Repórter Brasil foi fundada em 2001 por jornalistas, cientistas sociais e educadores com o objetivo de fomentar a reflexão e ação sobre a violação aos direitos fundamentais dos povos e trabalhadores no Brasil.

portanto, é inútil como mecanismo de promoção social [...]. “O trabalho enobrece a criança. Antes trabalhar que roubar”. Esse argumento é expressão de mentalidade vigente segundo a qual, para crianças e adolescentes (pobres, pois raramente se refere às das famílias ricas), o trabalho é disciplinador: seria a “solução” contra a desordem moral e social a que essa população estaria exposta. O roubo – aí conotando marginalidade – nunca foi e não é alternativa ao trabalho infantil. O argumento que refuta esse é, “antes crescer saudável que trabalhar”. (OIT – CECIP, 1995).

Em suma, o trabalho infantil não se justifica e não é solução para coisa alguma. Quanto à expressão “antes trabalhar que roubar” a grande questão que deve ser colocada é o porquê de só existirem essas opções para a criança pobre: trabalhar ou roubar (não há outras?).

Entretanto, enquanto o Ministério Público do Trabalho (MPT) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) tentam coibir a exploração da mão de obra infantil, notícia publicada pelo jornal *Agência Brasil*, do dia 21 de outubro de 2011, dá conta de que juízes e promotores de justiça de todo o país, resguardados pelo segundo parágrafo do Art. 405 da CLT, concederam 33.173 autorizações de trabalho à crianças e adolescentes menores de 16 anos, entre 2005 e 2010. Tais autorizações, segundo o Jornal, envolviam as mais diversas atividades econômicas, entre as quais, “trabalho no comércio ou na prestação de serviços, atividades agropecuárias, fabricação de fertilizantes (onde elas têm contato com agrotóxicos), construção civil, oficinas mecânicas e pavimentação de ruas, entre outras”. (RODRIGUES, 2011).

De acordo com o chefe da Divisão de Fiscalização do Trabalho Infantil do MTE, Luiz Henrique Ramos Lopes, o mais assustador é que boa parte das autorizações envolvem crianças menores de 14 anos. “Foram 131 para crianças de 10 anos; 350 para as de 11 anos, 563 para as de 12 anos e 676 para as de 13 anos.” (RODRIGUES, 2011).

O Ministério Público do Trabalho (MPT), por sua vez, contrário a tais autorizações alega serem elas inconstitucionais e que os magistrados estão “oficializando a ilicitude, ao invés de combatê-la”. Já o presidente da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), desembargador Nelson Calandra, garante não haver qualquer inconstitucionalidade nas autorizações concedidas pelos juízes e promotores. Diz ele: “Se eu tivesse que decidir entre uma família perecer de fome (ou autorizar um menor de idade a trabalhar), não teria dúvidas. Inconstitucional é levar uma família inteira a perecer por falta de alimentação, por falta de assistência

médica”. Mencionando a própria experiência para justificar a opinião de que começar a trabalhar cedo não impede o pleno desenvolvimento de uma criança coloca Calandra: “Colaborei com meus pais em atividades rurais desde antes dos 12 anos em tarefas que começavam antes das cinco da manhã e, à tarde, ia para o colégio”. (RODRIGUES, 2011).

Ainda, em entrevista concedida também ao jornal *Agência Brasil*, no dia 25 de junho de 2012, a Corregedora Nacional de Justiça, ministra Eliana Calmon, mostrou-se contrária à hipótese de o Conselho Nacional de Justiça publicar um documento de *recomendação* a pedido do MPT e do MTE para que juízes deixem de autorizar o trabalho a menores de 16 anos⁷⁴. Assevera a ministra que, embora a Constituição Federal proíba o trabalho a menores de 16 anos, os juízes têm liberdade para julgar caso a caso e não compete ao CNJ limitar o trabalho dos magistrados. (RODRIGUES, 2012).

Justificando o seu ponto de vista, coloca a ministra: “Estamos combatendo o trabalho infantil, mas esbarramos com um grande problema, que é a carência, inclusive alimentar. Há famílias que *precisam do trabalho dos seus filhos* e que, por ignorância, os deixam fora da escola”. (RODRIGUES, 2012, grifo nosso).

É verdade, há famílias que precisam do trabalho dos filhos para comer, mas não compete às crianças prover a sustentação da família, uma obrigação que é do Estado, o mesmo Estado que a colocou na condição de miséria. Outra coisa, o pai não deixa o filho fora da escola por ser ignorante, se o faz é porque, se existe escola, esta é de difícil acesso, uma vez que 82,4% das crianças ocupadas no Brasil, de 5 a 15 anos, estudam.⁷⁵ Por outro lado, estudos (Griffo, 1996; Costa, 1993; Souza, 2005) demonstram ser a escola o lugar onde as famílias das classes populares depositam suas esperanças de um futuro, se não melhor, diferente para os seus filhos, conforme depoimento de algumas mães, beneficiadas pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), do município de João Pessoa:

“Eles vão todos os dias para a escola. No caso quando o mais velho não vai, eu ligo pra lá aviso por que o motivo que ele não vai”.

“Toda vida eu quis ela no colégio, não é por bolsa, não é por nada. Mesmo que ela não tivesse esse programa. Deus me defenda de tirar a minha filha do colégio, não, Deus me livre”.

⁷⁴ A pedido o Ministério Público do Trabalho (MPT), do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) e do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI).

⁷⁵ Dados do Pnad de 2009.

“Elas não faltam ao colégio não. O que eu mais me preocupo é com a escola delas. Com o futuro delas. Eu acho bom porque o que elas aprendem no estudo [...] é melhor pra elas e pra gente, nê? Porque eu mesmo não sei estudar. Só sei assinar o nome muito mal, e elas estudando, esse problema acaba”.

“Mulher, esses meus meninos vão todos dias para a escola. Arengam demais na escola. Quando eles chegam em casa eu dou conselho. Eles vão e voltam e arengam de novo”.(SOUZA, 2005, p. 120)

Em meio ao conflito entre, de um lado, o Ministério Público do Trabalho (MPT) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e de outro, Juízes e promotores sobre a legalidade, ou não, das autorizações para a criança trabalhar, a exploração da mão de obra em todo o país ocorre a olhos vistos, seja autorizadas ou não. E, de forma mais sofisticada, agora como “produto de exportação” a exemplo da matéria de capa do *Jornal da Paraíba Online*, divulgada em 09 de junho de 2011: “PB integra rota do trabalho infantil; Patos é o principal pólo exportador”.

De acordo com o Jornal, no Estado da Paraíba “a exploração da mão de obra infantil está atravessando as divisas e colocando o Estado na rota nacional do aliciamento de mão de obra ilegal”, sendo a cidade de Patos o seu principal polo exportador (para outras partes do país).

O Ministério Público do Trabalho (MPT), segundo o Jornal, está investigando o aliciamento de crianças paraibanas para o trabalho em lavouras e indústrias nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país, uma vez que, de acordo com o próprio Ministério, “já foram identificados casos de crianças trabalhando em fábricas de confecções e de beneficiamento da laranja em São Paulo, além de adolescentes recrutados para trabalhar na lavoura em Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás”. Declara ainda o Ministério, conforme o Jornal, que não se sabe com “exatidão quantas crianças já saíram do Estado para trabalhar, mas a rota segue principalmente de Patos para o Centro-Oeste e Sudeste do país”.

Apesar desse lastimável quadro, no Estado da Paraíba, segundo dados do PNAD (2009), o número de crianças e adolescente com idade entre cinco e 17 anos trabalhando caiu de 101.722 em 2008 para 69.269 em 2009, passando a integrar o menor índice de trabalho infantil do Nordeste e a 21ª colocação no ranking dos estados brasileiros com maior índice de trabalho infantil.

Contudo, embora os dados oficiais confirmem a redução do trabalho infantil em todas as partes do Brasil, quem anda pelas feiras livres das cidades de interior do país não percebe tamanha redução, conforme matéria divulgada no dia 10 de julho de 2012 pelo programa “Profissão Reporte” onde, somente na feira livre de Santa Cruz, município do Rio Grande do Norte, havia 70 crianças trabalhando, no momento da entrevista. De acordo com o “Profissão Reporte”, trinta mil crianças menores de 14 anos trabalham nas feiras livres do Estado do Rio Grande do Norte, a maioria recebe algum benefício social.⁷⁶

Por fim, apesar dos avanços postos pelas estatísticas na redução do trabalho infantil no Brasil, esse fenômeno atravessou a Colônia, o Império, a República a República Nova a Ditadura Militar a Nova República e se mantém, agora, de forma mais sofisticado, rompendo fronteiras, se globalizando.

Num país onde 10% da população mais rica detêm 75,4% de todas as riquezas, onde os impostos levam quase a metade, 44,5%, do pouco que ganham os extremamente pobres, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2008, qualquer meta de erradicação do trabalho infantil, a exemplo da meta de eliminar as piores formas de trabalho infantil até 2015 e de erradicar a totalidade do trabalho infantil até 2020, da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI), constitui-se em mais um fantasioso desejo, uma vez que para se acabar com a exploração da mão de obra infantil seria preciso, primeiro, acabar com a raiz do problema: a acumulação capitalista, caso contrário o máximo que se pode fazer é combatê-lo.

Portanto, a incorporação de crianças e adolescentes no mercado formal e informal de trabalho expressa, por um lado o modelo econômico que objetifica o trabalho e aliena o homem de si mesmo, gerando a desigualdade social, o desemprego, os baixos salários, a miséria, e por outro, as deficiências das políticas sociais.

⁷⁶ Reportagem realizada pela repórter Caco Barcelos.

CAPITULO 3

O PETI COMO PROPOSTA DE ENFRETEAMENTO DO TRABALHO INFANTIL: nos limites da assistência social e de uma sociabilidade escolarizada

Considerado como um dos mais importantes Programas de Transferência de Renda de Proteção Social do governo brasileiro na década de 1990, o PETI foi oficializado em 2000, pela Portaria nº 2.917, de 12 de setembro, tendo como objetivo erradicar, em parceria com diversos setores governamentais e da sociedade civil, o trabalho infantil nas atividades consideradas perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e rural [...] *“e possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola.”* (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Em 2001, a Secretaria de Estado da Assistência Social (SEAS), vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPS), por meio da Portaria nº 458, de 04 outubro de 2001⁷⁷, estabeleceu as Diretrizes e Normas do PETI aportada nos seguintes arcabouços legais:

- Constituição Federal de 1988 que em seu Artigo 227 elegeu a criança e o adolescente como prioridade absoluta e em seu Art. 7º, inciso XXXIII, modificado pela Emenda Constitucional nº 20, de 16/11/1998, proíbe o trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;
- Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu Art. 60, ratifica a proibição do trabalho infantil e que em seu Art. 62 considera que a condição de aprendiz diz respeito à formação técnico-profissional, ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação em vigor;
- Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), no estabelecido no Parágrafo II do Art. 2º da Lei nº 8.742/93 que tem como objetivo o amparo às crianças e aos adolescentes;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que em seu Art. 89, § 5º, estabelece que serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de

⁷⁷ Republicada, no DOU de 04/04/2002, por ter saído com incorreções do original, no Diário Oficial da União de 05/10/2001.

ensino fundamental para *o regime de escolas em tempo integral*; (grifo nosso).

- Convenções nº 138 e 182 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (ratificadas pelo Governo Brasileiro em 2000-2001), que estabelecem, respectivamente, a priorização de erradicação do trabalho infantil nas suas piores formas, bem como a idade mínima de 16 anos para ingresso no mercado de trabalho;
- Política Nacional de Assistência Social, aprovada pela Resolução CNAS nº 207, de 16/12/1998, que tem como uma de suas diretrizes: a efetivação de amplos pactos entre Estado e sociedade, que garantam o atendimento de crianças, adolescentes e famílias em condições de vulnerabilidade e exclusão social;
- Resolução nº 7, de 17/12/1999, da Comissão Intergestora Tripartite – SEAS/MPAS;
- Resolução nº 5, de 15/02/2000, do Conselho Nacional de Assistência Social-CNAS.

Observa-se que um dos arcabouços legais que dão sustentação às Diretrizes e Normas do PETI é a LDB, especialmente o seu Art. 89, § 5º que trata da progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para *o regime de escolas em tempo integral*. Tal referência aponta uma preocupação com a educação de tempo integral das crianças egressas do trabalho, ideia que vai se concretizar pelas ações socioeducativas ofertadas pela Jornada Ampliada do PETI, e mais, recentemente, pela Educação Integral do Programa Mais Educação.

O PETI foi definido no âmbito da gestão intergovernamental, de caráter intersetorial, com foco inicial no enfrentamento das piores formas de trabalho infantil, tendo como público prioritário as famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo, com crianças e adolescentes de 7 a 14 anos trabalhando em atividades consideradas perigosas, insalubres, penosas ou degradantes. Com exceção para o atendimento de crianças com até 15 anos de idade em situações de extremo risco, referente à exploração sexual.

Sob essas diretrizes o PETI concedeu prioridade aos trabalhos realizados nas carvoeiras do Mato Grosso, nos canaviais de Pernambuco, na cultura do sisal da Bahia e da Paraíba, nas pedreiras e citriculturas de Sergipe, no garimpo de Rondônia, nas Olarias do Pará e nos canaviais, citriculturas, oleiculturas do Rio de Janeiro.

No Estado da Paraíba, especificamente no município de João Pessoa, o PETI foi implantado em 2000, ano da sua oficialização, vindo a acoplar o Programa Bolsa Escolar Municipal, instituído sob o Decreto nº 3632/98 de 24 de setembro de 1998 pela Prefeitura Municipal de João Pessoa. O referido Programa que destinava-se a famílias, com filhos em idade escolar obrigatória, em situação de carência material, priorizou, em seu primeiro momento, as crianças catadores de lixo, do Lixão do Roger, residentes no Condomínio Esperança⁷⁸, identificados pelo *Programa do Censo à Escola*⁷⁹.

De 2001 a 2005, o PETI passou por diversas modificações, em decorrência de mudanças de natureza institucional. Em 2001, encontrava-se sob a responsabilidade da SEAS, que integrava o então MPAS. Em 2003, com a mudança de governo, essa Secretaria foi transformada no Ministério da Assistência Social (MAS) que, em janeiro de 2004, foi transformado no Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Atualmente, a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) é a responsável pela execução do Programa, por meio do Departamento de Proteção Social Especial. Além disso, foram adotadas providências diversas no sentido do aperfeiçoamento dos mecanismos para sua implementação.

Em 2005, por meio da Portaria nº 666 de 28 de dezembro de 2005 do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), O PETI passa a fazer parte, juntamente com os programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio-Gás, do *Programa Bolsa Família (PBF)*, criado pelo Governo Federal através da Lei nº. 10.836 de 09 de janeiro de 2004.

Em 2004, com a implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), pelo Ministério do Desenvolvimento Social, a assistência social no Brasil passou a ser organizada em um sistema único, descentralizado e participativo denominado Sistema Único de Assistência Social (SUAS)⁸⁰. Com a implantação do

⁷⁸ Esse condomínio foi construído pela Prefeitura Municipal de João Pessoa em 1997, para abrigar 224 famílias em situação de extrema pobreza. Dentre essas, 138 residiam no Lixão do Roger e viviam, junto com os filhos, da catação do lixo. Por esta razão, foram elas as primeiras a ser beneficiadas pelo programa *Bolsa Escola Municipal* e, posteriormente, pela Bolsa Cidadã do PETI, uma vez que o referido programa pretendia atender, nas zonas urbanas, primeiramente as crianças e adolescentes trabalhadoras dos lixões.

⁷⁹ Programa responsável pela identificação e cadastramentos das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança no PETI.

⁸⁰ O SUAS foi criado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome a partir do previsto na lei federal nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS).

SUAS iniciou-se o processo de reordenamento da gestão da assistência social em todo o Brasil, tendo como instrumento norteador a Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS), aprovada pela Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005.

A partir de então, o PETI, entre outros serviços, passou a ser regulado, organizado e avaliado com base nos eixos estruturantes do SUAS, a exemplo da *transferência direta de renda* (Bolsa Criança Cidadã), das *Ações Socioeducativas e de Convivência* (Jornada Ampliada)⁸¹ e do acompanhamento familiar através do Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas).

Em 2009, com a aprovação da *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*, sob a resolução nº 109 de 11 de novembro do mesmo ano, pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e pelo Conselho Nacional de Assistente Social (CNAS), as *Ações Socioeducativas e de Convivência* (Jornada Ampliada) é acoplada ao *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV) do SUAS.

Cumprir, ainda, a articulação do PETI com o PROJOVEM. No art. 10 da lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 que dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), afirma-se que a modalidade Projovem Adolescente (Serviços Socioeducativo) destina-se aos jovens de 15 a 17 anos:

I - pertencentes a família beneficiária do Programa Bolsa Família - PBF;

II - egressos de medida socioeducativa de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

III - em cumprimento ou egressos de medida de proteção, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

IV - egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI; ou

V - egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

⁸¹ Para efeito de análise quando se falar em Jornada Ampliada entenda-se *Ações Socioeducativas e de Convivência do PETI (2005)* - *Serviço Socioeducativo (2007)* - *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV (2009)*, denominações dadas a ela.

De acordo com *RI (Síntese dos Programas Sociais)*, de 2011, atualmente o PETI conta com cerca de 825 mil beneficiários, dos quais 93% (770 mil) são público do PBF, em mais de 3,5 mil municípios.

3.1 O PETI: proposta de Estado no caminho da assistência social

Considerando os pressupostos da política de descentralização, o funcionamento do PETI envolve a participação das três esferas de governo: a federal, a estadual e a municipal. No âmbito nacional, o PETI é coordenado pela Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), Departamento de Proteção Social Especial (DPSE); nos Estados, Municípios e DF, pelos órgãos gestores da Política Pública de Assistência Social.

A participação dos municípios no programa dar-se-á após o levantamento, por parte dos gestores de assistência social do respectivo município, do envolvimento de crianças em alguma atividade econômica. Essas demandas são validadas pela Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil⁸² e são submetidas à Comissão Intergestora Bipartite (CIB)⁸³ da Assistência Social (formada por representantes do Estado e municípios) para que seja procedida uma nova análise, chamada pelos documentos institucionais de “*pactuação*”.

A partir daí, as necessidades pactuadas são informadas ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), por meio de um documento contendo os nomes das crianças e adolescentes a serem atendidos e as respectivas atividades econômicas exercidas por elas.

Aprovado o documento, o MDS informa ao Estado as etapas a serem cumpridas pelos municípios para a implantação do Programa. São elas:

⁸² Deve ser constituída, tanto nos estados quanto nos municípios, por membros do governo e da sociedade, tem caráter consultivo e propositivo e objetiva contribuir para a implantação e implementação do PETI.

⁸³ A CIB é responsável pela articulação entre os gestores da Assistência Social, constituída por representantes, indicados pelo Órgão Gestor Estadual da Política de Assistência Social, e por gestores municipais, indicados pelo Colegiado Estadual de Gestores Municipais de Assistência Social (Coegemas), sendo observados os níveis de gestão do Sistema Único da Assistência Social (Suas), a representação regional e o porte populacional dos municípios, de acordo com o que estabelece a Política Nacional da Assistência Social.

- Inserção das famílias no Cadastro Único dos Programas Sociais do Governo Federal⁸⁴, informando, no campo 270, a atividade exercida pelas crianças;
- Inserção ou reinserção das crianças e adolescentes na escola;
- Seleção, capacitação e contratação dos monitores que trabalharão na jornada ampliada;
- Documentação das famílias (que deve ser viabilizada);
- Estruturação de espaços físicos para a execução da jornada ampliada;
- Disponibilização de transporte para as crianças e adolescentes, principalmente as que se encontrarem em área rural;
- Encaminhamento do plano de ação devidamente preenchido e assinado pelo gestor municipal que, posteriormente, será enviado pelo Estado ao MDS; e
- Envio da declaração emitida pela Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil, declarando o cumprimento de todas as etapas e atentando para o efetivo funcionamento do programa. (BRASIL. MDS, 2012)

Após o envio da declaração, pelas Comissões Municipais, informando o cumprimento das etapas para funcionamento do Programa, as famílias passarão a receber os valores referentes às bolsas mensais, proporcionais ao número de crianças ou adolescentes inscritos no PETI, desde que ela cumpra os critérios exigidos como “contrapartida”.

Pelas exigências apresentadas aos Estados e municípios para implantação do Programa, observa-se que a inclusão destes depende não só da demanda social, mas, sobretudo, dos cálculos econômicos das responsabilidades a serem assumidas, conforme entendimento de Arreteche (2000, p. 48):

[...] a adesão dos governos locais à transferência de atribuições depende diretamente de um cálculo no qual são considerados, de um lado, os custos e benefícios derivados da decisão de assumir a gestão de uma dada política e, de outro, os próprios recursos fiscais e administrativos com os quais cada administração conta para desempenhar tal tarefa.

⁸⁴ O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) é a base de dados utilizada para o registro de informações sobre as famílias com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa. É a partir dele que é feita a seleção de beneficiários de alguns programas do Governo Federal, como o Programa Bolsa Família.

Essa é uma das grandes questões do Programa. Muitos municípios reclamam que não têm condições de arcar com tantas responsabilidades, sobretudo com a manutenção da Jornada Ampliada e o governo cobra, por parte deles, um maior empenho.

Esse conflito entre o poder local e federal, na gestão do programa é destacado por Souza (2005) em seus estudos sobre o PETI no município de João Pessoa. Coloca a autora que, segundo informações da então Secretaria do Trabalho e Promoção Social (SETRAPS)⁸⁵, a meta estabelecida, em 2004, para o município era de 3.112 bolsas pelo governo federal; no entanto só foram distribuídas 2.636. “Isto, porque, segundo a SETRAPS, para atingir a meta prevista, a Prefeitura precisaria construir mais nove núcleos de Jornada Ampliada, além dos vinte e dois que já existem, o que implicaria custos de que ela, no momento, não dispõe”. (SOUZA, 2005, p. 80).

Um dado interessante, consta no endereço eletrônico do Relatório de Informações Sociais, ano referência 2011, que apenas 2.245 são atendidas pelos Serviços de Convivência e Vínculo (Jornada Ampliada) no município de João Pessoa, o que leva a entender que a meta de 3.112 bolsas nunca foi alcançada, pelo contrário, considerando o ano de 2004, houve uma queda no número de crianças beneficiadas.

A esse respeito comenta Madeira (2009, p. 115):

Para a Coordenação municipal, a integração PETI-PBF gerou uma evasão no Programa, sendo um dos fatores que dificultam o cumprimento da meta de atendimento. Isto ocorreu porque grande parte dos usuários do programa do PETI ao migrar para o Bolsa Família teve o valor do benefício reduzido. Com a redução do benefício, o incentivo para permanecer ao programa diminui, pois, conforme a Coordenação, a verdadeira razão para muitas famílias participarem do Programa é o recebimento da bolsa, e não, a retirada dos filhos do trabalho.

3.1.1 Família como alvo da atenção social

Apesar de o programa visar a retirada das crianças e dos adolescentes do trabalho “o alvo de atenção é a família que deve ser trabalhada por meio de ações

⁸⁵ Hoje denominada *Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES*

socioeducativas e de geração de trabalho e renda que contribuam para o seu processo de emancipação.” (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004, p. 4).

Os documentos oficiais do Programa reafirmam que sendo a família o núcleo natural e fundamental da sociedade, “é, sob a ótica da Assistência Social, o lugar por excelência de proteção social”. Nesse sentido, as ações do PETI devem buscar fortalecer os laços familiares e comunitários. (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004, p.18).

A partir dessa compreensão as ações socioeducativas, segundo os documentos do Programa, devem propiciar o processo de emancipação das famílias envolvidas através de ações de fortalecimento dos laços familiares, de valorização e socialização das identidades histórico-culturais, de participação e de reconhecimento das pessoas como sujeitos de direitos dos benefícios gerados pelo Programa.

Além disso, o Programa recomenda que as ações sejam desenvolvidas de forma intersetorial e envolvam ainda a articulação com uma “*rede espontânea de solidariedade*”⁸⁶ existente nas comunidades”. Isso numa referencia a vizinhos, igrejas, associações de bairros, conselhos locais, comunidades entre outros. (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004, p. 24, grifo nosso).

Embora defina com exatidão quem são os agentes desta “*rede espontânea de solidariedade*”, ou seja, a sociedade civil, os documentos não definem quais são os papéis a serem desenvolvidos por tais agentes no desenvolvimento das ações do Programa, o que gera uma confusão entre as metas e as obrigações estabelecidas pelo programa e papéis desta rede de solidariedade. (Grifo nosso).

Discorrendo sobre os termos estatal e público no contexto neoliberal, Búfalo (2008) salienta a recuperação do termo “*sociedade civil*” que, segundo ele, visa obscurecer os novos centros de poder e opor o Estado ao indivíduo pela crítica ao intervencionismo estatal.

Ora, de que falam esses senhores? Falam e procuram justificar a redução dos investimentos estatais nas políticas sociais, transferindo parte da responsabilidade sobre esses serviços para a

⁸⁶ A esse respeito ver FURINI, Luciano Antonio; GÓES, Eda Maria, 2007. Redes sociais em territórios assistidos. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, n. 245 (51). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24551.htm>> [ISSN: 1138-9788].

própria classe trabalhadora, que além da sua jornada de trabalho diária (quando a tem), deve produzir para si mesma aquilo que o Estado desobrigou-se de fornecer-lhe. Outra parte desses serviços é transferida para o setor privado, onde estes são produzidos como mercadoria, operando-se assim a expansão do mercado de bens e serviços consumidos pela classe trabalhadora. (BRUNO, 2002, p. 27, apud BÚFALO, 2008, p. 105).

Essa *rede espontânea de solidariedade*, nada mais é do que o terceiro setor, uma vez que o primeiro setor (Estado) e o segundo (privado) não estariam conseguindo responder às demandas sociais: o primeiro, pela ineficiência; o segundo, porque faz parte da sua natureza visar o lucro. Essa lacuna seria assim ocupada por um “terceiro setor” supostamente acima da sagacidade do setor privado e da incompetência e ineficiência do Estado. (MONTÃO, 2002).

Segundo Montão (2002), o terceiro setor que, aparentemente, pode parecer um espaço de participação da sociedade, representa a fragmentação das políticas sociais e, por conseguinte, das lutas dos movimentos sociais.

O trabalho socioeducativo, segundo a *Cartilha do PETI* (2004), baseia-se no tripé: sujeito (criança), família e *rede de atendimento* (educação, saúde, assistência, cultura, esporte etc.) e “se constitui de ações que oferecem oportunidade de desenvolvimento social, humano e econômico, visando à socialização, à ampliação do campo de conhecimentos, dos vínculos relacionais e da convivência comunitária” (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004, p. 9).

A partir desta lógica, as famílias inseridas no PETI assumem um conjunto de “contrapartidas” que devem ser respeitadas como garantia de permanência no Programa. Tais “contrapartidas”, descritas abaixo, devem ser acompanhadas e fiscalizadas pelo município.

- Retirar todas as crianças e adolescentes de até 16 anos de atividades de trabalho e exploração e de todas até 18 anos das atividades previstas no Decreto nº. 6.481, de 12 de junho de 2008, em consonância com a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação. Entre elas, podem ser citadas as atividades em carvoarias, olarias, no corte de cana-de-açúcar, nas plantações de fumo e lixões.
- Garantir a frequência mínima da criança e do adolescente nas atividades de ensino regular e na Jornada Ampliada (Ações Socioeducativas e de Convivência), no percentual mínimo de 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária mensal.

- Participar das ações socioeducativas, qualificação profissional e de geração de renda que lhes forem oferecidas. (BRASIL. PETI - Condicionalidade, 2012).

Ainda, na área de saúde, cabe às gestantes e lactantes o comparecimento às consultas de pré-natal e a participação nas atividades educativas sobre aleitamento materno e cuidados gerais com a alimentação e saúde da criança. Para as crianças menores de 7 anos, é exigido o cumprimento do calendário de vacinação e o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil.

A família é desligada do Programa, segundo a Cartilha do PETI (2004, p. 6), mediante a verificação de um dos casos a seguir:

- Quando o filho completar 16 anos;
- Quando não participar de atividades sócio-educativas (Jornada Ampliada) e de geração de emprego e renda oferecidas;
- Quando a família atingir o limite máximo de quatro anos no Programa, contados a partir da sua inserção em programa e projetos de geração de renda;
- Quando mudar de município;
- Quando não cumprir suas obrigações perante o Programa.

Caso uma família seja desligada, outra família que tenha sido inserida no sistema do cadastramento único e, preencha os requisitos exigidos pelo Programa será beneficiada.

Retomando a discussão sobre os elementos apontados pelo Programa para a inserção das famílias no processo de emancipação social, vale destacar o encaminhamento dado pelo programa ao que ele chamou de “ações de *geração de trabalho e renda*”.

Nesta perspectiva, visando garantir a eficácia às ações de geração de trabalho e renda, o PETI contou com o Programa de Geração de Emprego e Renda (PRONAGER). Nesse sentido define o Programa o PRONAGER:

O Pronager é um programa que visa gerar ocupação e renda para os chamados ‘excluídos’ sociais, potencializando todos os recursos e vocações econômicas da comunidade. O Pronager parte da capacitação de pessoas desempregadas ou subempregadas, para sua organização em empresas, associações e cooperativas de bens

e/ou serviços com competitividade no mercado. (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004, p. 10).

A intenção do PRONAGER seria atender às famílias beneficiadas pelo PETI para o competitivo mercado de trabalho, por meio de subvenção governamental. Essas ações seriam realizadas nas próprias comunidades das famílias beneficiadas.

Entretanto, isso não aconteceu uma vez que a mobilização e a capacitação das famílias iniciadas pelo PRONAGER “não foram seguidas pelo apoio indispensável aos pequenos empreendimentos que ele procurou estimular (ou seja, por assistência técnica, microcrédito e outras condições)”. (CARVALHO, 2004, p. 2).

3.1.2 Uma cidadania nos limites da “transferência de renda”

A Bolsa Criança Cidadã refere-se à transferência direta de renda às famílias com crianças ou adolescentes em situação de trabalho, inseridas no Programa, em substituição à renda que traziam para casa.

Famílias, cujas crianças exercem atividades típicas da área urbana, têm direito à bolsa mensal no valor de R\$ 40,00 por criança. As que exercem atividades típicas da área rural recebem R\$ 25,00 ao mês, para cada criança cadastrada. O MDS considera como área urbana somente as capitais, regiões metropolitanas e municípios com mais de 250 mil habitantes.

Vale ressaltar que desde a criação do Programa, em 1996, os valores repassados às famílias não sofreram alterações, ou seja, não houve nenhum reajuste em 16 anos. Este valor de 40,00 reais representava, em 1996, 25% do salário mínimo, que era na época R\$ 160,00. Hoje, considerando o salário mínimo de R\$ 622,00, os valores repassados para as famílias significam somente 6,4% do salário mínimo, mostrando, assim, uma perda expressiva no poder de sustentabilidade das famílias inclusas no programa.

Ainda, o *Levantamento de Beneficiários do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil*, realizado em 2005 pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, indicou que 80,9% das crianças e adolescentes beneficiários do

Programa recebiam bolsas no valor de R\$ 25,00 equivalentes às bolsas de áreas urbanas. (BRASIL, 2005).

Além dessas perdas, há situações em que a migração da transferência de renda do PETI para o PBF poderá se constituir em aumento (renda abaixo de R\$ 70,00) ou redução do valor da bolsa (renda entre R\$ 70,01 e R\$ 140,00). Uma família, por exemplo, que vive na zona urbana, com renda *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, se tivesse uma criança retirada do trabalho infantil, tinha direito a R\$ 40,00; com a integração dos programas, se essa mesma família tiver renda *per capita* entre R\$ 70,01 e R\$ 140,00 (normas do PBF), ela receberá apenas R\$ 32,00, valor correspondente a um benefício denominado *Benefício Variável*

Percebe-se que para as famílias com renda *per capita* acima de R\$ 70,01 com um filho retirado do trabalho a perda é de R\$ 8,00. Porém quando o Benefício Variável correspondia a apenas R\$ 15,00, isto até agosto de 2007, essa perda chegava a R\$ 35,00, valor bastante significativo, uma vez que para muitas dessas famílias, esse benefício é o único meio de sobrevivência.

Todavia, um ponto a considerar, o Benefício Variável já teve quatro reajustes, o primeiro de 18,2%, em 2007; o segundo de 8%, em 2008; o terceiro de 10%, em 2009 e o quarto de 45,5%, em 2011. Enquanto isso o PETI não teve nenhum aumento em 16 anos de existência o que se supõe que a intenção ao integrar os programas é priorizar a erradicação da pobreza em detrimento da erradicação do trabalho infantil, uma vez que a renda passa a ser o único critério para a entrada da família no programa, diferente do PETI antes da integração ao PBF, que tinha como critério básico família com filhos em situação de trabalho infantil.

Independente do valor da Bolsa, estudos (Souza, 2005; Beserra e Dias, 2004; Figueiredo, 2008; Madeira, 2009) têm demonstrado que o PETI contribui, no curto prazo, para a melhoria da renda da família.

Diante da importância da Bolsa para a sobrevivência das famílias, uma vez que para muitas, essa é a única fonte de renda, as crianças sentem o peso da responsabilidade de ajudar ou até mesmo de prover suas famílias. Há uma preocupação por parte delas “quanto ao atraso da bolsa e quanto ao destino de sua família depois que elas não puderem ser mais beneficiadas.” (LUCHE, 2007, p. 10).

Segundo Luche (2007),

O PETI provoca constrangimentos nos indivíduos envolvidos ao operar com o caráter de instabilidade e incerteza, já que há, com frequência, o atraso do benefício. Seu caráter assistencialista acaba provocando também atitudes conformistas nas pessoas envolvidas, arrefecendo sua organização social e política, ante as lutas por condições de vida digna e humana. Diante disso, o indivíduo acaba se responsabilizando pela situação de pobreza na qual se encontra. (LUCHE, 2007, p. 101).

Em suma, erradicar o trabalho infantil, bem como, possibilitar o acesso, à permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola são colocados como grandes objetivos do PETI. Entretanto, considerando que os valores repassados diretamente às famílias geralmente ficam aquém dos valores auferidos na atividade laboral, como pode-se observar, esses objetivos podem ser comprometidos, uma vez que não há de fato uma compensação salarial, nem tampouco, uma escola capaz de promover esse tão desejado “bom desempenho escolar”.

3.1.3 Execução e financiamento: “distribuição de responsabilidades”

O financiamento do PETI se fundamenta no que dispõe a LOAS, quando estabelece que seja de responsabilidade dos três entes federados. Desse modo, cada ente pode estabelecer seus parâmetros e instrumentos de viabilização do co-financiamento.

No âmbito do MDS, o co-financiamento federal se destina à concessão da Bolsa Criança Cidadã, à manutenção da Jornada Ampliada, através do repasse aos municípios de R\$ 20,00, por criança.

Vale destacar que até 2006, o valor repassado aos municípios, considerados áreas urbanas era de apenas R\$ 10,00 por criança ou adolescente (capitais, regiões metropolitanas e municípios com mais de 250.000 habitantes) e nas rurais era R\$ 20,00.

Em contrapartida compete aos municípios co-financiar, em parceria com o governo federal e os governos estaduais, os recursos para a concessão da Bolsa Criança Cidadã e para o custeio da jornada ampliada; estruturar e ofertar os serviços da Jornada Ampliada, garantindo acesso a programas de qualificação profissional e

geração de trabalho e renda; identificar e inscrever no Cadastro Único as famílias com crianças em situação de trabalho infantil, potenciais beneficiárias do programa; providenciar a divulgação da listagem de beneficiários do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no Município; acompanhar as ações ofertadas pela Jornada Ampliada e inserir no SISPETI (sistema de controle do programa); executar a operacionalização do pagamento da Bolsa Criança Cidadã (às famílias que ainda não recebem pelo PBF); executar a jornada ampliada, monitorando suas atividades. (Confederação Nacional de Municípios, 2009).

Para a Confederação Nacional de Municípios (2009, p. 1) a transferência de responsabilidades, principalmente quando “essa é da União em direção aos municípios, vem configurando um cenário de sobrecarga destes últimos no que diz respeito à divisão de responsabilidades do setor público na prestação de serviços básicos à população”.

Segundo a Confederação Nacional de Municípios (2009) existem, atualmente, por volta de 400 programas federais sendo executados pelos municípios:

Essa quantidade de programas cresce a cada ano, uma vez que o atual governo federal valoriza a criação de inúmeras políticas sociais e a transferência de recursos e de responsabilidades de execução aos Municípios. Essa prática vem acarretando despesas adicionais aos cofres municipais, que devem entrar com altas contrapartidas e assumir diversos outros gastos no custeio dos programas. A tentativa do governo federal de melhorar os indicadores sociais, como mortalidade infantil, redução das internações, combate ao analfabetismo, ampliação de creches municipais, entre outras coisas, é muito nobre, no entanto, esse mecanismo de transferência de responsabilidades vem gerando alguns desgastes aos entes municipais. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, 2009, p. 1).

Por outro lado, a coordenadora da Secretaria Nacional de Assistência Social, Maura Luciane de Souza (2009), do MDS, lembra que o empenho dos estados e municípios é fundamental para o bom funcionamento do PETI, inclusive da aplicabilidade e efetividade da verba destinada ao programa. Para ela “não basta o trabalho infantil ser priorizado apenas pelo governo federal, é necessária a adesão dos outros entes, assim como de outros setores e de toda a sociedade”. (COSTA, 2009).

Pode-se constatar que os municípios com baixa arrecadação e com dificuldades financeiras encontram sérias dificuldades na implementação do programa. Por outro lado, são exatamente eles os que mais necessitam do Programa, uma vez que a principal causa do trabalho infantil é a miséria da população.

Nessa perspectiva, a descentralização e a participação que eram vistas como ingredientes fundamentais para a garantia da equidade e para a inclusão de novos segmentos da população na esfera do atendimento estatal inscritos na Constituição Federal de 1988, perdem o seu sentido, uma vez que caminham na direção dada pelos organismos internacionais.

De acordo com Draibe (1999), o processo de descentralização das políticas sociais aparece como possibilidade de aumentar a eficiência e a eficácia dos gastos e dos serviços públicos. Contudo, da maneira como vem sendo aplicada tem comprometido essa mesma eficiência e eficácia, devido aos cortes e à ausência de repasses de recursos financeiros para os municípios, impossibilitando-os de prestarem serviços de forma universal e equitativa. Assevera ainda a autora que o processo de descentralização pode voltar-se tanto para uma perspectiva democrática, que valoriza a participação da sociedade em conjunto com as esferas do governo para melhorar as ações e serviços públicos, como pode caminhar na direção de práticas seletivas e focalizadas, não atendendo satisfatoriamente a demanda da população.

Outro ponto a considerar no que trata do financiamento do Programa é que além da participação dos três entes federados, ele pode ainda contar com a participação financeira da iniciativa privada e da sociedade civil.

3.1.4 Controle social

O controle social pode ser definido como a participação da sociedade no planejamento, na fiscalização, no acompanhamento e na avaliação das políticas e nos programas públicos.

No caso do PETI o controle social do Programa é feito pelas Comissões Estaduais e Municipais de Erradicação do Trabalho Infantil, formalizadas por decreto dos chefes de governo dos respectivos níveis.

Recomenda-se a participação das seguintes representações nas Comissões: órgãos gestores das áreas de assistência social, trabalho, educação e saúde, Conselhos de Assistência Social, de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Ministério Público, Delegacia Regional do Trabalho ou Postos, sindicatos patronais e de trabalhadores, instituições formadoras e de pesquisa, organizações não-governamentais, fóruns ou outros organismos de prevenção e erradicação do trabalho infantil, operadores do Programa e as famílias beneficiárias.

Embora tais comissões com essas peculiaridades sejam exigências do Programa, elas deverão ter “*caráter consultivo e propositivo*” e objetivam “*contribuir para a implantação e implementação do PETI.*” (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004. p 11, grifo nosso).

Segundo Valla (2012, p. 1), há uma discussão que cresce no Brasil de que a expressão “*controle público*” deve substituir “*controle social*”. A justificativa para essa mudança, segundo o autor, parte da constatação de que “a correlação de forças que já existe no país é, de fato, um controle social”.

A partir dessa compreensão, coloca Valla (2012, p. 2) que o controle social já existe na maioria dos governos através de uma forte concentração de domínio e de caráter conservador, “sendo ele, essencialmente governamental, não da sociedade civil organizada e de caráter popular.” A proposta de utilizar a expressão “*controle público*”, na opinião do autor, contempla a possibilidade de o controle governamental ser menor e o controle público, maior, mesmo quando se trata dos governos estaduais e municipais referidos como “progressistas” ou “populares”.

Nesse sentido, em defesa do controle público em detrimento do controle social, Valla (2012) coloca que existe uma tarefa árdua, qual seja, o desenvolvimento de um processo para a efetiva inclusão das classes populares nas decisões nacionais. Para ele, o conjunto de movimentos sociais e de partidos políticos, que têm como proposta a melhoria de qualidade de vida das classes populares do país, é insuficiente para gerar as mudanças necessárias a esse propósito. Embora, no seu entender, haja exceções importantes, falta justamente a participação das classes populares nessa proposta de controle público.

Corroborando com o pensamento de Valla (2012), mais especificamente sobre o papel dos conselhos no controle social, coloca Bravo (2012) que a efetivação do controle social das classes populares está para além da atuação dos

segmentos sociais no “espaço institucional dos conselhos, requer a articulação das forças políticas que representam os interesses das classes subalternas em torno de um projeto para a sociedade, que tenha como horizonte o rompimento com a sociabilidade do capital.” (BRAVO, 2012, p. 8).

3. 2 PETI: perspectiva de uma sociabilidade escolarizada

A Jornada Ampliada,⁸⁷ proposta pelo PETI, constitui um conjunto de atividades complementares à educação com o objetivo de, segundo as Diretrizes e Normas do Programa (2001), “aumentar o tempo de permanência da criança e do adolescente na escola”, dividindo-se em dois núcleos: *básico e específico*.

É de competência do Núcleo Básico:

Enriquecer o universo de informações, cultural e lúdico de crianças e adolescentes, por meio de atividades complementares e articuladas entre si, destacando aquelas voltadas para o desenvolvimento da comunicação, da sociabilidade, de habilidades para a vida, de trocas culturais e as atividades lúdicas. A apoiar a criança e o adolescente em seu processo de desenvolvimento, fortalecendo sua auto-estima, em estreita relação com a família, a escola e a comunidade. (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004, p. 6).

Ao Núcleo Específico cabe a função de desenvolver uma ou mais atividades artísticas, desportivas e/ou de aprendizagem, tais como:

[...] atividades artísticas em suas diferentes linguagens que favoreçam a sociabilidade e preencham necessidades de expressão e trocas culturais; práticas desportivas que favoreçam o auto-conhecimento corporal, a convivência grupal e o acesso ao lúdico; atividades de apoio ao processo de aprendizagem, por meio de reforço escolar, aulas de informática, línguas estrangeiras, educação para a cidadania e direitos humanos, educação ambiental e outros, de acordo com interesses e demandas, especificidades locais e capacidade técnico-profissional do órgão ou organização proponente; ações de educação para a saúde, priorizando o acesso

⁸⁷ A jornada ampliada do PETI, até 2001 chamava-se *Jornada Ampliada*; em 2005 passou a se chamar *Ações Socioeducativas e de Convivência do PETI*, em 2007, *Serviço Socioeducativo* e em 2009 *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV*

à informação sobre os riscos do trabalho precoce, a sexualidade, gravidez na adolescência, malefícios do uso de drogas, DST/AIDS, entre outros temas. (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004, p. 7).

De acordo com as orientações da Cartilha do PETI (2004) a Jornada Ampliada deve manter perfeita sintonia com a escola. Nesse sentido, dispõe que seja elaborada uma proposta pedagógica, sob responsabilidade do setor educacional. (BRASIL, 2004).

A proposta pedagógica deve, segundo a Cartilha do PETI (2004), ser elaborada de maneira a respeitar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), e ser construída junto com as famílias e com as próprias crianças e adolescentes cadastradas. Além disso, deve respeitar a cultura local e a relação dessa com outras culturas e trabalhar a integração de políticas e programas de maneira multidisciplinar (educação, assistência, saúde, cultura, esporte, lazer etc.).(BRASIL, 2004)

Ainda, segundo a Cartilha do PETI (2004), o contato entre os professores e monitores deve ser regular, para que haja harmonia nas ações desenvolvidas e para que se possa realizar um acompanhamento mais eficiente dos avanços e dificuldades no processo de aprendizagem.

No que concerne à carga horária da Jornada Ampliada, antes de tudo é preciso destacar que, praticamente, as crianças não têm férias, conforme orientação da Cartilha do PETI (2004, p. 9).

Nos períodos de férias escolares não há interrupção do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do PETI, devendo ser desenvolvido por meio de atividades normais ou de colônias de férias, passeios culturais, lazer, entre outros, pois, mesmo nesses períodos, são repassados recursos para a manutenção do Serviço. (BRASIL, 2004)

Dispõem os documentos oficiais do Programa que esse serviço deve ser realizado em horário oposto ao da escola, por no mínimo três horas diárias, constituindo condicionalidade para a transferência de renda às famílias com crianças retiradas do trabalho infantil. Na área rural, levando em conta, dentre outras questões, as distâncias entre a residência, a escola e a “Jornada Ampliada”, a definição da carga horária ficará sob a responsabilidade dos órgãos locais

responsáveis, contanto que atinjam uma carga horária mínima semanal de dez horas, distribuídas nos cinco dias da semana.

Em relação aos demais programas voltados à proteção da criança, o PETI é o primeiro e único que propõe uma jornada integral ao seu público: Escola e Jornada Ampliada. Contudo, se de um lado a intenção é tirar o tempo dedicado pela criança ao trabalho e fazê-la dedicá-lo às atividades socioeducativas, por outro ocupa praticamente todo o tempo da criança, inclusive o dedicado às brincadeiras descompromissadas, elemento essenciais para o pleno desenvolvimento da criança. Nesse sentido, ressaltando a importância do tempo “livre” descompromissado para a construção da infância e sua relação com o PETI, comenta Neto (2007, p. 112):

O PETI precisa levar em conta a importância do tempo livre e não transferir para a criança a responsabilidade pela renda familiar, impondo um controle rígido e uma exigência, por exemplo, de frequência à escola em turnos integrais, ou ainda, vinculando a bolsa-escola ao desempenho escolar das crianças beneficiadas.

O acesso à renda, ao trabalho e ao lazer é um direito do cidadão, previsto em lei, a ser garantido pelo Estado. Não se trata de um prêmio à conduta das famílias no trato com suas crianças, entretanto, considerando que “a cultura internalizada nas famílias e na sociedade, presa ao mito do trabalho infantil e à própria necessidade material, tende à conservação e requer insistência para que seja rompida”, a flexibilização do controle sobre a frequência da criança na escola, bem como outras exigências do programa, é uma possibilidade a ser considerada. (NETO, 2007 p. 123).

É importante observar que a exigência de frequência, tanto às aulas regulares, como à Jornada Escolar Ampliada, embora seja uma estratégia interessante, constitui-se em uma exigência a mais à criança, uma responsabilidade a mais, visto que daí resulta, ou deveria resultar, a manutenção ou não da concessão do benefício à família da criança. “Recai, assim, sobre a criança o peso de garantir essa renda, como ocorria com as crianças jornaleiras no que diz respeito à necessidade de vender jornais para ajudar no orçamento familiar.” (NETO, 2007, p 111).

Outro ponto a acrescentar é o fato de que muitas crianças, além do tempo dedicado à Jornada Ampliada e à escola, ainda dedicam boa parte dele ao trabalho,

uma vez que o valor da Bolsa não cobre as despesas da família, conforme depoimento de uma mãe, beneficiada pelo Programa, entrevistada por Souza (2005, p. 98):

Álvaro vai de manhã para a escola, à tarde vai para o Reforço (Jornada Ampliada). *Quando ele chega do Reforço, vai pra rua catar pra ajudar dentro de casa.* Eles dois quem seguram a despesa de casa. O mais velho e o mais novo. Aveline vive mais na casa da sogra ajudando. [...]. Tinha bolsa Álvaro, Adeildo e Aveline, mas Adeildo já saiu. Parou, não quer estudar mais de jeito nenhum. Quando ele deixou de estudar só faltava um mês para ele sair da bolsa. Ele parou, eu dou conselho que só. Ele não quer ir mais. Ele só fez a segunda série. (Grifo nosso)

Em 2009, com a aprovação da *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*, sob a resolução nº 109 de 11 de novembro de 2009, pelo MDS e pelo CNAS, a Jornada Ampliada é acoplada ao *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)*, do SUAS.

Para deixar mais clara a relação entre a Jornada Ampliada e o *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)*, discorre o *Caderno de Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos* (2010, p. 14) sobre as várias denominações dadas a Jornada Ampliada, bem como o próprio objetivo do Caderno:

O objetivo principal do documento é a apresentação de subsídios para a implantação e o aperfeiçoamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos, que pode ter sido denominado anteriormente “Jornada Ampliada” (nomenclatura utilizada na Portaria MDS nº 458/2001), “Ações Socioeducativas e de Convivência do PETI” (Portaria MDS nº 666/2005) ou ainda “Serviço Socioeducativo.” (Instrução Operacional Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS/MDS nº 1/2007). (BRASIL, 2010, p. 14).

A título de entendimento vale destacar que a Política de Assistência Social está organizada em Serviços de Proteção Social Básica (PSB) e Serviços de Proteção Social Especial (PSE) e é executada por meio do SUAS, responsável por organizar e regular as ações socioassistenciais em todo o Brasil.

A Proteção Social Básica (PSE) tem como objetivo prevenir situações de risco a partir da inclusão de pessoas nas políticas públicas, na comunidade no trabalho.

Destinando-se, prioritariamente, “à população que vive em vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos”. Enquanto os Serviços da Proteção Social Especial (PSE) destinam-se a famílias e indivíduos em “situação de risco pessoal e social e/ou violação de direitos por ocorrência de situações como: abandono, maus-tratos físicos e/ou psíquicos, abuso e exploração sexual, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras”. (BRASIL. *Caderno de Orientações Técnicas sobre a gestão do PETI no SUAS*, 2010, p. 54-58).

A Proteção Social Básica (PSB) envolve três modalidades de serviços: Serviços de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); Serviços de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas. As duas primeiras compõem, basicamente, todo o trabalho desenvolvido pelo PETI.

Os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) acoplou a Jornada Ampliada e os Serviços de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), e assumiu a responsabilidade com as famílias dos beneficiários do Programa.

À família PAIF, segundo *Caderno de Orientações Técnicas sobre a gestão do PETI no SUAS* (2010, p. 6), corresponde àquelas em situação de vulnerabilidade social, “como os beneficiários que atendem aos critérios de participação de *programas de transferência de renda* e benefícios assistenciais e pessoas com deficiência e/ou pessoas idosas que vivenciam situações de fragilidade”. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Cumprir destacar ainda que, como o trabalho infantil constitui violação de direitos, O PETI insere-se também nos Serviços de Proteção Social Especial do SUAS.

Nota-se que nessa “nova versão PETI”, o SUAS, pelo menos no que rege os documentos, assume a gestão do Programa tanto no que concerne à Jornada Ampliada, ou melhor, ao *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV), quanto ao acompanhamento às famílias, agora “Família PAIF”.

De acordo com os dois cadernos citados, o SCFV pode ser prestado em instituições públicas ou entidades privadas sem fins lucrativos, reconhecidas pelo Conselho de Assistência Social, cabendo ao gestor municipal ou do DF, que tem a

responsabilidade de supervisionar toda a rede de Serviços de Proteção Social Básica, escolher o lugar mais apropriado.

Quanto às entidades privadas sem fins lucrativos, algumas já vêm prestando os seus serviços à Jornada Ampliada, em boa parte do país, desde a implantação do Programa, a exemplo das seguintes ONGS localizadas na cidade de João Pessoa: Beira da Linha, Casa Pequeno Davi, Aldeia SOS, Casinha.

De modo geral, pouca coisa mudou em relação aos objetivos propostos pela Jornada Ampliada e os dos *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV), assim nomeado pela “nova versão PETI”.

De modo a ampliar esse olhar, destacam-se abaixo os objetivos do SCFV:

- a) complementar as ações da família e da comunidade na proteção e no desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais;
- b) Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e para o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo;
- c) Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e dos adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;
- d) Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo; e
- e) contribuir para a inserção, reinserção e permanência no sistema educacional. (BRASIL, *Caderno de Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos*)

De acordo com estudo de Santos e Filho (2012), o fato de a Jornada Ampliada ter assumido a denominação de SCFV, na prática, não houve nenhuma mudança nos serviços oferecidos às crianças e suas famílias, exceto as novas obrigatoriedades postas a partir da integração do PETI ao Programa Bolsa Família, a exemplo das condicionalidades ligadas à área de saúde, tais como: levar as crianças até 7 anos para vacinação e manter atualizado o calendário de vacinação; levar as crianças para pesar, medir e serem examinadas, conforme o calendário do Ministério da Saúde; levar as gestantes a participar do pré-natal; garantir o

acompanhamento e a participação das nutrizes em atividades educativas desenvolvidas pelas equipes de saúde sobre aleitamento materno e alimentação saudável, de acordo com o calendário do Ministério da Saúde.

Estudos (Souza, 2005; Bessera e Alves 2004; Dantas, 2007; Luchi, 2007) têm demonstrado uma profunda desarticulação entre a escola e a jornada ampliada, já que essa funciona como uma atividade à parte das atividades desenvolvidas na escola, confrontando-se com as Diretrizes do Programa, que prevê a articulação entre as secretarias de assistência social e de educação, como um dos eixos de comunicação fundamental de acompanhamento para o bom desempenho escolar das crianças.

Quanto aos educadores da Jornada Ampliada, denominados de monitores, boa parte deles, segundo Dantas (2007, p. 64) em estudo desenvolvido no Estado da Paraíba, desconhecem as diretrizes do Programa e “exercem a função de monitores mais pela falta de qualificação e vagas no mercado de trabalho, ou, apenas, para adquirirem experiência profissional”.

Estudo realizado por Santos e Filho (2012) sobre o cotidiano das atividades da Jornada Ampliada, no Estado de Pernambuco, aponta a mesma problemática, acrescentando a ela, de forma mais clara, a desarticulação entre a Jornada Ampliada e a Escola, uma vez que, de acordo com o estudo, sem saber como lidar com o fracasso escolar dos alunos, a escola cobra à Jornada Ampliada a priorização no “reforço escolar” das crianças em detrimento de outras atividades inseridas na programação da Jornada Ampliada.

Essa priorização no “reforço escolar” por parte da Jornada Ampliada, constatada no estudo de Santos e Filho (2012) também é observada por Pedreira (2006), mas não porque a escola cobra, mas pela ausência de um bom planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos monitores, o que resulta na carência das atividades lúdicas e, sobretudo, no cansaço das crianças.

Pedreira (2006), em seus estudos sobre o PETI e a infância no Estado da Bahia, descreve em três momentos a sequência das prioridades definidas pelos coordenadores e monitores da Jornada Ampliada:

- O trabalho na jornada deve iniciar pelo auxílio às atividades de casa da escola regular;
- Logo após, vem o Reforço Escolar, que é definido como momento diferente da realização dos deveres escolares,

constitui-se num momento em que o monitor deve trabalhar os aspectos mais deficitários dos alunos, reforçando questões como a leitura e produção de textos, problemas matemáticos etc. [...].

- Depois disso há uma atividade lúdica, muitas vezes ela se mistura com o intervalo, momento em que os alunos lancham e brincam, principalmente de baleado;
- Por último, é a vez de uma atividade artística. (PEDREIRA, 2006, p. 111).

Embora às atividades lúdicas e artísticas sejam contempladas na seqüência a ser seguida pelos monitores, segundo Pedreira (2006), o que observou-se na prática foi que quase todo o tempo destinado as atividades da Jornada Ampliada foram preenchidos pelas atividades escolares e com o reforço escolar, restando, assim, pouco tempo para às atividades lúdicas e artísticas.

As mesmas conclusões são apontadas pelos estudos realizados por Araújo, Machado e Cosmea (2003) no Estado do Espírito Santo, o que tem provocado, no entender dos autores, uma permanência extenuante das crianças naquelas quatro horas destinadas à Jornada Ampliada. Somando-se a isso, segundo as autoras, ainda há os espaços pouco inadequados, os quais não oferecem nenhum atrativo para o seu funcionamento do Programa.

A esse respeito, relata Luchi (2007) em seus estudos sobre o PETI, realizados, também no estado do Espírito Santo:

As instalações não são apropriadas: as salas e os corredores são estreitos e escuros, e, como se isso não bastasse, a energia elétrica é cortada constantemente, por falta de pagamento; as mesas e cadeiras estão em más condições de uso e em quantidade insuficiente para atender a todos; não há materiais pedagógicos como jogos, tintas, lápis de cor, canetinha, pincéis, tesoura, papel, entre outros, e isso dificulta o trabalho dos monitores. As atividades lúdicas e esportivas são realizadas na rua ou na quadra da escola, quando esta está disponível, pois não há espaço adequado no local; a merenda, muitas vezes, não chega ao núcleo, obrigando os monitores a dispensar as crianças antes do horário previsto para o término das atividades. (LUCHI, 2007, p. 23).

Além disso, segundo a autora (2007, p. 23), não há atrativos materiais, pois “faltam brinquedos, jogos, tintas, cola, tesoura, papel para desenhar e até mesmo a tão disputada bola, uma única bola que tem que ser dividida entre as 80 crianças atendidas nas manhãs do Programa [...] e a merenda falta com frequência”

Tais problemas já eram evidenciados desde a implantação do Programa nos Estados de Mato Grosso, Bahia e Pernambuco, pelas Comissões Estaduais de Erradicação do Trabalho Infantil dos respectivos Estados. Acrescentado-se, ainda, a eles pelas comissões: transporte escolar precário (muitas crianças não tinham como se deslocar para a Jornada Ampliada); dificuldade no desenvolvimento de ações de geração de emprego e renda para as famílias; contrapartida insuficiente das prefeituras; falta de recursos para construções das Unidades da Jornada Ampliada, para desenvolver programas de profissionalização do adolescente egresso do Programa e para capacitar os monitores e professores. (HAMU, 2000).

Quanto à capacitação dos monitores, o *Relatório de Monitoramento Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)*, realizado em 2005, pelo Tribunal de Contas da União (TCU) sobre o desempenho do Programa em 976 municípios relata: “verificou-se [...] que não há oferta suficiente de cursos de capacitação para monitores e agentes envolvidos na execução do Programa e que a qualidade dos locais de execução da jornada ampliada, continua comprometida”. (BRASIL. TCU, 2005, p. 4).

Apontou ainda o Relatório do TCU (2005, p. 4) que a forma de contratação dos monitores da Jornada Ampliada apresenta-se como ponto de entrave na execução do PETI, “devido à falta de definição legal para a forma do ato” [...]. Além disso, “o controle e o meio de repasse dos recursos ainda é frágil”. Por outro lado, o monitoramento, fiscalização e controle da execução do Programa não são suficientes. (BRASIL. TCU, 2005)

3.2.1 Acesso à escola e “mais educação” contra os males do trabalho infantil

A partir do entendimento de que pobreza, em seu caráter multidimensional, requer para sua superação, além do trabalho conjunto por parte dos municípios, Estados e União, a integralidade do atendimento das políticas sociais voltadas para o atendimento das populações mais pobres, a educação insere-se como principal estratégia do PETI para a sua viabilização. Isso porque a ela é atribuída a principal condicionalidade de inserção no Programa.

Nesse sentido cabe ao Programa “intervir, junto às famílias, particularmente no sentido de propiciar o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso das crianças e dos adolescentes na escola, retirando as mesmas do mundo do trabalho”. (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004, p. 15).

Dessa feita, de acordo com o documento acima (2004, p.15), “a educação para a cidadania deve ser o eixo central de todo o trabalho desenvolvido” de modo que respeitando “as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino”, as escolas devem:

- Elaborar e executar uma proposta pedagógica que contemple as peculiaridades⁸⁸ das crianças e dos adolescentes do PETI;
- Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- Articular-se com a família e com a comunidade, promovendo a integração da sociedade com a escola;
- Informar os pais sobre a frequência e o rendimento dos alunos;
- Criar mecanismos que possibilitem avaliar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes - especificamente no que se refere a sua capacidade de ler, escrever e interpretar -, antes, durante e depois do ingresso no PETI. (BRASIL. Cartilha do PETI, 2004, p. 4).

Faz-se necessário esclarecer que a expressão “*sucesso escolar*” no mesmo documento citado, e em outros documentos referentes ao PETI, aparece também como “bom desempenho”. No entanto, em nenhum deles fica claro o que significa um e outro conceito.

Partindo, então, da literatura tradicional, que entende *bom desempenho* escolar como a progressão de uma série para outra, permanência na escola, frequência às aulas e notas coerentes com as exigências da legislação, mediante os resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pode-se afirmar que “proporcionar o sucesso escolar” torna-se o maior desafio do Programa no momento. Isto porque a redução nas taxas de crianças inseridas no trabalho apresentadas pelas estatísticas, não foi acompanhada pela melhoria da educação dos beneficiários do Programa, mas sim pela sua obrigatoriedade a ela.

⁸⁸ Os documentos não deixam claro que peculiaridades são essas. Alguns textos deixam a entender que sejam alguns problemas psicológicos como baixa auto-estima, consequente da exploração infantil.

A respeito do rendimento escolar dos alunos do PETI, os estudos⁸⁹ realizados por Souza (2005) no município de João Pessoa, sobre a relação *PETI e Rendimento Escolar*, apontaram, nos cinco anos pesquisados (2000, 2001, 2002, 2003, 2004), taxas de aprovação não satisfatórias (53,6; 70,0; 64,1; 53,3; 72,7), inclusive inferiores à média nacional nos respectivos anos.

Relata a autora, em seus estudos, a preocupação de uma mãe, beneficiada pelo programa, sobre o desempenho escolar dos seus filhos:

Artur, a professora disse que ele já sabia ler e escrever. Disse que ele ia passar para a 3ª série eu mando o menino ler aqui, ele não lê nada [...]. Ele não sabe ler, mulher! [...]. Aquele meu menino tem 11 anos (Artur), já era pra pensar. É reprovado direto, nunca passou da 2ª série. Nunca, desde que começou a estudar, 4 anos, nê? O Adriano, 1º ano, nê? [...]. Artur entrou na escola foi com 7 anos e Adriano com 7 anos. Adriano já vai fazer 9 anos agora no dia 30 de dezembro. Adriano está repetindo a 1ª. Olhe, mulher, com 8 anos não era pra esse menino estar em quê? Na 4ª série, o menino agora é que tá na 1ª série. O outro, o Artur, que é o mais velho, vai fazer 12 anos agora no dia 5 de maio de 2005, e não sabe ler. (SOUZA, 2005, p. 97).

Isto confirma o quadro já constatado pela organização não governamental *Save the Children* em estudos realizados com as crianças participantes do Programa em 1998:

O elo mais vulnerável desta cadeia de ações é a baixa qualidade da escola [...] a maioria das crianças se encontram ainda no nível alfabético da leitura e da escrita, mesmo estando na 4ª ou 5ª série [...]. Em sua grande maioria tem baixo auto-estima em relação a sua performance cognitiva [...] provavelmente aí reside o maior risco do Programa: *as crianças deixaram de trabalhar e estão freqüentando a escola, mas a baixa qualidade desta escola parece não contribuir muito para assegurar as chances de quem começou a freqüentá-la tardiamente*". (FERREIRA et al., 1998, grifo nosso).

Se a qualidade do ensino está ruim para os que desde cedo estão na escola, para as crianças advindas do trabalho infantil que estão chegando agora, ela se torna pior, se se considerar sua baixo autoestima cognitiva colocada pela *Save the Children*. Uma vez que a autoestima é compreendida como o cerne do julgamento que uma pessoa faz de si mesma, se essa imagem não é positiva, decerto, também

⁸⁹ Trabalho desenvolvido por Maria Elizabete Costa de Souza, autora dessa Tese.

não serão positivas as expectativas e a motivação para o enfrentamento das questões postas pela sociedade.

Estudos mais recentes realizados por Madeira (2009), sobre os indicadores educacionais dos beneficiários do PETI do município de João Pessoa, indicam que mais da metade dos alunos havia sido reprovado, uma ou mais vezes, após inclusão no Programa. Coloca a autora, “Se a maioria das crianças quando adentram ao Programa já registram algum grau de defasagem entre idade e série, esta permanece ou aumenta após um ou dois anos de participação nas ações propostas.” (MADEIRA, 2009, p. 115).

Entretanto, na *Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil*⁹⁰, realizado pelo MDS em 2004 sobre a eficácia do Programa, mais da metade dos municípios consultados afirmaram que houve melhoria no aproveitamento e no desempenho escolar dos alunos. (BRASIL. MDS, 2004)

A mesma conclusão apontou a pesquisa⁹¹ realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em 2005, em 976 municípios sobre o desempenho do Programa. De acordo com os dados da pesquisa, 100% dos municípios pesquisados responderam que, apesar das deficiências, o PETI possibilita a erradicação do trabalho infantil, “além de contribuir para a redução do índice de evasão escolar, aumentar o índice de aprovação e melhorar a capacidade de ler e escrever das crianças que recebem *reforço escolar* entre as atividades desenvolvidas na jornada ampliada”. (BRASIL. TCU, 2005, p. 4, grifo nosso).

Nas duas pesquisas realizadas (uma quantitativa e outra quantidade) pelo MDS, no final de 2008 e divulgada em 2010, sobre o PETI nas cinco regiões do país, 49% dos monitores entrevistados afirmaram que a capacidade das crianças de ler, escrever e interpretar textos melhorou em mais de 51%, enquanto 88% dos professores afirmaram que a participação de seus alunos nas atividades socioeducativas e de convivência (Jornada Ampliada) “parece ser benéfica, quer seja porque retiraria as crianças e adolescentes das ruas e do trabalho, quer seja porque impactaria positivamente no seu desempenho, aprendizado, rendimento escolar, comportamento e socialização.” (BRASIL. Caderno de Orientações

⁹⁰ As informações foram coletadas por meio de questionários.

⁹¹ Realizada por meio de questionários via postal aos mesmos (967 municípios consultados por ocasião da auditoria realizada em 2001).

Técnicas: Gestão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no SUAS, 2010, p. 50).

Com efeito, se bom desempenho escolar se referisse apenas à permanência da criança na escola poder-se-ia afirmar que, quanto a esse objetivo, o PETI é eficaz.

Tal afirmação parte dos estudos realizados por Souza (2005) ao constatar que, nos cinco anos pesquisados (2000, 2001, 2002, 2003, 2004), as taxas de abandono escolar dos alunos inseridos no Programa apresentaram-se bastante positivas (2,4; 2,0; 1,6; 3,4; 0,0), o que a levou a concluir que o ponto positivo do Programa é a permanência da criança na escola. Contudo, ao constatar que mais da metade (67%) dos alunos ao serem desvinculados do Programa, abandonam a escola antes mesmo de terem concluído o ensino fundamental, conclui a autora, que essa permanência é parcial.

Outras informações levantadas por Souza (2005) e por outros pesquisadores (Beserra e Dias, 2004; Dantas, 2007) dizem respeito à falta de articulação entre a escola e a Jornada Ampliada, o que vem contra as orientações postas pela cartilha do PETI (2004, p. 21) ao dizer: “o contato entre os professores e monitores deve ser regular para que haja harmonia nas ações desenvolvidas e para que se possa realizar um acompanhamento mais eficiente dos avanços e dificuldades no processo de aprendizagem das crianças”.

Coloca a autora citada que para entrevistar os professores sobre o rendimento escolar dos alunos beneficiados pelo PETI, teve, primeiramente, que apresentar-lhes uma relação contendo o nome e a série de cada aluno inserido no Programa, uma vez que nenhum deles sabia identificá-lo entre os demais. Um deles, inclusive confessa, segundo a autora, nunca ter ouvido falar do Programa, conforme depoimento “[...] não sabia que esse pessoal era desse programa: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Nunca ouvi nem falar”. Referindo-se ao rendimento escolar dos seus alunos inseridos no Programa, destaca o mesmo professor “Noventa por cento desses aqui o aproveitamento deles é nulo”. Outro, após ler a relação, destaca:

Por esta lista que eu estou aqui... Eu estou vendo alunos que são péssimos em aprendizagem. Estou vendo alunos bons em aprendizagem, excelentes! Muitos, sem interesse nenhum, motivo? Não sei te dizer. E são muitas dificuldades de aprendizagem. Alguns

aqui são bons, outros uns verdadeiros desastres. Faltam e quando vêm, são tantos que não querem participar. Não gostam de participar. [...] Se forem atividades pra casa, eles não fazem. (SOUZA, 2005, p. 106).

Os depoimentos acima mostram que os professores não só estão desarticulados com os monitores da Jornada Ampliada, mas, também, com os seus próprios alunos, uma vez que adjetivá-los de péssimo, nulo, desastre, acaba por deslocar um problema de ordem institucional e político para o plano individual.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidade impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. (PATTO, 1997, p. 70).

Mesmo assim, segundo Patto (1997, p. 70), tais programas fazem renascer a esperança na justiça social, graças ao papel democrático atribuído à escola compensatória que supostamente redimirá os pobres, “curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social”.

Embora não parta da compreensão de que os “pobres” são menos aptos à aprendizagem, acredita Cristovam Buarque (2003), um dos idealizadores do Programa Bolsa Escola, ser a escola o lugar ideal para a garantia da igualdade de oportunidade, especialmente para as crianças retiradas do trabalho infantil. Para ele:

[...] o menino que não está na escola corre o risco de perder o futuro. Não há trabalho infantil de alto risco, todo o trabalho infantil é de alto risco [...], hoje não há igualdade de oportunidade [...], a classe média gasta, em média, R\$ 25 mil ao longo da vida em educação. O pobre gasta R\$ 3.200, porque só estuda durante quatro anos, a um custo de R\$ 800 por ano. Nós gastamos mil reais por mês e ficamos 20 anos estudando. Não é possível isso. Não pode, com R\$ 800 por ano, dizer que vai ter igualdade de oportunidade. Igualdade de oportunidade é na escola. (BUARQUE, 2003).

Na mesma linha de pensamento, por ocasião das comemorações do Dia Nacional e Mundial contra o Trabalho Infantil, em 12 de junho de 2009, é lançada a campanha “Com a educação nossas crianças aprendem a escrever um novo

presente, sem trabalho infantil”. De acordo com a secretária executiva do FNPETI, Isa Oliveira, o tema educação foi sugerido pela “rede que atua no combate ao trabalho infantil [...] porque existe um consenso entre os fóruns estaduais e atores sociais de que a educação é uma das estratégias mais importantes e eficazes contra essa violação de direitos.” (PORTAL ANDI, 03 março de 2009).

Para o presidente executivo do Movimento “Todos pela Educação” e também Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), Mozart Neves Ramos, a educação é o único vetor capaz de aliar o desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social. (PORTAL ANDI, 03 março de 2009).

A propósito, vale também destacar que o Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil, comemorado no dia 12 de junho de 2008, assinala como tema a “Educação enquanto resposta certa contra o trabalho infantil”.

A “educação enquanto resposta certa contra o trabalho infantil”, em especial a educação de tempo integral, apresenta-se também como uma estratégia do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, ao apresentar, dentre as finalidades:

- Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência e violações de direitos de crianças, adolescentes e jovens;
- Construir a intersetorialidade entre as políticas públicas de diferentes campos, potencializando a oferta de serviços públicos e seus resultados em termos de humanização, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e qualidade de vida;
- Ampliar tempos e espaços educativos;
- Estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas, educacionais e de lazer direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, de cidadania e de solidariedade;
- Promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades;
- Contribuir para a consolidação de uma política de Estado de *promoção de educação integral*. (grifo nosso)

Em consonância com as finalidades do Programa Mais Educação, para o Coordenador Nacional do Programa Internacional para Eliminação do trabalho Infantil da Organização Internacional do Trabalho (OIT-Brasil), Renato Mendes, uma

política de erradicação do trabalho infantil não se faz sem uma política séria de Educação Integral. Do mesmo modo acredita a oficial de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Júlia Ribeiro, ao afirmar: "A Educação Integral é um direito de cada criança e de cada adolescente, sendo uma estratégia importante para quebrar o círculo vicioso da pobreza. Ela contribui para que crianças e adolescentes aprendam a viver e a conviver em sociedade". (CONSELHO da Criança e do Adolescente – AL, 10 de junho de 2011).

A responsabilidade posta à educação como redentora dos problemas sociais é tamanha que Isa de Oliveira, em entrevista concedida a jornalista Letícia Rocha do site Pró-Menino ao ser questionada se era possível de fato erradicar o trabalho infantil, ou isso seria uma utopia, respondeu:

Não é uma utopia. É possível, *se o Brasil assegurar escola de qualidade para todas as crianças e, em regiões mais vulneráveis, escola em tempo integral*. É preciso que esse conjunto de ações seja articulado e que esse trabalho de convencimento seja constante. Será uma utopia somente enquanto tivermos uma ineficácia nas ações das políticas públicas. (ROCHA, 2007, p. 4 grifo nosso).

Sem sombra de dúvida, a educação é peça fundamental para o direito à cidadania, como assinala Paulo Freire (2000, p. 67): "Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda". "[...] se ela, a educação não pode tudo, pode alguma coisa" (FREIRE, 2001, p. 35). Entretanto tentar erradicar a pobreza e, conseqüentemente, o trabalho infantil a partir de políticas sociais compensatórias, estrategicamente condicionadas a obrigatoriedade à educação é bastante questionável, pois a qualidade do ensino continua ruim e não há, concretamente, nenhuma melhoria na qualidade de vida dos beneficiários.

Por outro lado, de toda sorte, não basta expandir o acesso ao ensino, é imprescindível que haja severo investimento público na qualidade do ensino oferecido. "Caso contrário, a desigualdade de quantidade de estudo (anos de escolaridade) seria simplesmente substituída pela desigualdade de qualidade da educação." (IPEA, 2006, p. 8).

Entendendo um pouco essa lógica colocada pelo IPEA (2006), vale destacar o discurso da coordenadora do PETI, do município pesquisado por Souza (2005), sobre o rendimento escolar dos alunos do PETI:

Sobre a aprendizagem, olha, nós não temos dados que digam que a criança que entrou no PETI tava no 1º ano, tava no 2º ano, as séries que ela passou. Nós não temos. Nós não temos. O que nós temos é a garantia de que ele vai continuar estudando [...] *O resultado de volta o PETI não controla; só a frequência mesmo.* (SOUZA, 2005, grifo nosso).

O discurso acima evidencia uma completa desarticulação entre a secretaria de assistência social e a secretaria de educação, gestoras do Programa, bem como a priorização no “controle” da criança na escola, em detrimento de uma aprendizagem voltada para a cidadania, o que leva a refletir o comentário de Patto (2005) sobre a atual política educacional voltada às classes populares:

Fico indignada com a política educacional, porque acho que a desfaçatez nunca foi tão grande. [...] a política educacional atualmente é feita com dois objetivos: baratear a escola pública ao máximo e maquiar estatísticas. 98% das crianças brasileiras estão dentro das escolas. Mas recebendo que tipo de ensino? Aprendendo o quê? Quem conhece o dia-a-dia de grande parte das escolas públicas de 1º e 2º graus sabe que isto é uma farsa! [...] Eles criam para essas pessoas a ilusão de que vão ter igualdade de condições se freqüentarem a Escola. É uma nova política que segura os excluídos por mais tempo dentro do sistema escolar, sem benefícios escolares reais. (PATTO, 2005).

Discorrendo sobre programas compensatórios de inclusão escolar, a exemplo do PETI, Patto (1984) alega que eles, além de trazerem à crença de que Estado está empenhado numa promoção social não-discriminativa, ainda mantém, por algum tempo, a ilusão da possibilidade de ascensão através do sistema educacional.

Acrescenta ainda a autora que a situação dos que reagem positivamente aos programas compensatórios e conseguem cursar a escola de 1º, 2º e 3º graus não difere muito do grande contingente malsucedido, uma vez que quase todos se sujeitarão à dominação sem a perceber: “os mau sucedidos, assumem a culpa por seu insucesso escolar, profissional e social”, e os “bem sucedidos, vêem o mundo da perspectiva da classe dominante”, pois, como membros isolados das classes

populares, cooptados pelo sistema, recebem uma sutil e impositiva versão da história. (PATTO, 1984, p. 120).

Retomando as obrigações da escola em relação aos alunos beneficiados pelo PETI, é importante salientar que a ela cabe, segundo a Cartilha do PETI (2004, p. 15) “elaborar e executar uma proposta pedagógica que contemple as peculiaridades das crianças”. No entanto, não define a Cartilha que peculiaridades são essas.

A esse respeito, os estudos realizados por Souza (2005) e Beserra e Dias (2004) apontaram que não existe nenhuma proposta pedagógica, por parte da escola, que contemple as chamadas peculiaridades das crianças, o que torna possível considerar, também, os dados apresentados pelo IDEB na análise sobre a qualidade do ensino dos beneficiários do PETI.

As informações do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), divulgados em 2010, embora tenham apontado médias maiores do que as do ano anterior, estão bem distantes de atingir a média 6,0, meta estabelecida pelo governo para 2021⁹². De acordo com os dados do IDEB a média obtida foi 4,6 para os anos iniciais do ensino fundamental (da 1ª à 4ª série), 4,0 para os anos finais do ensino fundamental (da 5ª a 8ª série), e 4,0 para o ensino médio, numa escala que vai de zero a dez. As notas mais baixas registradas entre as escolas foi 0,2, atingida pela Escola Estadual Jovem Protagonista, que fica em Belo Horizonte. Em seguida, aparecem as escolas municipais Firmo Santino da Silva, em Alagoa Grande (PB), Professor Francisco de Assis Cavalcanti, em Natal (RN) e Boa União, em Eunápolis (BA), todas com nota 0,5. (BRASIL. IDEB, 2010).

Esses resultados comprovam que o reconhecimento da natureza estratégica da educação, seja para o desenvolvimento econômico-social, seja para a consolidação da cidadania, via políticas sociais, ainda que pareça ter-se constituído em consenso nos vários segmentos sociais, não tem sido suficiente para a superação dos problemas educacionais brasileiros, nem tampouco, para melhorar concretamente a qualidade de vida das famílias das classes populares.

Nesse sentido, o primeiro grande desafio é o de transformar esse “consenso” em uma melhor distribuição de renda, uma vez que a pobreza, o desemprego, os baixos salários, a má qualidade da escola, a violência, entre outros, são expressões do grau a que chegaram as desigualdades sociais no Brasil.

⁹² A ideia é que o Brasil alcance o mesmo nível de desempenho dos países da OCDE até 2021.

3.3 O PETI E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: por uma pobreza mais regulada e controlada

A integração entre o PBF e o PETI foi estabelecida pela Portaria nº 666, de 28 de dezembro de 2005, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Dentre as considerações da Portaria para justificar a integração dos programas destaca-se que ambos são prioridades do Governo Federal, e têm objetivos comuns como o de combater a pobreza e de erradicar o trabalho de crianças e de adolescentes.

Nesse sentido, os objetivos que norteiam essa iniciativa, de acordo com a Portaria de integração dos programas, são os seguintes: racionalizar e aprimorar os processos de gestão do PBF e do PETI, pela universalização da obrigatoriedade de pagamento do benefício por meio de cartão magnético da Caixa Econômica Federal e pela inclusão de todas as famílias no CadÚnico; ampliar a cobertura do atendimento das crianças/adolescentes em situação de trabalho infantil do PETI, com a inclusão de crianças menores de seis anos; estender as ações socioeducativas e de convivência do PETI para as crianças/adolescentes do PBF em situação de trabalho infantil e, universalizar o PBF para as famílias que atendem a seus critérios de elegibilidade.

Apesar de a Portaria n.º 458/01 que estabelece as Diretrizes e Normas do PETI ainda está em vigor, a partir da integração do PETI ao PBF e do novo formato da Política Pública de Assistência Social, agora organizada pelo Sistema Único da Saúde (SUAS), diferente do contexto da criação do PETI, algumas mudanças foram ocorrendo na execução do Programa. Contudo, são mudanças que não afetaram a definição dos seus eixos básicos de ações, como a transferência de renda, as atividades socioeducativas (Jornada Ampliada), a exigência à frequência escolar e o trabalho com as famílias.

Em síntese, a integração entre os dois programas e as mudanças ocorridas na Política Nacional de Assistência Social/SUAS, trouxe as seguintes modificações para o PETI:

- Caberá ao PETI o atendimento das crianças e dos adolescentes retiradas do trabalho por meio das ações do *Serviço de Convivência e de Fortalecimento de Vínculos*, sejam elas do PETI ou do PBF.

- O Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) manterá o repasse dos recursos do *Serviço de Convivência e de Fortalecimento de Vínculos* para o Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS), equiparando os valores entre a área rural e a urbana em R\$20,00 per capita;
- O PETI ficará responsável somente pelo pagamento da bolsa às famílias em situação de trabalho infantil com renda mensal per capita superior a R\$ 140,00, mantendo-se os valores de R\$25,00 para área rural e municípios com menos de 250 mil habitantes; e R\$40,00 para capitais e regiões metropolitanas;
- A bolsa só será concedida às famílias que estejam inscritas no CadaÚnico.
- As famílias que possuam renda mensal per capita acima de R\$100,00 permanecerão recebendo pelo PETI, e permanecerão também aquelas famílias cuja transferência implicar a redução do valor do benefício;
- O PETI passará a atender as diversas situações de trabalho de crianças e adolescentes com idade inferior a 16 (dezesseis) anos. A Portaria 458/01, que regulamenta o PETI, determinava o atendimento para as situações de trabalho infantil nas atividades perigosas, insalubres, penosas ou degradantes para a faixa etária de 07 a 15 anos.
- A frequência mínima exigida da criança e do adolescente no ensino regular e nas atividades sócio-educativas passou a ser de 85% (oitenta e cinco) da carga horária mensal. Anteriormente era exigido 75% de frequência, conforme consta na Cartilha do PETI.
- A Jornada Ampliada passa a ser denominada “*Serviço de Convivência e de Fortalecimento de Vínculos* (SCFV)”.
- São acrescentadas novas condicionalidades como exame pré-natal, acompanhamento nutricional, vacinação das crianças.
- As famílias são inseridas nos serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF);
- As famílias que migraram para o PBF passarão a receber o benefício por cartão magnético da Caixa Econômica Federal, e não mais pelas prefeituras via Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS).

Considerando que o PETI foi integrado ao PBF é válido destacar, embora de forma sucinta, as principais diretrizes que orientam esse programa.

O PBF foi criado em 20 de outubro de 2003 pela Medida Provisória nº 132, convertida na Lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004, do MDS, e regulamentado em 17 de setembro de 2004 pelo Decreto n.º 5.209, tendo por finalidade unificar os procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do

Governo Federal. O PBF é coordenado pela Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC) do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Compõem hoje o PBF os programas Bolsa Escola, Cartão alimentação, Vale Gás, Bolsa Alimentação, PETI e o Agente Jovem.

O PBF tem como objetivos básicos: promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, de saúde, educação e assistência social; combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; estimular a emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza; combater a pobreza; e promover a intersetorialidade, a complementaridade e a sinergia das ações sociais do Poder Público. (FNPETI, 2003).

O programa se organiza em três tipos de benefícios:

- O **Benefício Básico**, que é destinado a famílias (com renda per capita inferior a R\$ 70,00) que se encontrem em situação de *extrema pobreza*, no valor de R\$ 70,00.
- O **Benefício Variável**, no valor de R\$ 32,00 por pessoa beneficiada, podendo chegar ao máximo de R\$ 160,00 destinado a famílias que se encontrem em situação de *pobreza* (com renda per capita entre R\$ 70,01 e 140,00) e *extrema pobreza* e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes, crianças entre 0 (zero) e 12 anos ou adolescentes até 15 anos.
- O **Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ)**, no valor de R\$ 38,00 por pessoa beneficiada, podendo chegar ao máximo de R\$ 76,00, destinado a famílias com adolescentes entre de 16 e 17 anos freqüentando a escola. (BRASIL. MDS – BVJ: Benefício Variável Jovem, 2012).

Tais valores podem ser acrescidos por contrapartida de municípios e Estados, dependendo de pactuação firmada por eles com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

O PBF parte da premissa de que o cumprimento das condicionalidades terá impacto positivo na redução da pobreza futura ao garantir às famílias beneficiadas melhores condições de saúde e aumento do nível de escolaridade, assim como habilidades e competências para o trabalho e a cidadania.

O PBF atende cerca de 13 milhões de famílias em 100% dos municípios do país, com impacto de 0,4 no Produto Interno Bruto (PIB). Na opinião do secretário

nacional de Renda de Cidadania do MDS, Tiago Falcão, “trata-se de um programa barato que distribui renda, desenvolve a economia e reduz as desigualdades sociais e regionais do país com impacto direto sobre um quarto da população brasileira” (BRASIL. Blog do Planalto, 01 de março de 2011).

Os Programas de Transferências de Renda constituem a principal política de enfrentamento à pobreza na atualidade no Brasil, pela dimensão quantitativa do público atendido e pelo volume de recurso aplicado. Todavia, dadas as limitações estruturais dos programas, em especial do PBF, em deliberar a renda como único critério de definição dos *pobres e extremamente pobres*, deixa de fora muitas famílias que vivenciam extremas dificuldades. Por outro lado, considerando que o valor do benefício é muito baixo, dificilmente as famílias inseridas nos programas ultrapassam as condições em que vivem, a não ser que se eleve esse benefício para um patamar de pelo menos um salário mínimo. (SILVA, 2008).

No entender de Silva (2008), a análise dos programas ditos de enfrentamento à pobreza e, particularmente, os Programas de Transferências de Renda, podem ser situadas no que Castel (1999) denomina de *política de inserção*, ou seja, “aquelas que atuam sobre os efeitos dos disfuncionamentos sociais, sem alterar os processos geradores da situação identificada”, diferentemente do que ele denomina, segundo a autora, de *políticas de integração*, “representadas por políticas sociais mais gerais de caráter preventivo e não reparadoras”. (SILVA, 2008, p. 52).

Ao situar os programas de transferência de renda na condição de *políticas de inserção*, Silva (2008) parte da compreensão de que tais programas por serem focados unicamente na população pobre ou extremamente pobre, sem considerar as determinações e estruturas de sua pobreza, podem até ser capazes de incluir pessoas nos processos econômicos de produção e de consumo, porém de forma marginal e precária.

Os programas de transferências de renda na perspectiva de *políticas de inserção*, assim como o PBF, servem mais para ter-se “uma pobreza regulada e controlada, mas não superada, servindo para atenuar o caráter ‘perigoso’ que é atribuído aos pobres, para permitir o funcionamento da ordem com o controle social por essas políticas sociais.” (SILVA, 2008, p. 52).

Todavia, utilizando-se da argumentação de que boa parte da população beneficiada por esse tipo de programa é destituída de trabalho, renda e de mínimas condições de subsistência, Silva (2008) assevera que tais análises não podem

invalidar o significado que esses programas têm para essa população. O que se deve questionar, segundo a autora, é o limite dessas políticas para alterar, significativamente, as situações de pobreza e suas consequências.

No que se refere ao limite do PETI para alterar o quadro de trabalho infantil no país, a partir da sua integração ao PBF, dados do PNAD, divulgados em março de 2006, apontam queda pouco significativa no contingente de crianças trabalhadoras.

De acordo com o PNAD, em 2005, cerca de 5,45 milhões de crianças entre cinco e 17 anos encontravam-se em situação de trabalho infantil, em 2006, 5,1, um decréscimo de apenas 350 mil crianças.

Para a secretária-executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), Isa Oliveira, a queda pouco significativa é resultado da integração do PETI ao PBF, que substituiu o foco do combate ao trabalho infantil pelo foco no combate à pobreza. Diz a secretária do FNPETI: “Não há dúvida de que o Bolsa Família tem resultados positivos [...], mas eles não impactaram no combate ao trabalho infantil”. Na opinião do coordenador de projetos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Renato Mendes, esse resultado é normal no período de implementação da integração. Para ele “somente na implementação é possível verificar os eventuais desvios de planejamento [...] apesar de a integração ser recomendada ideológica e politicamente, operativamente ela está tendo alguns problemas.” (ROCHA, 2008).

De acordo com dados do MDS (2006), cerca de 70% das famílias que faziam parte do PETI estavam cadastradas também no PBF. Com a integração e a criação de um cadastro único, o CadÚnico, o governo pôde identificar e eliminar esses casos de duplicidade. Para Isa Oliveira, o CadÚnico é, sem sombra de dúvida, um importante instrumento de gestão, que pode garantir uma maior transparência do programa, porém não cumpre com o objetivo da universalização do combate ao trabalho infantil, de tal forma que o número de crianças atendidas pelo PETI em 2002 era de 809 mil, caindo para 808,5 mil em janeiro de 2008. De acordo com Isa Oliveira o orçamento executado no enfrentamento ao trabalho infantil pelo MDS em 2006 e 2007 foi menor do que o orçamento de 2005. O Bolsa Família, na sua opinião, tem contribuído para reduzir a pobreza e promovido a educação, com uma maior permanência na escola, mas tem ocultado o trabalho infantil. Para ela, “há uma acomodação porque as famílias estão inseridas no programa de transferência

de renda por uma situação de pobreza e a criança vai para a escola e continua no trabalho.” (ROCHA, 2008).

No que se refere à queda do orçamento executado no enfrentamento ao trabalho infantil pelo MDS em 2006 em relação ao ano de 2005, de acordo com o Relatório Anual de Avaliação do Plano Plurianual 2004-2007 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (2008, p. 25) “não foi possível atender a 3,2 milhões de crianças/adolescentes previstos na Lei Orçamentária Anual, atingindo-se, ao fim do exercício, cerca de 30% do valor previsto”. Para essa baixa execução física, segundo o Relatório, concorreu a dificuldade dos municípios de efetuarem o cadastramento das famílias cujas crianças/adolescentes encontram-se em situação de trabalho. (BRASIL. MP, 2008).

Segundo Rocha (2008), o que se observa nos municípios é que os gestores locais, responsáveis pelo cadastramento das famílias no CadÚnico, estão preocupados apenas em verificar se a renda permite a entrada da família no PBF, uma vez que essa é considerada a principal condicionalidade para a inserção no programa, e deixam de averiguar se há situação de trabalho infantil. Ressalta a autora (2012) que no formulário de cadastramento, o campo 270 questiona apenas se a família recebia, anteriormente, o Bolsa Criança Cidadã do PETI, o que dificulta a identificação de crianças trabalhadoras que não recebiam benefício anterior.

Para Isa Oliveira, o desafio do programa, agora, é “priorizar a retirada das crianças do trabalho e definir novas estratégias que tenham eficácia no combate ao trabalho infantil na informalidade, nas atividades ilícitas e em regime de economia familiar, principalmente na área rural”. Uma dessas estratégias, no seu entender, é o acesso à educação de qualidade em tempo integral, uma vez que a criança deve ter a oportunidade de estar num “espaço de proteção adequado pedagogicamente para que ela melhore seu desempenho escolar e para que possa buscar uma profissionalização e uma inserção no mercado de trabalho em condições dignas, rompendo o ciclo da pobreza”. (ROCHA, 2008).

Uma explicação para a descontinuidade da eficácia das ações do PETI, segundo a Coordenadora do Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente de Minas Gerais, Elvira Cosendoy, foi, sem sombra de dúvida, a integração do programa ao Bolsa Família uma vez que “o Bolsa Família não tem a prerrogativa do não-trabalho igual tem o PETI, e não tem a jornada ampliada. Então, é melhor sair do PETI e ir para o Bolsa Família porque é possível

trabalhar”. Ressalta ainda Elvira Cosendoy: “Eu acho que está havendo um esvaziamento do PETI [...] acaba sendo dois programas quase antagônicos”. (COSTA, 2009).

Sobre o aumento de 1,56% no número de criança de 10 e 13, entre 2000 e 2010 e sua relação com a escola, coloca Isa Oliveira que o Bolsa Família tem “acobertado” o problema, uma vez que “exige a matrícula, mas falha ao atestar a frequência escolar e o resultado dos alunos. O governo federal se nega a passar dados sobre o tema, então quero que me provem que estamos errados.” (MARIZ, 2012).

As considerações feitas pela Secretária-Executiva do FNPETI, Isa Maria de Oliveira, tiveram por base a “*Avaliação da Integração do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ao Programa Bolsa-Família (PBF)*”, realizada pelo FNPETI e divulgada pelo ANDI em 2007, o qual mostrou que o combate ao trabalho infantil perdeu o foco com a integração do PETI ao Programa Bolsa Família, trazendo assim, prejuízos às crianças e adolescentes que têm sua mão de obra explorada.

A avaliação do FNPETI teve basicamente como objetivo compreender os processos pelos quais se deu a integração do PETI ao PBF e os efeitos dessa integração sobre o combate ao trabalho infantil, a partir dos documentos oficiais dos dois programas e de entrevistas realizadas com gestores das duas políticas. Com base nesses objetivos, foram aplicados os seguintes critérios de análise:

- **Eficácia:** em que medida a integração contribuiu para o cumprimento dos objetivos e metas de redução do trabalho infantil no Brasil?
- **Eficiência:** a integração contribuiu para a maximização dos resultados na aplicação dos recursos do PETI? O acesso às atividades socioeducativas e de convivência (ASEC) foi ampliado e garantido para todas as crianças/adolescentes ex-trabalhadoras atendidas pelo PETI e pelo PBF? Os parâmetros pedagógicos para a jornada ampliada foram definidos de modo a contemplar o atendimento às crianças abaixo de 6 anos?
- **Efetividade:** quais os resultados obtidos *versus* resultados esperados da integração dos Programas? Houve resultados não antecipados, positivos e negativos? De que natureza?
- **Eqüidade:** como foram abordados os aspectos relativos à justiça social na seleção dos beneficiários? A integração tem propiciado a focalização adequada?

- **Transparência:** o Cadastro Único assegura mais transparência a esses programas governamentais? Contribui para o aprimoramento da gestão dos programas?
- **Participação social:** a integração contribuiu para o fortalecimento dos canais de interlocução dos gestores e demais interessados?
- **Sustentabilidade:** que formas de mudança institucional foram constituídas para a redução e/ou erradicação do trabalho infantil? O que foi feito para que as partes envolvidas não reincidam no trabalho infantil?

As informações levantadas neste processo de avaliação são apresentadas num Relatório denominado *Avaliação da integração do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ao Programa Bolsa-Família (PBF)* e traz, quanto aos critérios de análise, as seguintes considerações:

No que concerne ao critério *eficácia* para o cumprimento dos objetivos e metas de combate ao trabalho infantil no Brasil, de acordo com o Relatório, essa eficácia é duvidosa por duas razões. Primeiro, não garante a todas as famílias⁹³ o valor do benefício recebido antes da integração dos programas; segundo⁹⁴, não promove nenhum incentivo para as novas famílias retirarem seus filhos do trabalho, uma vez que elas podem fazer parte no programa apenas pelo valor da renda e não porque têm filhos em situação de trabalho infantil.

Acrescenta o Relatório que a eficácia da integração dos programas, em termos do combate ao trabalho infantil, ainda pode ser comprometida pelo fato de que os problemas ligados às *ações socioeducativas e de convivência* (inclusive o controle social), as dificuldades de emprego/renda das famílias, e a fragilidade da fiscalização do trabalho infantil, não foram resolvidos pela integração.

Sobre esse critério, finaliza o Relatório reafirmando que “a integração não resolveu os principais problemas do PETI e ainda colocou a área do controle numa situação mais problemática, uma vez que a estratégia é substituir o controle social pelo controle virtual.” (FNPETI, 2007, p. 36).

No que trata do critério *eficiência*, de acordo com o Relatório, aparentemente a integração contribuiu para a maximização dos resultados na aplicação dos recursos do PETI, uma vez que, através do CadÚnico, foram identificados e poderão ser corrigidos problemas de duplicidade do cadastro.

⁹³ Conforme tabela em anexo, por categorias.

⁹⁴ Conforme tabela em anexo, por categorias.

Segundo o Relatório, através do SISPETI⁹⁵, poderá ser acompanhado o cumprimento das condicionalidades das *ações socioeducativas e de convivência* pelos municípios. “Mas isso poderia ser feito sem a integração pelo critério da renda, sem a eliminação dos incentivos à retirada das crianças/adolescentes do trabalho infantil.” (FNPETI 2007, p. 37).

Aponta, ainda, o Relatório que não há dados que confirmem a ampliação e a garantia do acesso às atividades socioeducativas e de convivência para todas as crianças/adolescentes, oriundas do trabalhado atendidas pelo PETI e pelo PBF.

Sobre esse dado é oportuno destacar que uma das justificativas do governo para a integração dos programas era a de estender as ações socioeducativas e de convivência do PETI para as crianças/adolescentes do PBF em situação de trabalho infantil. Justificativa reforçada pela Coordenadora Nacional do PETI, Margarida Munguba, no site do PNAD, ao anunciar:

Agora, poderemos nos concentrar nessas ações sócio-educativas e complementares que, segundo estudos do UNICEF, do Banco Mundial e de especialistas, são os pontos em que o programa de erradicação do trabalho infantil é mais eficiente, ao dar a oportunidade a crianças para que elas desenvolvam suas potencialidades e tenham uma inserção na sociedade. (ANGELICO, 2006, p. 1).

Vale destacar que antes da integração dos programas (PETI e o Bolsa Família), o valor repassado pelo MDS aos municípios para a manutenção *das ações socioeducativas e de convivência* por crianças/adolescentes beneficiárias do PETI, na faixa etária de 7 a 15 anos, era R\$ 20,00 para as áreas urbanas e R\$ 10,00 para as áreas rurais. Com a integração dos programas tanto as áreas rurais como as urbanas passaram a receber R\$ 20,00, o que por si representa uma expansão do gasto. Contudo de acordo com o Relatório, o valor executado em 2006 foi menor do que o previsto, conforme já apontado, e menor do que o executado em 2005.

Outra observação, com a integração dos programas às ações *socioeducativas e de convivência*, conforme Resolução nº 666 de 28 de dezembro de 2005, seriam estendidas às crianças com idade inferior a seis anos. Contudo, aponta o Relatório que “[...] não há informação conclusiva sobre a definição dos parâmetros

⁹⁵ Programa que controla as frequências dos alunos beneficiários.

pedagógicos para as ações socioeducativas e de convivência, de modo a contemplar o atendimento a crianças abaixo de 6 anos.” (FNPETI, 2007, p. 37).

No que se refere ao critério *efetividade*, aponta o Relatório que ainda não houve tempo suficiente para averiguar a efetividade das medidas da integração dos Programas.

Porém, sobre esse critério coloca o Relatório que, embora os valores repassados aos municípios tenham sido equiparados (passando todos a receber R\$ 20,00 por criança/adolescente), ao padronizar o tratamento das famílias que possuem crianças/adolescentes em situação de trabalho infantil e as que não têm, “a integração elimina os incentivos das famílias à retirada das crianças/adolescentes da situação do trabalho infantil. Se tudo continuar como está, isso poderá levar ao recrudescimento da prática do trabalho precoce.” (FNPETI, 2007, p. 38).

Quanto ao critério de *equidade*, aponta o Relatório que a estratégia principal para a promoção da equidade foi a adoção da renda como critério do PBF e da integração PETI/PBF. “Porém, ao se adotar estritamente esse critério, perdeu-se de vista a especificidade do trabalho infantil, ou seja, houve perda do foco do trabalho infantil.” (FNPETI, 2007, p. 38).

A respeito do critério *transparência*, coloca o Relatório que o CadÚnico traz ganhos de transparência e pode contribuir para a melhoria da gestão dos Programas. Todavia, a inclusão das famílias com crianças/adolescentes em trabalho infantil ao Cadastro “não dependeria da alteração das ações de transferência de renda nos moldes estabelecidos pela Portaria nº 666/2005.” Por outro lado, coloca o Relatório, que mesmo considerando a sua potencial contribuição para a transparência da ação pública, o CadÚnico ainda precisa superar alguns problemas, como o subcadastramento e a duplicidade. (FNPETI, 2007, p. 38).

Em relação ao critério *participação social*, segundo o Relatório, a integração, tal como estabelecida pela Portaria nº 666 de 28 de dezembro de 2005 (foram mantidas as instâncias estabelecidas pelos dois programas), não contribuiu para a superação das dificuldades apresentadas pela fragilidade dos canais de participação social, desde as primeiras auditorias do PETI e do PBF.

Segundo ainda o Relatório, embora a rede pública de fiscalização “possivelmente venha a contribuir para o aprimoramento do processo de fiscalização, monitoramento e avaliação do PBP, Programas Remanescentes e

CadÚnico, não ficam claros os ganhos que isso poderá trazer para o combate ao trabalho infantil.” (FNPETI, 2007, p. 38).

Por fim, sobre o critério *sustentabilidade*, coloca o Relatório que “infelizmente a análise a integração PETI/PBF sinaliza fortemente para a redução da sustentabilidade da política de combate ao trabalho infantil”. De forma mais clara coloca o Relatório:

A falta de definição precisa e pactuada do conceito de trabalho infantil e de ações socioeducativas e de convivência, a ausência de parâmetros para essas ações com base nas práticas pedagógicas, a descaracterização das atividades de qualificação profissional e inclusão ocupacional das famílias beneficiárias, a perda dos incentivos à retirada das crianças/ adolescentes da situação de trabalho apontam para a redução da sustentabilidade das ações governamentais na área. (FNPETI, 2007, p. 38-39)

Se as indefinições postas pela integração do PETI ao PBF apontam para a redução da sustentabilidade das ações governamentais, para boa parte das famílias geram uma completa confusão em nível de entendimento, umas acreditam que o PETI acabou, outras na hora do cadastramento ou recadastramento não sabem se falam, ou não, que têm filho em situação de trabalho infantil por receio de ter o benefício reduzido. Ainda há aquelas que não sabem que “livre” ou não os filhos da condicionalidade das Ações Socioeducativas, omitindo que ele trabalha. (GIRA - Solidário Notícias, 2012).

A esse respeito Isa de Oliveira assevera que, como a transferência de renda não é articulada com uma política efetiva de sensibilização das famílias, já é esperado que elas omitam essa informação. (GIRA - Solidário Notícias, 2012). Talvez essas questões possam explicar, melhor, a matéria divulgada, em 02 de março de 2010, pelo Jornal Diário do Nordeste Ceará e o Jornal POVO:

O estado do Ceará tem 294 mil crianças e adolescentes com idades de cinco a 17 anos em situação de trabalho. Desse total, 150 mil podem ser atendidos pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), mas o programa beneficia apenas 27.477. O procurador do Trabalho, Antonio de Oliveira Lima, reconhece a necessidade da ampliação do Programa, e afirma que a desinformação é um motivo que dificulta o aumento do número de assistidos, pois as famílias temem perder o direito ao Bolsa Família se tiverem o filho inscrito no Peti. (PORTAL ANDI, 2010).

Embora o Estado do Ceará apresente um quadro tão expressivo de crianças em situação de trabalho infantil é o Tocantins, conforme dados da PENAD de 2009, o Estado com maior incidência de trabalho infantil em todo o país.

De acordo com a Diretora de Proteção Social Especial da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Estado de Tocantins, Aurora Moraes dos Santos Silva, a integração do PETI ao PBF pode ser uma das explicações para o Estado estar no topo do ranking dos Estados com maior incidência de trabalho infantil, uma vez que nenhum acontecimento novo ocorreu no Estado para que “houvesse aumento do trabalho infantil. [...] Com a integração, o programa ficou enfraquecido. Algumas famílias que recebiam duas bolsas passaram a receber uma única bolsa e como não entendem, não freqüentam mais as atividades do Peti.” (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Observa-se que, para além da problemática das mães, o PETI como uma política focal, não contempla sequer as crianças em situação de trabalho; diferente do PBF que, apesar do baixo impacto para a redução direta da pobreza, estudos (Soares et al., 2006) têm demonstrado ser o programa bem focalizado nas famílias pobres.

Não querendo me alongar, agora, nas políticas de focalização, vale destacar que tais políticas vêm se constituindo num novo padrão de regulação social, via transferência de renda, mesmo que essa renda seja irrisória e não atinja a todos, mesmo que fira o direito à *universalização* contido na constituição de 1988.

Com o reduzido número de bolsas; o baixo valor do benefício; o aumento diário de crianças e adolescentes voltando ao trabalho; a ausência de uma política social efetiva para as crianças e adolescentes egressos do programa; fica difícil chegar à “possível igualdade de oportunidade”, desejada pelo ex-ministro da educação Cristovam Buarque. Sobretudo quando se vive um momento, conforme Ianni (1997), em que as decisões passaram a ser tomadas por organizações supranacionais ou multilaterais, as quais visam a atender aos interesses do mercado em detrimento das reivindicações civis, como saúde, moradia e educação, as quais permanecem à margem das políticas neoliberais.

Contudo, embora o PETI apresente inúmeras limitações, é inegável a sua contribuição no enfretamento ao combate ao trabalho infantil. Pesquisas realizadas pelo MDS (2004, 2008, 2008) sobre o impacto do PETI nos índices de trabalho infantil apontaram que em 98,89% dos municípios pesquisados, houve redução do

trabalho infantil. (BRASIL. *Caderno de Orientações Técnicas sobre a gestão do PETI no SUAS*, 2010)

Isso se deu, segundo Silva (2008), não exclusivamente por conta do Programa, mas também devido à estabilidade da moeda; à recente diminuição do desemprego; ao reajuste do salário mínimo em índices superiores à inflação.

Outro ponto significativo das pesquisas supracitadas diz respeito às informações que confirmam o retorno das crianças à escola, embora ruim, a mudança de concepção da família quanto ao trabalho infantil e o reforço no orçamento familiar.

Não obstante, dada a limitação do PETI na efetivação das suas ações, sobretudo a que se refere a erradicação do trabalho infantil e a promoção do sucesso escolar dos seus beneficiários, faz-se necessário, portanto, compreendê-lo no contexto das políticas sociais gestadas no bojo dos governos neoliberais. Faz-se necessário também compreender, de forma mais clara, a relação entre políticas sociais e educacionais e as novas estratégias de combate ao trabalho infantil, via “mais tempo na escola”.

CAPÍTULO 4

MAIS TEMPO NA ESCOLA, MENOS TEMPO NO TRABALHO: articulação entre políticas sociais e educacionais no Brasil

É como se a escola fizesse as vezes do Estado onde ele não estava suficientemente presente por outros meios. Trata-se, por certo, de uma forma pobre da presença do Estado, mas isso não é contraditório se for considerado que essa versão destina-se, exatamente, aos pobres. (ALGEBAILLE, 2004, p. 76).

A partir do pensamento acima, entendemos ser necessário, antes que se passe à discussão “mais tempo na escola, menos tempo no trabalho” percorrer, ainda que brevemente, a relação entre políticas sociais e educacionais, sobretudo, o papel assumido pela escola no contexto neoliberal, uma vez que essa relação não está dissociada de um quadro amplo de modificações econômicas, políticas e sociais, de alcance mundial, imposto pelos organismos internacionais.

4.1 POLÍTICAS SOCIAIS⁹⁶ E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico nasceu em 1944, com a publicação do livro *O Caminho da Servidão*, do pensador austríaco Friederich von Hayek e dos estudos, entre outros, de Milton Friedman, economista norte-americano, os quais realizam uma crítica às concepções de intervenção estatal, seja as que derivam do modelo de *Estado de bem-estar* social Keynesiano, seja as que têm origens na teoria marxista. Como política de governo, o neoliberalismo se afirmou durante os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979-1990), e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1980-1989) quando, após um período próspero de acumulação de capitais, do auge do fordismo e do keynesianismo das décadas de 1950 e 1960, o capital passou a dar sinais de um quadro crítico, que

⁹⁶ Endentemos políticas sociais não como meras concessões do capital ou como uma mera vitória dos trabalhadores, mas como “[...] formas de manutenção da força de trabalho econômica e politicamente articuladas para não afetar o processo de exploração capitalista e dentro do processo de hegemonia e contra-hegemonia da luta de classes.” (FALEIROS, 1991, p. 80).

pode ser observado por alguns elementos como: a tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; a desvalorização do dólar, indicando a falência do acordo de Breeton Woods; a crise do Welfare State ou do Estado de Bem-Estar Social; a intensificação das lutas sociais e a crise do petróleo.

As raízes da crise do sistema de produção capitalista presenciada até então, para Hayek, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e no movimento operário, devido à força que tinham para pressionar os empregadores por melhorias salariais e de exigir, cada vez mais, do Estado aumento nos gastos sociais. Entendia Havek e seus seguidores que as políticas do bem-estar⁹⁷ eram prejudiciais por assegurarem uma igualdade fictícia e por restringir as liberdades individuais. Assim, acreditavam que a livre concorrência no mercado geraria o necessário equilíbrio social. (ANDERSON, 1995).

Corroborando com Hayek, Friedmam, em seu livro *Capitalismo e Liberdade*, parte da tese de que a liberdade individual é a finalidade das organizações sociais, e sob esta ótica, afasta qualquer tipo de intervenção que afete coercitivamente o livre exercício da vontade individual. Por essa razão o Estado não deve intervir no mercado e em nenhuma das suas forças e fatores. Sob essa perspectiva, a provisão de renda, bens e serviço pelo Estado – os programas sociais - constituem uma ameaça aos interesses e liberdade individuais, uma vez que inibem a atividade e a concorrência privadas e geram indesejáveis extensões dos controles da burocracia (DRAIBE, 2009).

Em outras palavras, para os liberais, o financiamento do gasto público em programas sociais trouxe as seguintes perversões: a inflação, o crescimento do déficit público, a redução da poupança privada o desestímulo do trabalho e a concorrência, com a conseguinte diminuição da produtividade “e até mesmo a destruição da família, o desestímulo aos estudos a formação de ‘ganguê’ e a criminalização da sociedade.” (DRAIBE, 2009, p. 91).

Acreditava Friedmam, serem os impostos elevados e os tributos excessivos, juntamente com a regulamentação das atividades econômicas, os culpados pela queda da produção. O mau desempenho das forças de mercado se devia à “aliança

⁹⁷ Embora essas medidas sofressem acusação de serem semelhantes às propostas socialistas, visavam de fato a fortalecer o capitalismo e, desse modo, também evitar o avanço do comunismo.

espúria entre o Estado de bem estar social e os sindicatos.” (NASCIMENTO, 2012, p. 3).

Sob esse ponto de vista, para os chamados “neoliberais”, o Estado deve ser desmontado e gradativamente desativado, com a diminuição dos tributos e a privatização das empresas estatais, enquanto os sindicatos deveriam ser esvaziados a partir de uma retomada da política de desemprego, contraposta à política keynesiana do pleno emprego. (NASCIMENTO, 2012).

O discurso neoliberal surge assim, atacando duramente o Estado do bem-estar social, acusando-o de inflacionar a economia através de suas políticas sociais e de desviar investimentos de setores produtivos para os setores improdutivos, de modo que as estratégias para solucionar tais problemas consistiam em, segundo Anderson (1995, p. 11) “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”.

Contudo os conflitos entre o Estado-nação e as economias transnacionais não configuram, efetivamente, uma retração do papel desempenhado pelo Estado, mas a atribuição de um valor diferente ao da sua função. Hoje, segundo Martins (2002), o Estado é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e, de forma concomitante, é forçado, em nome do mesmo interesse nacional, a criar o cenário politicamente estável para atrair negócios e investimentos do capital financeiro transnacional, evitando a fuga de capitais para outros países.

O poder do Estado faz-se visível na atual crise do capitalismo, desencadeada, em 1970, pelo aquecimento do mercado imobiliário norte-americano, onde, ao mesmo tempo em que é parco nos investimentos sociais de remediação das sequelas deixadas por suas políticas, é forte em nacionalizar bancos e injetar fortunas na economia. Segundo a ONU, os bancos e outras instituições financeiras ameaçadas pela crise global já “receberam US\$ 18 trilhões em ajuda pública em pouco mais de um ano. Esse é um valor quase dez vezes maior do que os US\$ 2 trilhões em doações de países ricos, que os países em desenvolvimento receberam nos 49 anos de existência da Organização.” (BISPO et al., 2009, p. 11).

Para Draibe (2009), não há um campo teórico específico capaz de distinguir o neoliberal de outras correntes de pensamento político. Para ela, as “teorizações” as quais se apoiam os ditos neoliberais são geralmente emprestadas do pensamento liberal ou de conservadores e quase se reduzem à afirmação genérica da liberdade de primazia do mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo. E, concomitante da rejeição do Estado do bem está social sobre o Estado mínimo. Estado mínimo entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos. Sob esse olhar, o neoliberalismo é, antes de tudo, um discurso e um conjunto de regras práticas de ação (ou de recomendações) particularmente referidas a governos e à reforma do Estado.

A esse respeito comenta Schneider (1989):

Em lugar de ideologias, os neoliberais têm conceitos. Gastar é ruim. É bom ter prioridades. É ruim exigir programas. Precisamos de parceria, não de governo forte. Falem de necessidades nacionais, não de demandas de interesses especiais. Exijam crescimento, não distribuição. Acima de tudo, tratem do futuro. Repudiem o passado. Ao cabo de pouco tempo as idéias neoliberais começam a soar como combinação aleatória de palavras mágicas. (SCHNEIDER, 1989, p. 7).

Aprofundando o pensamento acima assevera Anderson (1995, p. 32) que o sucesso do neoliberalismo está na disseminação da idéia de “que não há alternativa para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm que adapta-se a suas normas”.

A alternativa neoliberal apoiado na ideia de que a democracia liberal ocidental firmou-se como a solução final do governo, significando, nesse sentido, o “*fim da história*”, o fim das ideologias e o fim da possibilidade de uma alternativa socialista constituem, na verdade, uma afronta à classe trabalhadora, uma vez que reprima suas crenças numa sociedade fundada na solidariedade e na igualdade, além de negar os seus ganhos históricos. Contrariando, entretanto, tais afirmativas coloca o filósofo marxista Mészáros (2001 p. 10), “eu não me incluo entre os que se conformaram com essa fukuyamização pseu-hegeliana que é a máxima do fim da história. Prossegue o autor mostrando que apesar das experiências históricas negativas, o futuro da humanidade está no socialismo: “Acredito que o socialismo é, sim, o nosso futuro. Porque o sistema que nós temos hoje está de fato destruindo a

humanidade, destruindo a natureza, destruindo os recursos naturais. Porque se baseia no crescimento a todo custo e a todo preço”.

Pontuando o neoliberalismo em duas fases Draibe (2009) vai dizer que na primeira fase as “recomendações” neoliberais foram basicamente defensivas, visando superar a crise pela negação dos princípios social-democratas de regulamentação econômico-social. Nesse fase, segundo a autora, o neoliberalismo pouco se preocupou com razões de *justiça social*, “e as suas justificativas voltaram-se, sobretudo, para as questões do volume e principalmente da eficácia do gasto social”. Contudo, as propostas e medidas de redirecionamento do gasto social, “definidas numa situação de crise, de desemprego e queda de renda, logo tiveram que se haver com um novo problema (ou revivido), o *da pobreza*, a velha e a nova posta pela crise e agravadas pelos tipos de ajustamento econômico pelos quais se optou.” (DRAIBE, 2009, p. 98, grifo da autora).

No segundo momento a ênfase dada tem sido nos vetores de políticas que podem “sustentar o crescimento apoiado na elevação da competitividade sistêmica, e no reforço a mecanismo de modernização e flexibilização das estruturas e fatores sociais, condizentes com as características das novas tecnologias”. (DRAIBE, 2009, p. 92).

No que concerne às políticas sociais, o neoliberalismo também, segundo Draibe (2009) vem alterando suas proposições ou pelo menos a ênfase a prioridades, segundo os dois momentos indicados acima. Destaca a autora que no início da crise o redirecionamento, dada a política social, praticamente, se resumia às proposta de cortes do gasto social, à desativação dos programas e a redução do papel do Estado nesse campo. No segundo momento, ou seja, nos primeiros anos da década de 1990, o investimento no social volta a fazer parte da agenda neoliberal, posto que para a sustentação do próprio neoliberalismo fazia-se necessário a articulação entre as políticas estruturais e as reformas sociais.

O investimento nos *recursos humanos* e, em consequência, o reforço às políticas sociais da educação, saúde e infraestrutura corresponde, na verdade, às novas exigências postas pelo mercado. No caso da educação, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária, uma vez que, ao rejeitar a planificação social, deixam-se livres as leis de oferta e da demanda sob as orientações do sistema educativo. Nesse sentido, dada a aproximação entre a gestão e o controle dos fluxos de produção, “a mão-de-obra deve ser antes de tudo

educada e sua educação deve apoiar-se no desenvolvimento da capacidade lógica abstrata para decodificar instruções, calcular, programar e gerenciar processos.” (DRAIBE, 2009, p. 93).

Além das estratégias postas acima, outras são colocadas pelos neoliberais para o investimento nas políticas sociais, sobretudo, nos países latino-americanos, a exemplo do discurso da eliminação da pobreza. Nesse sentido, coloca Draibe (2009),

Essa estratégia parte do reconhecimento de que a pobreza, o não acesso de vastas camadas da população a bens e serviços básicos, agravou-se, constituindo hoje *entrave* à modernização das economias e a sua conversão a formas mais descentralizadas, mais abertas, mais adaptáveis e dinâmicas do ponto de vista tecnológico. (DRAIBE, 2009, p. 93).

A autora prossegue mostrando que por trás do discurso da eliminação da pobreza, da diminuição dos graus mais gritantes de desigualdade, da ampliação e do acesso das camadas desfavorecidas aos benefícios do crescimento econômico, as políticas sociais “*constituem também condições da estabilidade políticas.*” (DRAIBE, 2009, p. 93, grifos da autora).

Neste sentido, “a estabilidade dos ajustamentos estará comprometida se os piores desequilíbrios sociais não forem eliminados, antes mesmo de se transformarem em desequilíbrios políticos”. Mas há, por assim dizer, uma instabilidade, porque são evidentes os muitos conflitos, as incertezas e o efeito do jogo de aparências no processo das definições das políticas de recursos humanos. (BRAIBE, 2009, p. 93)

Por isso, para a sustentação do próprio neoliberalismo, ou melhor, do capitalismo, “seja para educar a força de trabalho nos novos termos exigidos pela modernização e progresso, seja pela erradicação da pobreza que retarda o progresso e introduz instabilidade política”, a nova agenda de reformas de programas sociais “tende hoje a perder o viés apenas negativo do primeiro momento e a juntar ao ideário de ‘modernização’ neoliberal algumas das lições tradicionais do passado.” (DRAIBE, 2009, p. 94).

Sob esse olhar, a proposta neoliberal para as políticas sociais na América Latina tem como eixo norteador a tese da renda mínima, bem como a *descentralização, privatizações e focalização* dos programas sociais. Para os

neoliberais e conservadores, as políticas de renda mínima expressa uma dada concepção do papel do Estado, que deveria, tão somente, “oferecer aos desfavorecidos um certo grau de segurança social; a política social sendo pensada de modo *residual*, apenas complementar àquilo que os indivíduos não puderem solucionar via mercado ou através de recursos familiares e da comunidade”. (DRAIBE, 2009, p. 94).

Na concepção progressista⁹⁸, a tese da renda mínima vem respondendo a outro tipo e nível de argumentação e justificativa, “*a do reforço da solidariedade social, fundada sobre as novas bases da produtividade e economia do trabalho*”. Na sua manifestação material mais pura, essa possibilidade assumiria a forma de uma “alocação universal de recursos que substituiria o *conjunto básico de benefícios sociais* (exceto os serviços da saúde), *devendo ser atribuída a todos os cidadãos, individualmente, independente de contribuição prévia e de condições familiares particulares*.” (BRAIBE, 2009, p. 95, grifos da autora).

O argumento dos progressistas parte da tese de que, dada a situação de crise em que se encontram os países capitalistas, juntamente com as mudanças tecnológicas e a nova reorganização do tempo do trabalho social, muitos são os desdobramentos advindos dos fortes impulsos à redução do trabalho, principalmente quando esse processo não é acompanhado por medidas preventivas de política social e econômica. (DRAIBE, 2009).

No que trata do campo das políticas sociais, essas mudanças tendem a produzir impactos negativos sobre a integridade dos sistemas de proteção social, “introduzindo severas rupturas entre os que são empregados e, portanto gozam de proteção” e os que não são ou não vão entrar mais no mercado de trabalho “e, por isso, ou estão precariamente protegidos, ou não gozam de qualquer proteção do tipo tradicional, passando a integrar o mundo dos desvalidos, demandantes das políticas e programas de tipo emergencial”. (DRAIBE, 2009, p. 95).

Descentralizar, privatizar e concentrar os programas sociais públicos nas populações ou grupo carentes, segundo Draibe (2009, p. 97) parecem ser “os vetores estruturantes das reformas de programas sociais preconizadas pelo

⁹⁸ A tese da renda mínima não se reduz ao modelo neoliberal de reestruturação institucional das políticas sociais, tendo na verdade sido defendida por setores que se enquadravam antes em ideário socialista ou, “pos-social-democratas.” (DRAIBE, 2009).

neoliberalismo, principalmente quando suas recomendações se dirigem a países latino-americanos em processo de ajustamento econômico”.

Caracterizando tais vetores, a começar pela descentralização, segundo Draibe (2009, *apud* Issuani, 1990), pode-se dizer que ela pode ser concebida como um modo de argumentar a eficiência e a eficácia do gasto, uma vez que aproxima problemas e gestão e de fazerem acreditar que “aumentam as possibilidades de interação, no nível local, dos recursos públicos e dos não-governamentais, para o financiamento das atividades sociais”⁹⁹. (DRAIBE, 2009, p. 97).

A privatização, por sua vez, “[...] entendida como deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo” foi apresentada, segundo Draibe (2009, p. 97, *apud* Issuani, 1990, p. 7-8):

como uma proposta que alivia a crise, evita a irracionalidade no uso de recursos induzida pela gratuidade de certos serviços públicos e aumenta a progressividade dos gastos públicos ao evitar que setores de maior poder se apropriem de benefícios, não proporcionais (maiores) à contribuição que realizam para financiá-los.

Uma outra forma de privatização, segundo Draibe (2009, p. 97), “é a que propõe o deslocamento da produção e/ou da distribuição de bens e serviços públicos para o setor privado não-lucrativo, composto por associações de filantropia e organizações comunitárias, ou as novas formas de organizações não governamentais”.

Sob essa ótica, os benefícios sociais tornaram-se bens de consumo e nada mais. Mais precisamente como assinala Francisco de Oliveira (1999, p. 77):

A política social, que desde a grande depressão transitou da caridade pública ou privada para inscrever-se como macropolítica estrutural, no nível da política monetária, no nível da política fiscal e no nível da política industrial, a política presente no desenvolvimento do capitalismo no segundo pós-guerra, transformou-se numa política estruturante, voltou a ser uma coisa do privado.

⁹⁹ No caso das políticas educacionais brasileiras, essa descentralização não se realizou de maneira completa. As decisões mais importantes costumam ser tomadas no âmbito federal, são centralizadas, cabendo aos municípios e às unidades escolares apenas a execução de propostas curriculares, programas e ações. Assim, não houve municipalização dos serviços educacionais, como pretendido, mas um processo de “prefeiturização”. Módulo: Competências Básicas/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - 3. ed., atual. – Brasília: MEC, FNDE, 2010,

As concepções de *justiça social*, preconizadas pelo neoliberal em sua segunda fase, apontada por Draibe (2009), confronta-se de um lado com o receituário neoliberal concebido segundo princípios de “*seletividade e focalização* das ações públicas sobre os segmentos mais necessitados da população, de ruptura com compromissos de gratuidade e de *privatização* dos serviços destinados às camadas mais aquinhoadas da população”, e de outro, com a tradição “universalista, concebendo direitos inalienáveis do cidadão à educação, à saúde, à habitação, à previdência e a assistência social, garantidos principalmente pelo Estado provedor”. (DRAIBE, 2009, p. 98, grifos da autora).

Essa tensão se dá pelo fato de que a crise atual e as estruturas que sobre ela se processam põem como possibilidade a ampliação do direito social, através da universalização de políticas não-contributivas. Entretanto ao reduzir os recursos públicos e privados disponíveis para o gasto social, resta a opção de focar a prioridade das políticas a alguns dos seus beneficiários, o que teoricamente contradiz a tendência à universalização anteriormente afirmada. (DRAIBE, 2009).

Com efeito, é também no espaço da concepção distributiva de justiça social que os liberais argumentam que os gastos públicos e as políticas sociais, para ganharem força redistributiva e compensatória da desigualdade, devem privilegiar as camadas mais pobres da população. É como se, em face das já existentes desigualdades e do agravamento da pobreza, “estivéssemos passando por uma concepção do tipo ‘dar tudo cada vez mais a todos’ [...] à expressão ‘dar mais a quem tem menos.’” (DRAIBE, 2009, p. 98).

Sob diferentes perspectivas tem sido criticada a reorientação do gasto social público, em especial aqueles aplicados nas políticas de focalização, a exemplo do PETI e do Programa Bolsa Família, uma vez que poucos são os resultados que produzem, concretamente, melhorias na vida da população pobre.

Sobre os efeitos socialmente injustos de tais estratégias, aponta a Cepal (1988):

Dado que as propostas de focalização e privatização se dão no marco de agudas desigualdades sociais, elas contribuem, nada mais, para consolidar as desigualdades sociais. Por outro lado, cria-se um sistema privado de serviços sociais de alto nível, financiado pelos estratos de melhores rendas e cujo acesso a eles é restrito. Por outro lado, se estabelece um sistema estatal de assistência social, de exíguo orçamento, já que os estratos de renda mais alto não contribuem com ele, que distribui somente alguns serviços básicos à porção indigente da população. (CEPAL, 1988, p. 5).

De acordo com Draibe (2009), quando dissociadas de controles e de garantias públicas e associadas a práticas privatizantes *stricto sensu*, as políticas de focalização introduzem uma precariedade e descontinuidade na política social, tentando, assim, assistencializá-la, além de abrir espaço à arbitrariedade dos que decidem sobre a “necessidade” dos beneficiários, verificada através de testes de meios.¹⁰⁰ Por outro lado, segundo a autora, a concepção universalista de política tem merecido críticas que não devem ser descartadas. Isto porque,

na crise, tende a impedir o estabelecimento de prioridades *no interior* da política social. Também porque é, na maioria das vezes, associada a exagerados graus de estatismo, burocratismo, institucionalismo e, principalmente, corporativismo – uma vez que a plena garantia dos direitos pareceria estar assegurada tão-somente quando os programas sociais fossem realizados em instituição públicas gratuitas, mas extremamente porosas aos interesses organizados. Como se sabe, o caráter gratuito, uniforme e geral do fornecimento de certo bens e serviços sociais por si só não garante o acesso dos beneficiários, nem impede a introdução de distorções, tais como o acesso de grupos já privilegiados [...] da população, em detrimento dos mais necessitados. (DRAIBE, 2009, p. 100).

De modo geral, como vem registrando a literatura pertinente, as estratégias adotadas pela política neoliberal, para frear a crise e aumentar o lucro, podem ser resumidas a cinco metas essenciais: estabilização de preços e contas nacionais, privatização dos meios de produção e das empresas estatais, liberalização do comércio e do fluxo de capitais, desregulamentação da atividade privada, austeridade fiscal e restrições aos gastos públicos.

Se, por um lado, as políticas de liberalização, desregulamentação e privatização que os Estados capitalistas adotaram a partir de 1978 ampliaram a liberdade de o capital mover-se e desdobrar-se à vontade internacionalmente, por outro, trouxe consequências cruciais para os trabalhadores. Isso porque, com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos de trabalho mais flexíveis.

Além do desemprego estrutural, há uma redução no emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial, temporário, assim como de subcontrato.

¹⁰⁰Refere-se a obrigatoriedade de comprovar a renda para ter acesso.

Quanto ao livre mercado e mercado mundial, eles são, na verdade, um sistema de poder mundial que se baseia em instituições globais adequadas e seus tratados, como OMC, FMI, Banco Mundial, BID, G-8, União Européia, OTAN.

Sob esses postulados, presencia-se um amplo processo de redefinição global das esferas social, política, econômica e pessoal, no qual a predominância dos valores morais e direitos básicos dos indivíduos foram subordinados aos interesses econômicos, onde “o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor.” (SILVA, 1997, p. 15). Entretanto, ao valorizar o econômico, a política neoliberal impõe uma nova concepção de mercado, denominada por Harvey (2001) de acumulação flexível, que segundo o autor, caracteriza-se por setores da produção inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, por novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Para se atender a essa nova concepção de mercado, necessita-se de um trabalhador com iniciativa e capacidade de tomar decisões, com competência para realizar tarefas variadas e complexas; de trabalhar em equipe e com conhecimentos em diferentes áreas, “de atender à expectativa de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel.” (HARVEY, 2001 p. 144).

Flexibilizar o emprego e o trabalho, nesse caso, significa encontrar formas de colocar prontamente a pessoa certa no lugar certo para garantir a satisfação do cliente e permitir a própria reprodução da instituição diante das forças do mercado e das tecnologias modernas.

Portanto, é nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado. Espera-se que, pela educação, consiga-se “moldar” os novos perfis dos trabalhadores, para adaptarem-se às novas exigências dos modelos de produção, como se pode constatar nos comentários de Ball (2000, p. 128):

O documento da união européia sobre educação e treinamento, *Towards the Learning Society* (Unoin, 1995), anuncia “o fim da discussão sobre princípios educacionais” (p. 22). Conceitos como “a sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento” etc. são potentes slogans da política pública no interior desse aparente consenso. Eles simbolizam a crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia.

Conforme a perspectiva acima, o capitalismo vem influenciando os sistemas educacionais sob diferentes aspectos. Um deles, segundo Queiroz (2003), refere-se à incorporação da filosofia neoliberal ou ideologia de mercado, na expansão da rede de escolas. “É cada vez maior o poder do mercado na definição de abertura de novas escolas e novos cursos, principalmente os particulares, acirrando a competição entre eles e estabelecendo o critério do mais apto”. (QUEIROZ, 2003, p. 128). Outro aspecto dessa influência, ainda segundo a autora, diz respeito à incorporação das atuais práticas industriais e comerciais ao campo educacional, como o toyotismo, a gerência da qualidade total, a gerência de recursos humanos.

Nesse sentido, alguns organismos internacionais, sob a égide neoliberal, têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo, sobretudo das políticas dos países pobres e emergentes. No caso da América Latina, o Banco Mundial, como a sua política de “ajuste”, tem elaborado diferentes documentos que expressam suas estratégias educacionais, as quais, em linhas gerais, segundo Sousa Júnior (2003, p. 49), podem ser identificadas nos seguintes termos:

- Por ser crucial para o crescimento econômico e o alívio ou redução da pobreza, o investimento em educação contribui para a acumulação de capital humano.
- A prioridade deve ser dada à educação básica, entendida como o ensino primário mais o primeiro ciclo do ensino médio, correspondendo a oito anos de escolaridade.
- Deve-se incentivar a participação das comunidades na suplementação de verbas para as escolas e ampliar as parcerias com as ONGs.
- O investimento público deve ser focalizado na educação básica¹⁰¹. A educação secundária e a superior devem estar sujeitas ao pagamento de taxas. No caso do ensino superior, além das taxas, deve-se incentivar outras formas de financiamento privado. A educação profissional e retreinamentos devem ser entregues à iniciativa privada.
- Em todos os níveis, deve-se prestar atenção aos resultados, fazendo o acompanhamento por meio de análises econômicas, estabelecendo normas e medindo resultados através da avaliação da aprendizagem.
- Dentre as medidas financeiras para fomentar a autonomia e a responsabilidade das escolas e instituições, destacam-se: uso de impostos locais e centrais, participação da comunidade nos custos escolares, cobrança de taxa no nível superior, empréstimos aos alunos capacitados, mas sem condições de autos-sustentação, financiamento baseado no produto e na qualidade.

¹⁰¹ Corresponde, no caso brasileiro, ao Ensino Fundamental.

A fim de justificar tais políticas, o Banco Mundial assinala a importância da educação para o crescimento econômico e para a diminuição da pobreza, como foi falado anteriormente. Para o referido banco, as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas.

Coraggio (1996), ao discutir e analisar as propostas do Banco Mundial para a educação, assinala que as medidas de combate à pobreza, se por acaso, fossem efetivamente implementadas pelos países periféricos, deveriam aumentar o gasto público ao invés de diminuí-lo, como vem acontecendo. Ainda, segundo o autor, seria preciso investir recursos públicos nas pessoas, de forma que todos pudessem ter chances iguais de competir no mercado de trabalho. Como isso não ocorre, as políticas implementadas acabam por promover a “equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos sem afetar as camadas de alta renda.” (CORAGGIO, 1996, p. 121).

De fato, as medidas de combate à pobreza deveriam começar pela igualdade de oportunidade; contudo, esperar isso das propostas do Banco Mundial é quase impossível, porquanto se sabe que tal organização, dentre outras internacionais, é mais uma aliada, talvez a mais forte, do ideário neoliberal.

Ao elaborar e justificar as reformas sociais que aparentemente visam a combater a pobreza, mas, que, de fato, ampliam o lucro das grandes empresas, o Banco Mundial restringe as liberdades públicas em sua dimensão material, seja pelo desmonte das mediações estatais estabelecidas com esse fim, seja pela subtração de mediações materiais a uma grande parcela da sociedade que fica desempregada e marginalizada do processo produtivo e de consumo, a exemplo das famílias que dependem da força de trabalho dos filhos para sobreviver.

Assim, contraditoriamente, numa sociedade dita de consumo, nem todos têm acesso igualmente a esse consumo. Na República do Níger, por exemplo, segundo dados do relatório intitulado *Crescendo para um futuro melhor: Justiça alimentar em um mundo de recursos limitados*, publicado em 2011 pela OXAFM¹⁰², aproximadamente uma em cada duas crianças é subnutrida. Uma em cada seis morre antes de chegar aos cinco anos de idade. Ainda, segundo o relatório:

¹⁰² Oxfam é uma confederação internacional de 15 organizações que trabalham juntas em 99 países para encontrar soluções duradouras para a pobreza e a injustiça.

No início de 2011, havia 925 milhões de pessoas famintas mundialmente. Ao final do ano, condições climáticas extremas e a elevação dos preços dos alimentos poderão conduzir o total de volta a um bilhão, marca de seu último pico, em 2008. Por que, em um mundo que produz alimentos mais do que suficientes para sustentar a todos, tantos – um em cada sete de nós – passam fome? (OXFAM, 2001, p. 6)

Dados da ONUBR - Nações Unidas no Brasil (2012) apontam que aproximadamente 925 milhões de pessoas no mundo não comem o suficiente para serem consideradas saudáveis. Isso significa que uma em cada sete pessoas no planeta vai para a cama com fome todas as noites.¹⁰³ Um terço das mortes entre crianças menores de cinco anos de idade nos países em desenvolvimento estão ligadas à desnutrição.

Ainda, dados da *Organização Internacional do Trabalho* - OIT (2003) indicam que cerca de três bilhões de pessoas, ou seja, metade da população do planeta vive na pobreza, um bilhão delas sobrevivem com um dólar por dia. Informa também o relatório que o número oficial do desemprego nunca foi tão elevado. Há cento e oitenta milhões de desempregados em todo o mundo. E dentre as pessoas que exercem uma atividade remunerada, mais de um bilhão está em subempregos ou trabalha apenas em período semi-integral.

Trata-se, pois, sem sombra de dúvida, de uma sociedade que “produz pobres, indigentes, excluídos em profusão, mesmo em períodos de crescimento econômico [...]”. Há, portanto, uma história e um conjunto de fatores que, direta ou indiretamente, contribuem para a continuidade e reprodução das desigualdades” sociais. (THEODORIO; DELGADO, 2003, p. 122).

Por fim, é diante desse quadro de elevados índices de desemprego, de pobreza e exclusão social, de crescimento das desigualdades sociais, da negação de “todos os direitos para todos”, como o direito ao trabalho, à saúde, à educação, que se inserem as políticas educacionais no Brasil e o entendimento da educação como meio de viabilização das políticas sociais de “combate à pobreza”; no caso do PETI, de combate ao trabalho infantil e de promoção de sucesso escolar, via Escola de Tempo Integral.

¹⁰³ Ver mapa sobre o crescimento da fome no mundo em Anexo.

4. 2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL

A lógica das políticas educacionais brasileiras tem sido, nas últimas décadas, a institucionalização das determinações de organismos internacionais que vêm na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Segundo Maués (2003), esses organismos, a exemplo do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos e para a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando assim, com essas medidas, aumentar a eficiência do sistema econômico.

Com essas exigências, novos autores entram em cena no palco educativo nacional. Quem dita as normas, quem aponta os objetivos e quem indica os caminhos a serem trilhados pela educação são agora, os organismos internacionais. A respeito disso, o diretor do “Sind” – UTE¹⁰⁴, (apud Oliveira, 1998, p. 124) afirma:

[...] o neoliberalismo dá as cartas no Brasil, desde o governo Collor. Contudo, sua saída não modificou o panorama. Nem com o “FHC” (aliás, quem te viu... quem te vê) as pretensões neoliberais arrefeceram. Pelo contrário, ficaram mais fortes. Na educação, as propostas neoliberais, defendidas pelos ricos empresários e suas poderosas agências, estão se concretizando com rapidez espantosa. O “modelito” usado pela ditadura de Pinochet e pelo controvertido Menem, entre outros, é o paradigma a ser seguido. Todo aquele trabalho, todo aquele esforço das bases, os muitos encontros, reuniões, debates ocorridos no âmago da Constituinte de 1988 foram destruídos, atropelados... A onda neoliberal é uma força, é um trator que passa por cima dos direitos do cidadão e, também sobre o sonho de uma educação igualitária, democrática e de verdadeira qualidade. Agora, mais do que em qualquer outro momento histórico, o empresariado toma rédeas da educação, fazendo com que na escola a maioria dos alunos brasileiros receba uma educação minguada, comercializada, sucateada e que ainda corre o risco de deixar de ser do Estado. Em decorrência, os professores se encontram, mais do que nunca, proletarizados, pauperizados e excluídos do processo educativo.

¹⁰⁴ Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.

Ainda, sobre os organismos internacionais, cabe dizer que o PREAL,² (Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe), considerado como o intelectual orgânico do capital, define quatro eixos para as políticas educativas: *gestão, equidade e qualidade, aperfeiçoamento dos professores, financiamento*.

Em um documento intitulado *A Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*, publicado pelo PREAL em 1999, são analisadas por esta mesma instituição as seguintes políticas educacionais do governo brasileiro para execução de tais eixos:

- *Políticas de descentralização, promoção de eqüidade e fortalecimento da escola pública – Ações:* a criação e implantação do FUNDEF (hoje FUNDEB)¹⁰⁵; o Programa Dinheiro na Escola; a ampliação e descentralização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o financiamento de ações focalizadas nas regiões mais pobres do país e com maiores carências na área educacional – no âmbito do Projeto Nordeste e do Fundescola – Alfabetização Solidária; Sistema de Informatização nas escolas.
- *Políticas para a melhoria da qualidade da educação básica – Ações:* o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a avaliação pedagógica qualitativa dos livros didáticos e a elaboração e distribuição do “Guia de Avaliação do Livro Didático”; a formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena; construção e divulgação de Referenciais para a Formação de Professores, com enfoque na

² O PREAL é dirigido pelo Diálogo Interamericano em Washington (D.C) e pela Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa – CINDE em Santiago de Chile. É financiado pela Agência dos Estados Unidos Para Desenvolvimento Econômico (USAID - U.S. Agency for International Development), pelo Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá (IDRC - International Development Research Centre), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Fundo GE (GE Fund) e por doadores. Seus principais objetivos são os seguintes: ampliar a base de apoio para realizar as reformas fundamentais no sistema educativo, fortalecer as organizações que promovem as melhores políticas, identificar e difundir as melhores práticas em matéria de reforma. Os países que fazem parte são Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, República Dominicana, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai.

¹⁰⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério.

formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; Programa de Aceleração de Aprendizagem, Programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); Reforma da Educação Profissional, Reforma do Ensino Médio; Implantação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Parcerias estratégicas, realizadas por meio dos programas “Acorda, Brasil!”, “Está na hora da Escola!”, “*Toda Criança na Escola*”.

- *Políticas de expansão e melhoria do Ensino Superior – Ações:* a reorganização do sistema de ensino superior (Decreto nº 2.306/97); consolidação do sistema de avaliação do Ensino Superior, mediante implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão; elaboração das Novas Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação; criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED); incentivo à titulação docente; retomada dos investimentos na recuperação e melhoria da infra-estrutura das IFES; definição dos critérios para o processo de escolha dos dirigentes universitários e a composição dos órgãos colegiados (Lei nº 9.192/95); reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação.

No campo mais específico das políticas educacionais vinculadas à proposta de combate ao trabalho infantil, embora não seja o seu foco, destaca-se o programa “Toda Criança na Escola”, instituído pelo governo federal em outubro de 1997 em parceria com Estados e municípios. O referido programa “visava levar 2.7 milhões de crianças para a escola, tendo sido concebido como forma de enfrentar o trabalho infantil.” (OIT, 2003, p. 36).

Com o objetivo de promover a universalização do Ensino Fundamental, assegurando equidade nas condições de acesso, permanência e êxito do aluno, na faixa etária de sete a quatorze anos o “*Programa Toda Criança na Escola*”, instituiu uma série de ações de focalização como estratégia para “universalizar o ensino fundamental com qualidade”, tais quais: Programa aceleração da Aprendizagem, Escolas Rurais Multisseriadas, Regime de progressão Continuada; Alfabetização Solidária; Educação para a Qualidade no Trabalho e, ainda, o Programa Bolsa Escola - Projeto de Lei 84/96 - (agregado ao Programa Bolsa Família do MDS).

Discorrendo sobre a qualidade da educação apregoada pelos programas educacionais brasileiros, Gentili (1995) vai dizer que ela resume-se no Gerenciamento da Qualidade Total (GQT), proposta pelo Banco Mundial. Isto, porque, segundo o autor, o neoliberalismo precisa, em primeiro lugar, ainda que não unicamente, *“despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria, para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.”* (GENTILI, 1995, p. 244-245; grifos do autor).

A respeito dessa qualidade, afirma Silva:

A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. Por isso, a gerência da qualidade total na escola privada é redundante – ela já existe; na escola pública é inócua se não mexer na estrutura de distribuição de riqueza e recursos. (SILVA, 1997, p. 20).

Contrário a *qualidade total* defendida pelos organismos internacionais para a educação, alguns setores da sociedade civil organizada defendem uma qualidade denominada *social*, porém, como assevera Silva (1997), se não se mexer na estrutura de distribuição de riqueza e recursos, essa almejada qualidade tende a perde-se pelo caminho, alias, nem perde-se porque ela ainda não existe.

A *qualidade social* implica providenciar educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Deve ter como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, a autonomia, a liberdade e a cidadania e, como consequência, a inclusão social, mediante a qual, todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Ao Estado cabe a responsabilidade de assegurar e a cada cidadão o direito de exigir educação de qualidade social, igualitária e justa. Para cumprir o dever a ele atribuído pela Constituição, o Estado deverá munir-se de órgãos e estratégias eficientes e transparentes. (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 2003).

Vale lembrar, ainda, que a implantação dessa reforma no ensino brasileiro, se assim pode ser chamada, é marcada pelo não (ou pouco) estabelecimento de

diálogo e espaços de negociação com os setores representativos do campo educacional e da sociedade civil organizada, fazendo parte, assim, de uma estratégia de mudanças de cima para baixo. Isto aconteceu com o Plano Nacional de Educação – PNE¹⁰⁶ (2000-2010), quando o governo, em 2002, sanciona a Lei n° 10.172, vetando, em 2001, os poucos avanços conquistados pelos educadores.

Com efeito, encontra-se tramitando no congresso nacional o PNE para o decênio 2011-2020. O ponto mais polêmico ainda é a meta de investimento em educação. O relatório prevê que, no prazo de dez anos, se amplie o financiamento na área para 7,5% do Produto Interno Bruto (PIB) – hoje investe-se 5,1% do PIB em educação. Esse é o limite negociado com o governo. Entretanto, parte dos parlamentares da comissão especial que analisa o PNE e entidades da sociedade civil pressiona para que esse índice seja revisto para 10%¹⁰⁷.

Retomada a discussão sobre as estratégias do governo brasileiro para a inclusão escolar (e alívio da pobreza), convém destacar, como já assinalado, o Programa Bolsa Família, e, no caso das crianças egressas do trabalho, o PETI. E, mais recentemente, a proposta de *Educação Integral*, programa instituído pelo Programa “*Mais Educação*”.

O Programa “*Mais Educação*” foi criado pela Portaria Interministerial n° 17/2007 e pelo Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivo ampliar a jornada escolar, e assim a qualidade do ensino, por meio das seguintes atividades: acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; prevenção e promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica/economia. (BRASIL. Manual Operacional de Educação Integral, 2012).

¹⁰⁶ A elaboração do Plano Nacional da Educação é determinada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, que dispõe sobre sua duração plurianual, “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público.” Assim, também a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) n° 9394/96, estabelece como uma das competências da União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

¹⁰⁷ A Câmara aprovou, no dia 16 de outubro de 2012, a proposta do PNE que prevê 10% do PIB do país para a educação. O PNE agora segue para avaliação do Senado. O governo afirma não ter recursos para fazer o investimento aprovado no projeto. Setores governistas na Câmara defendem vincular parte dos royalties com a produção e exploração do petróleo da camada pré-sal para cobrir essa diferença.

Em âmbito nacional, o programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Vale destacar que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) faz parte das ações¹⁰⁸ desenvolvidas pelo Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola) o qual é fruto de um acordo de empréstimo entre Banco Mundial/BIRD e Governo Federal/MEC tendo como objetivo melhorar a frequência e o resultado do ensino fundamental, em Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP)¹⁰⁹ dos Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Compromisso assumido pelo governo brasileiro na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Não é de se estranhar, pois, que a educação de tempo integral, criada neste contexto, “aparecerá como uma instituição salvadora que protegerá as crianças do mundo pervertido a que elas estão sujeitos.” (PARO, et al., 1988, p. 15).

4.3 TEMPO INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO: novos contextos de articulação social no combate ao trabalho infantil

As primeiras experiências de escolas em tempo integral no Brasil foram realizadas, de forma esparsa ao longo do século XX. “A diferença entre elas e os internatos e semi-internatos foi marcada pelo discurso pedagógico da Nova Escola, sendo Anísio Teixeira quem mais se dedicou a escrever e agir para a implantação de algumas delas.” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

¹⁰⁸ As outras ações (ou projetos) que compõem Fundescola são: ações Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), Sistema de apoio à elaboração do plano de carreira do magistério público, Sistema integrado de informações gerenciais (SIIG), Sistema integrado de informações gerenciais (SIIG), Escola Ativa, Programa de gestão e aprendizagem escolar (Gestar), Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler), Programa melhoria do rendimento escolar, Microplanejamento, Espaço educativo, Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE), Levantamento da Situação Escolar (LSE), Projeto de Adequação do Prédio Escolar (Pape), Mobiliário e equipamento escolar.

¹⁰⁹ Microregiões definidas pelo IBGE.

Influenciado pelas ideias de John Dewey¹¹⁰, acreditava Anísio Teixeira que a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança. Para isso, no seu entender, fazia-se necessário romper com o ensino tradicional e adotar uma prática educativa que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno.

Em seu livro *Educação não é privilégio*, escrito em 1953, Anísio Teixeira, contrário ao que ele chamou de “democratização da escola” referindo-se à extensão do acesso à escola primária em detrimento do tempo escolar¹¹¹, ocorrido nas décadas de 1920 e 1930, comenta:

[...] não podemos ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo, prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão [...]. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1999a, p. 63-64).

Percebe-se, assim, que a defesa de Anísio Teixeira não era simplesmente por uma escola de tempo Integral, mas, principalmente, por uma *educação integral*. Uma educação, conforme descrito em seu livro *Educação e a crise brasileira* (1956), capaz de:

[...] dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1999b, p. 79)

¹¹⁰ Anísio Teixeira se formou na Universidade de Columbia, onde teve como professor de Filosofia da Educação John Dewey.

¹¹¹ O Estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos, e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo, no meio urbano, e a três, na zona rural. (Anísio Teixeira, 1999a).

Destarte, acreditando na possibilidade de uma *escola integral em tempo integral*, Anísio Teixeira, na ocasião Secretário de Educação da Bahia, cria, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido por Escola-Parque.

A Escola-Parque, projetada para atender a mil alunos, compunha-se de quatro prédios e de sete pavilhões. Nos prédios funcionavam as escolas-classes de ensino primário e nos pavilhões (escola-parque) as atividades denominadas práticas educativas, ou seja, as atividades desenvolvidas em horário oposto ao das escolas-classes. A escola oferecia também alimentação e atendimento médico e odontológico aos alunos. (NUNES, 2009).

A ideia de uma escola de tempo integral no país é retomada após a ditadura militar, mais precisamente no período da “redemocratização”, tendo a frente Darcy Ribeiro, secretário do Programa Especial de Educação (PEE), do Estado do Rio de Janeiro, nos dois governos de Leonel Brizola. A cargo dessa secretaria, Darcy Ribeiro cria centenas de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), sendo, em 1990, adotados pelo então presidente Fernando Collor de Mello, com o nome de Centros Integrados de Apoio às Crianças (CIACs).

De acordo com Bomeny (2007), independente da avaliação que se faça da aproximação entre Brizola e Collor, “não há como negar que os CIEPs se tornaram referência e inspiraram a criação de escolas em tempo integral em todo o país. Esta foi uma associação que o tempo não desfez: CIEP é, ainda hoje, sinônimo de escola em tempo integral.” (BOMENY, 2007, p. 3).

E, por assim dizer, escola de tempo integral, tipo CIEPs, é sinônimo de escola redentora das mazelas do capital, a exemplo da colocação abaixo proferida por Darcy Ribeiro:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica. (RIBEIRO, 1986, p. 48)

Para Bomeny (2007, p. 52), o projeto de educação em tempo integral, defendido por Darcy Ribeiro apoiava-se, sobretudo, no “argumento político da intervenção social pela assistência à infância, ao menor abandonado, às famílias desestruturadas, enfim, pela compensação à população carente pela falha do Estado em prover políticas públicas”. Ainda, não menos importante, “apresentava-se como antídoto à violência anunciada pela perda dos menores para o crime e para a rua”.

Não escondendo à dimensão compensatória do programa de educação integral, Darcy Ribeiro em defesa dos CIEPs para as crianças pobres assevera: “A maioria delas [...] necessita de ajudas compensatórias da pobreza em que vivem e do atraso de suas famílias, que não tiveram escolaridade prévia, nem têm casas e facilidades para que seus filhos estudem orientados por algum parente letrado.” (RIBEIRO, 1986, p. 45).

Após o desmonte dos CIEPs, dada a sua precariedade, o assunto sobre a educação de tempo integral reaparece, a partir de 2002, “por força da LBD e da difusão da ideia de que a oferta do ensino estaria já universalizada, tratava-se, agora de buscar a qualidade dos sistemas de ensino”. Em busca dessa almejada qualidade “a bandeira da educação de tempo integral esteve empunhada pelas mais diversas facções político-partidárias” nas campanhas eleitorais para governos estaduais, realizadas em 2002 e 2006, “e também nas campanhas presidências.” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

A esse respeito vale destacar o discurso proferido pelo senador Cristovam Buarque, em 28 de junho de 2006, no Senado Federal, uma semana após a morte de Leonel Brizola, considerado o pai dos CIEPs:

[...] quero falar dos Cieps do Presidente Lula, um projeto que tem passado despercebido, mas que tem a mesma ambição, e talvez até maior, do que aquela dos Cieps de Brizola. [...] os Cieps do Presidente Lula não visam a uma escola com qualidade por seis horas, mas visam a que a cidade inteira dê um salto educacional. No Governo do Presidente Lula, os Cieps receberam o nome de Escola Ideal. Não se trata de uma escola individual, mas de uma escola em sentido global, ou seja, do conjunto de todas as escolas de uma cidade [...]. Em contrapartida os Governos estaduais se comprometeriam com a capacitação dos professores, diretores e funcionários e a melhora na remuneração dos docentes. E os Governos municipais ficariam responsáveis pela eliminação do analfabetismo, combate à prostituição e ao **trabalho infantil**, manutenção de todas as crianças na escola e melhora do salário do

professor. (BRASIL. Atividade Legislativa Pronunciamentos, 2006, grifo nosso).

O discurso do senador Cristovam Buarque assinala a escola de tempo integral (escola ideal) como estratégia de combate ao trabalho infantil. Porém, essa ideia ganha força a partir de 2007 com a criação do Programa “*Mais Educação*”.

O Programa *Mais Educação* compõe um dos programas do PDE, tendo, entre seus objetivos: “Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência e violações de direitos de crianças, adolescentes e jovens”, bem como “Ampliar tempos e espaços educativos” e “Contribuir para a consolidação de uma política de Estado de *promoção de educação integral*”. (BRASIL. Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007, grifo nosso).

Nesse sentido, o programa “Mais Educação” pretende fomentar, nos termos da Portaria que o criou, a “educação integral” de alunos da rede pública de Educação Básica de todo o país, através de um conjunto de ações socioeducativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades.

Com o mesmo propósito, em Cuiabá, Estado do Mato Grosso, a Secretaria Municipal de Educação desenvolve desde 2008 o programa “Educa Mais”, que oferece educação em tempo integral em 51 das 97 escolas da rede municipal. Uma das prioridades do programa é receber as crianças e adolescentes que vieram do trabalho infantil. (Conselho da Criança e do Adolescente - AL, 10 de junho de 2011).

De acordo com o “*Caderno de Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2010)*” do MDS, a exploração do trabalho infantil insere-se num contexto de vulnerabilidades¹¹² que tem por consequência imediata a violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes. “Por isso, requer políticas públicas voltadas ao *atendimento integral*, visando garantir o pleno desenvolvimento humano, conforme propõe a Teoria da Proteção Integral, que tem

¹¹² Segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), a vulnerabilidade se constitui em situações ou ainda em identidades que concorrem para a exclusão social dos sujeitos. Essas situações se originam no processo de produção e reprodução de desigualdades sociais, nos processos discriminatórios, segregacionais engendrados em construções sócio-históricas e em dificuldades de acesso às políticas públicas. Assim, a vulnerabilidade é constituída por fatores biológicos, políticos, culturais, sociais, econômicos e pela dificuldade de acesso a direitos, que atuam isolada ou sinergicamente, sobre as possibilidades de enfrentamento de situações adversas.

por fundamento a Convenção Internacional dos Direitos da Criança”, da ONU, promulgada pelo Brasil. (BRASIL, 2010)

A partir desse entendimento o “*Caderno de Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2010)*” justifica a necessidade da inclusão dos alunos do PETI numa escola de tempo integral, seja nos *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Jornada Ampliada)*, seja na Educação Integral, do programa *Mais Educação*, como estratégia de combate ao trabalho infantil. (BRASIL, 2010)

De acordo com o referido Caderno, o aluno que frequentar a *Educação Integral* estará desobrigado de frequentar os *Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Porém, convém observar que essa desobrigação, na verdade, é parcial, conforme documento:

No caso de municípios que estejam fazendo opção pela permanência dessas crianças e adolescentes na escola, em *tempo integral*, essas deverão participar das atividades de articulação da rede local (as famílias, por exemplo, deverão ser acompanhadas pelo PAIF – após contrarreferência do PAEFI – e **as crianças/adolescentes deverão ser incluídos em outras atividades no período de férias escolares**), realizadas pelos coordenadores dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), nos territórios de abrangência. (BRASIL. Caderno de Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, 2010, p. 13-14 grifo nosso).

Observa-se que pelas determinações legais postas pelo documento acima, os alunos vinculados ao PETI, inseridos na *Escola Integral* ainda terão que frequentar, no pouco tempo que lhes resta, as atividades dos *Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Isso significa “aprisionar” as crianças, uma vez que sequer o tempo referente às férias escolares elas têm, livremente, para o convívio com a família e amigos.

De acordo com Paro et al., (1988), as propostas da educação integral, hoje, no Brasil, se apresentam mais como uma alternativa às instituições tipo FEBEM, [...] uma vez que “identificada a pobreza, o crime, a marginalidade como tendo causas morais, é preciso isolar as crianças em instituições formativas, para que não fiquem expostas aos perigos deformadores da rua, dos companheiros, da favela, da família, das relações rotineiras” por que passam diariamente. (PARO, et al., 1988, p. 15).

A esse respeito vale lembrar que no Estado de São Paulo, dos 45 mil menores assistidos pela FEBEM, em 1979, 88% era por “motivo de pauperismo extremo.” (DREXEL; IANNONE, 1989, p. 18). E é exatamente por esse motivo que 3,6 milhões de crianças no Brasil estão trabalhando, razão pela qual, no entender de vários segmentos da sociedade civil organizada e do Estado, nada melhor do que a escola de tempo integral para erradicar esse “mal”. Assim, “[...] se a pobreza é expressão de degradação moral do espírito, da vontade, dos valores dos hábitos, a educação integral será o seu remédio.” (ARROYO, 1988, p. 10).

Para Miranda (2006), as campanhas oficiais e da sociedade organizada, a exemplo da campanha do governo federal “*lugar de criança é na escola: não ao trabalho infantil*”, elevam a escola ao único lugar possível onde a criança deveria estar para não se submeter ao trabalho. Apesar de fundamental, essa dimensão, segundo a autora, é muito restrita, pois o que se verifica em relação à escola, se consideradas as pesquisas recentes, é que ela não consegue realizar, sequer, suas funções pedagógicas básicas.

A mesma coisa acontece com a Escola Integral que vem aumentando o tempo do que não está bom, intensificando, assim, o problema do fracasso escolar. É preciso, pois, “ampliar o currículo, rever a duração das aulas e adaptar espaços. Ainda é preciso reorganizar as turmas e o número de professores e de funcionários e recalcular a quantidade de material e merenda.” (AMARAL, 2012, p. 23). E melhorar a formação e o salário dos professores.

Todavia, isso parece não ser visto como um problema uma vez que, segundo a diretora da Educação Integral do MEC, Jaqueline Moll, o Programa Mais Educação [...] “aposta na colaboração de instituições vizinhas à escola que possam ceder seus espaços e no trabalho de voluntários – preferencialmente universitários, professores aposentados e especialistas”. (AMARAL, 2012, p. 24).

Para Lígia Marta Coelho, coordenadora do *Núcleo de Estudos de Tempos, Espaços e Educação Integral*, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), “educação de qualidade se faz é com profissionalismo. O ideal é que os alunos estejam sempre acompanhados por gente preparada para educar e que recebam a formação específica para isso”. Contrária à “figura” do voluntário o do monitor, Coelho defende a ampliação das contratações de professores qualificados para atender a demanda da escola de Tempo Integral. Em relação ao espaço alternativo, apontado pela diretora da Educação Integral do MEC, Jaqueline Moll, a

professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Lúcia Helena Alvarez, afirma que as parcerias não podem servir para tapar buracos e que as instituições precisam ser suficientemente equipadas para atender à demanda das aulas, uma vez que a formação humana e social faz parte da concepção de ensino integral. (AMARAL, 2012, p. 24-25).

Convém destacar, segundo Amaral (2012), que o número de matrícula em ensino integral¹¹³ no ano de 2011 foi cinco vezes maior que a do ano de 2007, chegando a 1.860.346, o que significa o crescimento veloz do programa. Mas isso é apenas um sexto da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2020, que é de 11.317.677. Convém destacar ainda que até 2011, cerca de 15 mil instituições haviam aderido ao programa *Mais Educação*, especificamente, a *Educação Integral*.¹¹⁴

Tendo em vista a grande adesão dos municípios à *Educação Integral* e as promessas de campanhas dos mais diversos partidos políticos pela sua implantação, há que se proferir que o “destino” das crianças das classes populares, em especial, das beneficiárias do PETI, é a *Escola de Tempo Integral*.

Parece haver, de fato, um consenso de que a escola de tempo integral é a solução para o combate ao trabalho infantil. Vale lembrar que para o Coordenador Nacional do Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (OIT-Brasil), Renato Mendes, uma política de erradicação do trabalho infantil não se faz sem uma política séria de Educação Integral. Já para a oficial de Educação da UNICEF, Júlia Ribeiro, "A Educação Integral é um direito de cada criança e de cada adolescente, sendo uma estratégia importante para quebrar o círculo vicioso da pobreza. Ela contribui para que crianças e adolescentes aprendam a viver e a conviver em sociedade." (Conselho da Criança e do Adolescente – AL, 10 de junho de 2011).

Vale lembrar, ainda, que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) definiu a educação como tema prioritário para 2008, na agenda de enfrentamento ao trabalho infantil.

¹¹³ Carga horário igual ou superior a sete horas.

¹¹⁴ Em conformidade com os preceitos da LBD, para que uma escola seja considerada de tempo integral, deve funcionar em dois turnos, com jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo, conforme estabelece o Decreto de Lei nº 6.253/2007, artigos 4º e 20, que dispõem sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Para o Procurador-Geral do trabalho, Luís Camargo, “enquanto não conseguirmos garantir educação integral continuaremos tendo de lutar contra a exploração do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil.” (BRASIL. MPT, 2012). Pela afirmativa do procurador conclui-se que implantando-se a Educação Integral em todo o país, acaba-se o trabalho infantil e, conseqüentemente, o seu combate.

Ainda, a *Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente*, assinada no dia 9 de outubro de 2012, pelo procurador-geral da República e presidente do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), Roberto Gurgel, pelo presidente do Supremo Tribunal Federal e do CNJ, Ministro Ayres Britto, pela Ministra da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Maria do Rosário, dentre outros, traz como estratégia de erradicação do trabalho infantil “fortalecer os serviços públicos e as políticas sociais [...] na ampliação da oferta de *educação de tempo integral* e profissionalizante, priorizando as ações de promoção e proteção de crianças e adolescentes.” (Art. 1º.).

As condições para o avanço da educação integral vêm se forjando desde a Constituição Federal (1988), que fortaleceu a percepção da educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, mais precisamente, com a LDB 9394/96 que recomendou o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como horizonte da política pública educacional. Essa perspectiva é reforçada pelo Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001, que apontou a ampliação da jornada escolar como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Convém destacar, entretanto, que o PNE de 2001 associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Sob essa ótica, o PNE valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social uma vez que tais expressões limitam o direito à educação em tempo integral dirigida às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Constituição de 1988, cuja determinação é a de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.” (Art. 5º).

Desconsiderando a questão do acesso, o que se vê na prática da Educação Integral é, de fato, uma preocupação maior com a questão social em detrimento da questão escolar, embora o programa seja formulado pelo MEC e tome a escola como foco.

Nesse sentido, embora não seja um documento propriamente da Educação Integral, do programa Mais Educação, convém destacar o seguinte trecho da fundamentação teórica do Programa de Formação integral da Criança (PROFIC), do Estado de São Paulo:

Será necessário que o Estado redefina a escola, transformando-a de tímido instrumento dedicado à instrução dos rudimentos do saber, em instituição protetora, que tenha sob responsabilidade não só o ensino como também o cuidado da infância que lhe é confiada. A escola passará a ser um lugar onde as crianças possam encontrar segurança física: espaço tranquilo e protegido. Ali elas estarão a salvo da violência a que sua condição de fraqueza e desamparo as submete; poderão usufruir as coisas próprias das crianças sem a ansiedade da luta pela sobrevivência. Estarão liberadas do medo da fome, porque se determinará que a alimentação da infância seja prioridade da administração das coisas públicas. E haverá sempre quem vele por sua saúde. Será um aprendizado prático dos benefícios da convivência e da ordem social, sem ameaças, sem solidão, sem desamparo e, com isto, se aprenderão também os valores da solidariedade e de cooperação. (MENDES, s, d p. 6, apud PARO, et al., 1988, p. 16).

Aprofundando a reflexão acima, Paro et al. (1988) coloca que as razões pelas quais se justificariam as propostas da escola de tempo integral como uma instituição capaz de “sanar problemas alimentares, sanitários educacionais ou de ‘guarda’ da criança” são muitas, mas “invariavelmente, vêm recobertas de propósitos humanitários, através dos quais procura-se resgatar os desvalidos.” (PARO, 1988, p. 17).

Todavia, segundo Paro et al. (1988), sob essa capa humanitária, algumas questões, permanecem ocultas. Uma delas, segundo o autor, e provavelmente a mais crucial, “é que projetos como o de escola pública de tempo integral, assim como outros ligados às políticas sociais [...], têm se constituído em ações paliativas que deixam intocado o problema principal – o da superexploração do trabalho pelo capital –” que, no caso da Americana Latina, tem sido responsável pelos bolsões de pobreza cada vez mais amplos. (PARO et al., 1988, p. 17).

Nesse sentido, segundo Paro (1988), “os projetos de escola pública de tempo integral parecem constituir [...] tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – da educação e a da promoção social”. No primeiro caso, segundo o autor, “os projetos apresentam-se como alternativa para enfrentar os sérios problemas de fracasso escolar [...]. No segundo, eles constituem busca de soluções para o problema do abandono de crianças e em alternativas de prevenção da delinquência.” (PARO et al., 1988, p.17).

Quanto ao caráter preventivo da educação de tempo integral, assevera Arroyo (1988) que as propostas de educação em tempo integral “se alimentam de uma visão negativa do social [...] da vida cotidiana, da organização das relações sociais”. Parte-se, segundo ele, “de uma desconfiança do mundo, do secular, do saber e da moral vulgar e se idealiza um ideal de homem, de hábitos valores, e conhecimentos diferentes e em oposição à maneira de ser, saber e se comportar do vulgo ignorante, incivilizado e pervertido.” (ARROYO, 1988, p. 4)

Sobre o papel desempenhado pela escola de tempo integral, no que concerne à tentativa de sanar as deficiências das políticas sociais, apontado por Paro (1988), coloca Oliveira e Duarte (2005) que os sistemas de proteção social se mostrando “incapazes de fazer frente à diversidade da pobreza e ao crescimento da desigualdade social” recorrem às políticas educacionais no intuito de que elas venham “responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que devem também formar a força de trabalho para os novos processos produtivos.” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281).

Por conseguinte, a percepção da escola de tempo integral como estratégia de combate ao trabalho infantil aponta uma grande fragilidade, uma vez que o acelerado crescimento de adesão dos municípios ao programa não veio acompanhado da melhoria das escolas nem, tampouco, da distribuição de riqueza, o que é, quase, impossível, devido às novas configurações do capitalismo.

Nesse sentido, a educação de tempo integral, ou *Educação Integral* do programa *Mais Educação*, tem se configurado mais como uma política de controle da pobreza, como apontado por Paro et al. (1988) e Arroyo (1988), e de formação de mão de obra para atender as novas demandas do mercado, sendo ela própria, da forma como vem se apresentado, uma mercadoria.

Para ilustrar tal afirmativa a *Revista Nova Escola*, do mês de agosto e setembro de 2012, traz a seguinte matéria: “*qualidade na gestão ganha certificado:*

Com a implantação do ISO 9001¹¹⁵, uma escola do Amazonas atinge 100% de aprovação e acaba com a evasão.” (grifo nosso). Relata a revista, conforme redação da jornalista Balmant:

Quem entra no pátio da escola [...] logo se depara com um diploma um pouco deferente: uma placa de alumínio, afixada no mural, atesta que aquela escola tem uma gestão de qualidade e que os procedimentos usados para atingir as metas estão de acordo com as normas internacionais. É o certificado ISO 9001, tão perseguido por empresas que buscam a excelência em produtos e serviços, mais uma novidade para as escolas, principalmente as públicas. (BALMANT, 2012, p. 42).

Informa a Revista que, de acordo com a diretora da escola, o certificado foi fruto da adesão da escola à *Educação Integral* que teve que “criar novas rotinas e rever algumas que não eram eficientes”, para isso “foi preciso alterar a estrutura física e estabelecer indicadores de qualidade e de satisfação da equipe, dos alunos e da comunidade”. (BALMANT, 2012, p.42)

Dado o sucesso da experiência piloto “escola ISO 9001”, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, informa a Revista, este ano publicou “um edital para selecionar 25 unidades que poderão concorrer à certificação”, tendo 152 escolas escritas no total. (BALMANT, 2012, p. 44).

De acordo com Cavaliere (2002), o tempo de escola possui relação com distintas forças e interesses que sobre ele atuam, tendo origem e natureza diversas. Para ela algumas dessas forças estão diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, outras às necessidades do Estado e da sociedade e outras ainda à rotina ou ao “conforto” dos adultos, sejam eles pais ou professores.

Diante das diversas finalidades que cumpre a jornada escolar ampliada, seja a do PETI ou do Programa “Mais Educação”, Cavaliere (2007) ressalta que essa ampliação pode ser respondida ou compreendida de diferentes maneiras, ou seja,

a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;

¹¹⁵ É o conjunto de normas criadas na década de 1980 pela International Organization for Standardization (ISO), uma entidade internacional com sede em Genebra, na Suíça, para mensurar a padronizar a qualidade dos produtos e serviços. No Brasil, o órgão que representa a entidade é a Associação Brasileira de Normas técnicas (ABNT).

- b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher;
- c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2009 p. 1016).

A primeira afirmação da autora indica que o aumento do tempo diário melhora a aprendizagem dos alunos, tendo em vista uma maior permanência deles na escola. Nesse sentido, ganha força a ideia de que o aumento do tempo diário escolar é condição para melhoria do ensino e, concomitantemente, da aprendizagem dos alunos.

Apesar da recorrência desse argumento, não é possível estabelecer uma associação automática entre mais tempo na escola e uma efetiva aprendizagem do aluno. No entanto, consideradas as mediações e especificidades dessa relação, algumas pesquisas, constataam que “a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos.” (CAVALIERE, 2007, p. 1019).

Isso pode até ser verdade, porém, tais pesquisas também precisam investigar se as crianças, principais protagonistas da escola de tempo integral, estão satisfeitas com esse tipo de escola. O que elas pensam e sentem ao terem que ficar o dia todo nela.

A esse respeito, o estudo desenvolvido por Barros (2012) intitulado *Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”*, traz algumas respostas a essas indagações. Segundo a autora:

A sensação de aprisionamento prevalece na maioria dos desenhos, delineando um campo para se refletir sobre o modelo de educação integral. Entendendo que é proposta do governo federal ampliar as escolas de educação básica adotando esse modelo de funcionamento, há de se considerar as vivências dos alunos que estudaram em escolas que já implantaram as atividades no contra turno. (BARROS, 2012, 78-79).

Para Arcoverde (2003), a “ampliação do tempo, a extensão da jornada escolar ou a maior quantidade de horas de permanência do aluno na escola não é condutor direto para a melhoria da qualidade”. Para ele “não é a intensidade do tempo de

ensino que garante a aprendizagem, mas a efetiva qualidade do trabalho pedagógico”. (ARCOVERDE, 2003, p. 383-384).

A segunda compreensão sobre o aumento da jornada diária escolar se correlaciona, segundo Cavaliere (2007), com as mudanças operadas na vida urbana, na rotina familiar e nas forças produtivas da sociedade atual. O funcionamento da escola com jornada ampliada, em especial a de tempo integral, nesse sentido, vem a atender às necessidades de alguns pais trabalhadores que buscam na escola um local seguro para deixarem seus filhos.

Em relação ao terceiro entendimento sobre as justificativas do tempo escolar ampliado, Cavaliere (2007) o considera como o mais desafiador para o campo das políticas educacionais brasileiras, pois remete a uma reflexão mais ampla, visto que agrega as demais compreensões. Nesse sentido, a extensão do tempo diário escolar é fruto da própria redefinição do papel assumido pela instituição educativa, convocada a assumir outras funções para além da instrução. Sob essa lógica, a “novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola.” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Nesse sentido, convocada a assumir funções além da instrução escolar, a exemplo da erradicação do trabalho infantil e da segurança pública, a escola vem assumindo ultimamente compromissos e responsabilidades que, tradicionalmente, não eram de sua competência e que, na prática, são inatingíveis.

Contudo, ao apontar essa questão, usando as palavras de Paro (1998, p. 19) “não estamos aderindo dogmaticamente uma postura técnico-profissional segundo a qual à escola cabe ensinar e nada mais”. Ao contrário,

é preciso considerar as novas exigências que a sociedade faz à instituição escolar cabendo encará-la de uma perspectiva mais ampla. Mas, ao fazê-lo, é importante não cair na armadilha de confundir essa mirada mais abrangente com a proposição de medidas paliativas que, além de não representarem um enfoque mais sério dos problemas estruturais geradores da pobreza, acabam por prejudicar as atividades pedagógicas que a escola se propõe desenvolver. (PARO et al., 1988, p. 19).

Considerando, pois, que as contradições básicas que caracterizam a sociedade capitalista, estão também contidas na escola, já que ela é uma manifestação particular da sociedade (a escola que atende às finalidades dos

dominadores, pode também ser um espaço vivo de resistência), é imprescindível que as políticas educativas se voltem para o fortalecimento da escola. Esse é, sem dúvida, o grande desafio posto para os educadores que acreditam na possibilidade de criação de espaços democráticos como superação da lógica de mercado presente na atual política educacional.

Porém, quanto à possibilidade de se erradicar o trabalho infantil, no sistema capitalista, fazendo uso das palavras de Marx, essa “é um piedoso desejo, nada mais”, uma vez que a raiz da exploração da mão de obra infantil encontra-se justamente no interior desse sistema, responsável pela pobreza de 211 milhões de pessoas, somente na América Latina.

Por fim, pensando no pouco *tempo* que me resta neste trabalho, apenas quero reafirmar minha concepção educacional que entende a ampliação do tempo na escola não como uma política de erradicação de trabalho infantil ou de controle da pobreza, pelo contrário, penso em mais *tempo* não para encarcerar, para alienar, mas para buscar meios para a transformação social da escola e oportunidade de aquisição de novos conhecimentos para as classes populares, visando sua ascensão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido neste trabalho partiu do desafio de compreender o que o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa Mais Educação, ambos de âmbito federal, anunciam como possibilidade de mediar a saída da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola e como se dá essa mediação, bem como as contradições encontradas nessa mesma mediação.

A escolha do PETI e do Programa Mais Educação como fenômenos de análise se deu em razão dos referidos programas terem em comum uma proposta de jornada escolar ampliada como estratégia de combate ao trabalho infantil.

Destarte, tomando por base a tese de que o *PETI* e o *Programa Mais Educação*, como programas gestados no modo de produção capitalista, embora contribuam para a permanência da criança na escola, não garantem o seu deslocamento do mundo do trabalho para o mundo da escola, propusemo-nos investigar as seguintes questões de pesquisa: quais são as contradições que permeiam o PETI e o Programa Mais Educação na sua prática, ou seja, no real concreto? Será que a garantia de uma *Jornada Ampliada* (e de uma bolsa, de valor ínfimo) é suficiente para efetivar a erradicação do trabalho infantil e a permanência na escola dos egressos do trabalho? E o Programa Mais Educação, através da *Educação Integral*, vem de fato combatendo o trabalho infantil e promovendo a permanência na escola? A escola pública está estruturada pedagogicamente e politicamente para atender às reais necessidades dos adolescentes e jovens das classes populares?

A educação, em especial a educação de tempo integral, tem se apresentado, por diversos setores da sociedade civil organizada e pelo Estado, como uma forte aliada no combate ao trabalho infantil. Isto porque, segundo a coordenadora do FNPETI, Isa Oliveira, estando a criança num “espaço de proteção adequado pedagogicamente” ela, além de melhorar o seu desempenho escolar, poderá, no futuro, ser inserida no mercado de trabalho em condições dignas, rompendo, assim, o ciclo da pobreza em que vive.

Instituído em 1996 e oficializado em 2000, pela Portaria nº 2.917, de 12 de setembro, o PETI tem como objetivo “erradicar [...] o trabalho infantil nas atividades consideradas perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e

rural [...] e possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola.” (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Considerado como um dos mais importantes Programas de Transferência de Renda da Proteção Social, o PETI tem na escola, em especial na escola de tempo integral a sua maior condicionalidade. Nesse sentido, o programa, visa por meio da ampliação do tempo escolar (*Jornada Ampliada*), deslocar a criança do mundo do trabalho para o mundo da escola e garantir-lhe um bom rendimento escolar.

O Programa Mais Educação, por sua vez, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e tem como finalidades, entre outras: “Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência e violações de direitos de crianças, adolescentes e jovens”; e “contribuir para a consolidação de uma política de Estado de promoção de educação integral”.

Observa-se uma estreita ligação entre o PETI e o Programa Mais Educação no que se refere aos objetivos anunciados (o combate ao trabalho infantil por meio da ampliação do tempo escolar), embora o primeiro integre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o segundo o Ministério da Educação (MEC).

Essa articulação entre as políticas sociais e educacionais, a exemplo do PETI e do Programa Mais Educação, inclui-se nos novos critérios das políticas sociais, os quais ao lançarem “imprecisões acerca do que procurar, ou em que porta bater para encaminhar um problema”, concorrem não “apenas para diluir ou dificultar as formas coletivas de reivindicação de direitos, mas também para a desmontagem de certezas duramente construídas sobre os direitos sociais e os deveres do Estado para com seu asseguramento.” (ALGEBAILLE, 2004, p.181).

Os programas de renda mínima, a exemplo do PETI, associados à educação surgiram no Brasil na década de 1980, no contexto do agravamento da crise de 1970 e de ajuste da economia brasileira às exigências neoliberais. Nesse contexto, segundo Oliveira e Duarte (2005, 281), os sistemas de proteção social se mostrando “incapazes de fazer frente à diversidade da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social” recorrem às políticas educacionais no intuito de que elas venham “responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que devem também formar a força de trabalho para os novos processos produtivos.”

De modo geral as políticas sociais, em especial as de renda mínima, por trás do discurso da erradicação da pobreza, constituem também estratégia de estabilidade políticas, uma vez que, estando a pobreza sob controle, as tensões, advindas da insatisfação popular, pouco comprometerão a estabilidade do ajustamento neoliberal.

É nesse cenário, pois, de amplas contradições que se inserem as políticas de erradicação do trabalho infantil, para as quais as necessidades das crianças não se configuram como prioridade de direitos, mas, sim, como controle da pobreza e alívio à miséria. Razão pela qual, despossuídas de uma renda digna, as famílias recorrem cada vez mais ao trabalho dos filhos como estratégia de sobrevivência.

Todavia, se, por um lado, a exploração do trabalho produtivo de crianças e adolescentes possibilita o aumento da renda familiar, por outro, aumenta também o lucro dos empregadores, reproduzindo, assim, as condições de perpetuação da pobreza, à medida que eles criam, recriam e se apropriam do discurso do “pobre contra o pobre” e da pobreza para naturalizar a exploração do trabalho infantil.

A esse respeito, as primeiras conclusões apanhadas neste estudo mostram que, em nome da consolidação capitalista, o trabalho infantil, rompe os séculos, e persiste formal e informalmente, porém absorvido ou mitigado pelas novas configurações impostas pela globalização e pelos postulados neoliberais, sobretudo no que se refere às explicações dadas para a concentração de riqueza, aos discursos culturais e ao uso do conceito da aprendizagem na valorização do trabalho alienado.

Muito embora haja um discurso de cidadania e dos direitos das crianças referenciado por eventos e documentos de âmbito internacional como a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança (1989), aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU) e transformada em lei no mesmo ano; a Convenção nº 138 (1973), que fixou que a idade mínima para admissão no emprego e a Convenção nº 182 (1999), que tratou da proibição das piores formas de trabalho infantil, da OIT, existe, ainda hoje, cerca de 215 milhões de crianças trabalhando no mundo, sendo que 115 milhões em trabalho considerado perigoso, como a prostituição, o tráfico de drogas e a guerra. (Relatório da OIT, 2011).

No Brasil, o trabalho infantil está intimamente vinculado ao processo de formação social e econômica do país, radicado na pobreza e na desigualdade social. Nesse sentido, como trabalho alienado, tal fenômeno atravessou a Colônia, o

Império, a República, a República Nova, a Ditadura Militar, a Nova República e se mantém, até hoje, mutilando milhares de criança. Contudo, até 1998 foi mantido pelo ECA (1990) e pela Constituição Federal (1988), em seu artigo 227, a idade mínima de 14 anos para o ingresso no mercado de trabalho (salvo na condição de aprendiz a partir dos 12 anos), definida pela CLT de 1943. Essa idade vigorou até dezembro de 1998, quando o Congresso Nacional alterou o Art. 7º, inciso XXXIII, da Constituição Federal com a Emenda Constitucional nº 20, passando a proibir o trabalho infantil a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos.

Não obstante, apesar de algumas ações legais de proteção à criança, a exemplo do ECA, conquistadas ao longo dos anos no embate entre movimentos sociais e governo, o que se conclui, é que, o trabalho infantil no Brasil, como produto da acumulação capitalista, até a década de 1990, sempre foi regulamentado, nunca proibido. O que houve, mesmo foi o consenso pela defesa do trabalho da criança das classes populares, seja como “princípio educativo”, seja como controle da pobreza. E ainda, como solução para a crise estrutural do capitalismo que assolava o país na década de 1980, uma vez que, em decorrência do agravamento da pobreza, fruto do ajuste neoliberal, o número de trabalhadores infantis, entre 10 e 17 anos, cresceu de 7,6 milhões em 1989 para mais de 9 milhões em 1992.

No intuito de reverter essa tendência, a OIT, em 1992, implanta o Programa de Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) no Brasil, marco de referência no combate ao trabalho da criança no país, após a assinatura do *Memorando de Entendimento* entre o governo brasileiro e a OIT.

Não sem conflitos, porém, é só a partir da década de 1990 que se percebe mais claramente uma mudança no âmbito das estratégias para o combate à exploração da mão de obra infantil, por parte do governo brasileiro, com destaque para a criação das Comissões Estaduais de Combate ao Trabalho Infantil (1995) e do Programa de Ações Integradas – PAI (1996), em seguida transformado no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI (1996).

Outras conclusões, não menos importantes observadas neste estudo dizem respeito ao rendimento escolar dos alunos do PETI. Assim, respaldado nos estudos realizados por Souza (2005) sobre o PETI, pudemos concluir que não houve nenhuma melhora nas taxas de aprovação dos alunos inseridos no programa, pelo contrário, tais taxas apresentam-se inferiores à média nacional. Nesse sentido,

mais um objetivo do PETI não é cumprido o de “*garantir o bom desempenho escolar de crianças e adolescentes vítimas da exploração infantil*”, conforme suas diretrizes e normas.

Outras informações levantadas por Souza (2005) e por outros pesquisadores (Beserra e Dias, 2004; Dantas, 2007) dizem respeito à falta de articulação entre a escola e a Jornada Ampliada, o que vem contra as orientações postas pela cartilha do PETI (2004, p. 21) ao dizer: “o contato entre os professores e monitores deve ser regular para que haja harmonia nas ações desenvolvidas e para que se possa realizar um acompanhamento mais eficiente dos avanços e dificuldades no processo de aprendizagem das crianças”.

No que se refere ao deslocamento da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola, foco do nosso estudo, concluímos que, embora o PETI tenha possibilitado o acesso e a permanência da criança na escola, não garante a sua saída do mundo do trabalho. Segundo dados da PNAD, de 2011, existem 3,6 milhões de crianças de cinco a 17 anos trabalhando no Brasil. Já o Censo Demográfico, de 2010, aponta a existência de 3,4 milhões de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos trabalhando no país, o que representa, em relação ao Censo Demográfico de 2000, segundo especialistas, uma irrisória queda de 13,4%. De acordo ainda com os dados do Censo, entre 2000 e 2010 o número de crianças de 10 a 13 anos que trabalham aumentou em 11 mil casos, ou seja, 1,56%, totalizando 710 mil, sendo que 97% dessas estão inseridas na escola, muito embora ela não seja de boa qualidade. Uma educação de qualidade é, aqui, entendida como “uma educação que tenha como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, a autonomia, a liberdade e a cidadania e, como consequência, a inclusão social.” (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 2003).

Constatamos, também, neste estudo, que a incorporação do PETI ao Programa Bolsa Família fragilizou ainda mais os objetivos do programa, uma vez que houve a substituição do foco do trabalho infantil pelo foco da pobreza. Nesse sentido o Programa Bolsa Família não cumpre o objetivo da universalização do combate ao trabalho infantil, de tal forma que o número de crianças atendidas pelo PETI em 2002 era de 809 mil e caiu para 808,5 mil em janeiro de 2008.

Reafirmando as nossas conclusões, *A Avaliação da integração do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ao Programa Bolsa-Família (PBF)*, realizada pelo FNPETI e divulgada pelo ANDI em 2007, mostrou, também, que o

combate ao trabalho infantil perdeu o foco com a integração dos programas, trazendo assim, prejuízos às crianças e adolescentes que têm sua mão de obra explorada.

Uma explicação para a descontinuidade da eficácia das ações do PETI, segundo a Coordenadora do Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente de Minas Gerais, Elvira Cosendoy, foi, sem dúvida, a integração do programa ao Bolsa Família, uma vez que “o Bolsa Família não tem a prerrogativa do não-trabalho igual tem o PETI, e não tem a jornada ampliada.” Desse modo, para algumas famílias é mais cômodo sair do PETI e ir para o Bolsa Família, porque não há fiscalização sobre o trabalho infantil.

Assim como a *Jornada Ampliada* do PETI, a *Educação Integral* do Programa Mais Educação, embora tenha contribuído para a inserção e permanência do aluno na escola, não tem garantido o deslocamento da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola, uma vez que não incide sobre a raiz do problema: a desigualdade social e a exclusão de direitos sociais básicos.

Para Miranda (2006), as campanhas oficiais e da sociedade organizada, a exemplo da campanha do governo federal “*lugar de criança é na escola: não ao trabalho infantil*”, elevam a escola ao único lugar possível onde a criança deveria estar para não se submeter ao trabalho. Apesar de fundamental, essa dimensão, segundo a autora, é muito restrita, pois o que se verifica em relação à escola, se consideradas as pesquisas recentes, é que ela não consegue realizar, sequer, suas funções pedagógicas básicas, muito menos a escola de tempo integral que vem aumentado o tempo do que não está bom, intensificando, assim, o problema.

A esse respeito, segundo Paro (1988), “os projetos de escola pública de tempo integral parecem constituir [...] tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e a da promoção social”. No primeiro caso, segundo o autor, “os projetos apresentam-se como alternativa para enfrentar os sérios problemas de fracasso escolar [...]. No segundo, eles constituem busca de soluções para o problema do abandono de crianças e em alternativas de prevenção da delinquência.” (PARO et al., 1988, p.17).

A educação em tempo Integral como forma de gerenciamento de crianças em “situação de risco pessoal e social”, na verdade não passa de mais um mecanismo de controle de criança em condição de pobreza e de punição dos alunos considerados “problemáticos”. Isto porque, sob essa ótica, a causa está sempre na

conduta da criança, que passa a ser o alvo das políticas protencionistas e preventivas, e não na situação de pobreza em que ela se encontra.

Neste sentido, concluímos que, apesar do discurso da doutrina integral da criança, a lógica das políticas sociais para a criança no Brasil, sobretudo as que têm como obrigatoriedade uma jornada ampliada, continua sendo a disciplina e a repressão, própria da política higienista do início do século XX.

Por conseguinte, convocada a assumir funções além da instrução escolar, a exemplo da erradicação do trabalho infantil e da segurança pública, a escola vem assumindo ultimamente compromissos e responsabilidades que, tradicionalmente, não eram de sua competência, o que acaba subvertendo o real significado da educação como práxis social. Não negamos, pois, a importância da educação como peça fundamental para o direito à cidadania. Entretanto tentar erradicar a pobreza e, conseqüentemente, o trabalho infantil a partir de políticas sociais compensatórias, estrategicamente condicionadas à obrigatoriedade da frequência escolar, é bastante questionável, pois a qualidade do ensino continua ruim e não há, concretamente, nenhuma melhoria na qualidade de vida dos beneficiários.

Por outro lado, não basta expandir o acesso ao ensino, é imprescindível que haja profundo investimento público na qualidade do ensino oferecido às crianças e adolescentes, o que requer um olhar “cuidadoso” sobre a política educacional e sua relação com a política econômica, as condições concretas da escola e do ensino, as condições de trabalho dos educadores e a escola como instituição social estruturada a partir das contradições presentes na sociedade. Caso contrário, a desigualdade de quantidade de anos estudados, será simplesmente substituída pela desigualdade de qualidade da educação.

Assim, a partir deste estudo verificamos que o reconhecimento da natureza estratégica da educação, seja para o desenvolvimento econômico-social, seja para a consolidação da cidadania, via políticas sociais compensatórias, ainda que pareça ter-se constituído em consenso nos vários segmentos sociais, não tem sido suficiente para a superação dos problemas educacionais brasileiros, nem tampouco, para melhorar concretamente a qualidade de vida das famílias das classes populares.

Nesse sentido, o primeiro desafio é o de transformar esse “consenso” em uma melhor distribuição de renda, uma vez que o trabalho infantil, a pobreza, o

desemprego, os baixos salários, a má qualidade da escola, a violência, entre outros, são expressões do grau a que chegaram as desigualdades sociais no Brasil.

Porém, quanto à possibilidade de se erradicar o trabalho infantil, no sistema capitalista, fazendo uso das palavras de Karl Marx, essa “é um piedoso desejo, nada mais”, uma vez que a raiz da exploração da mão de obra infantil encontra-se justamente no interior desse sistema, responsável pela pobreza de 211 milhões de pessoas, somente na América Latina. Portanto, a exploração da mão de obra infantil não pode ser admissível, é crime, é violação dos direitos humanos. É preciso, pois, denunciar o trabalho que explora, que adocece, que deixa marcas nos corpos e nas vidas das crianças, que mata, assim como toda e qualquer situação que humilhe, envergonhe, empobreça, subalternize, enfraqueça, produza menos vida, desumanize o ser.

Por fim compartilho das idéias de Milton Santos quando afirma que “a teoria que nos interessa, nós vamos ter que produzir, na medida em que, como intelectuais de periferia devemos/precisamos ter um compromisso com o povo do qual, aliás, somos parte.” (ARAÚJO, 2000, p. 223). Assim, se venho do povo, como intelectual orgânico comprometida com os processos de emancipação social, é, sobretudo, para ele que escrevi esta tese.

REFERÊNCIAS

- AATR-BA - **Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia**. Disponível em: <http://www.aatr.org.br/site/uploads/file/pdfs/combate/inicial_roda_velha.pdf>. Acesso em: 23 de mar. 2012.
- ALGEBAILLE, Eveline B. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. 271p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- ALBERTO, Maria de F. P.; ARAÚJO, Anísio J. S. O Significado do Trabalho Precocemente Urbano. In: ALBERTO, Maria de Fátima Pereira (Org.). **Crianças e adolescentes que trabalham: cenas de uma realidade negada**. João Pessoa 2003. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- AMARAL, Aurélio. Mais tempo para ensinar. **Revista Nova Escola**, Ano IV, n. 21, ago./set. 2012.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e terra. 1995.
- ANDRADE, Antonio, C.; MOTTA, José L. Organização Sindical e Políticas Sociais. In. Revista Ceap – **Criança e Adolescente – trabalho e Sindicalismo**, n. 2, Rio de Janeiro, CUT/CEAP, 1991.
- ANGELICO, FABIANO. **Bolsa Família vai combater trabalho infantil**. 25 de jan. de 2006. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=765>>. Acesso em: 27 de jun. 2006.
- ARAÚJO, Denilson C.; COUTINHO, Inês Joaquina S. S. **80 anos do Código de Menores. Mello. Mattos: a vida que se fez lei**. Disponível: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10879>>. Acesso em: 12 de out. 2010.
- ARAÚJO, Margareth M. **Vivências e experiências que nos afetam: um decálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.
- ARAÚJO, V. C.; MACHADO, M. R.; COSMEA, I. P. J. **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no ES: limites e desafios**. Relatório final de pesquisa. Mimeo. 2003.
- ARCOVERDE, Yvelise F. S. **A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba**. 2003. 406 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2003.
- ARRETCHE, Marta. **Estado Federativo e Políticas Sociais: Determinantes da Descentralização**. Rio de Janeiro: Revan. São Paulo: FAPESP, 2000.

ARROYO, Miguel G. Fracasso e Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWIEZ, A. **Para Além do Fracasso Escolar**. São Paulo: Papiros, 1998.

_____. Fracasso/Sucesso Escolar: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

_____. O direito ao tempo da escola. **Cad. Pesq.** São Paulo (65): 3-10, maio, 1988.

ARRUDA, Kátia M. **O trabalho infantil doméstico**. Rompendo com o conto da Cinderela. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 45 n. 178 abr./jun. 2008.

BALL, Stephen J. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A Escola cidadã no contexto neoliberal**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALMANT, Ocimara. Mais tempo para ensinar. **Revista Nova Escola**, Ano IV, n. 21, ago./set. 2012.

BARBOSA, Ruy. **A questão social e política do Brasil**. Rio de Janeiro: Simões, 1958.

BARROS, Alice Monteiro. **Curso de direito do trabalho**. São Paulo: LTr, 2005, p. 515.

BARROS, Emilia C. F. **Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual**: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”. 2012. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosane S. P. **Trabalho infantil no Brasil: rumo à erradicação**. Texto para Discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, Brasília, 2010.

BAZÍLIO, Luiz. Os filhos da guerra: situação das crianças no mundo. “**O Globo**”, Rio de Janeiro, 20 fev. 2005. Disponível em: <http://infanciabrasil.zip.net/arch2005-02-16_2005-02-28.html>. Acesso em: 20 de dez. 2002.

BECHER, Franciele. **Os “menores” e a FUNABEM**: influências da ditadura civil-militar brasileira. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300846619_ARQUIVO_FrancisBecher-SimposioANPUH.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2012.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Melo. A Crise Financeira e o papel do Estado. In: BISPO, Carlos R. et al (Org.). **Crise Financeira Mundial**: impactos sociais e no mercado de trabalho. Brasília: ANFIP, 2009.

_____. Educação, “empregabilidade” e cidadania”. São Paulo, **Valor**, 1º caderno, 16/8 de fev. de 2001, pp. 13.

BESERRA, Aurília. C. DIAS; Adelaide Alves. **Infância, trabalho e educação**. Relatório Final apresentado ao PIBIC/CNPq/PRPG). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2004.

BUARQUE Cristovam. Bolsa para crianças é a solução. **Portal BBC**. São Paulo, 19 mai. 2003. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2003/030509_tbolsaesolucao.shtml>. Acesso em: 10 de maio. 2003.

BISPO, Carlos Roberto et al. Introdução. In: Bispo, Carlos Roberto et al. (Org.). **Crise Financeira Mundial: impactos sociais e no mercado de trabalho**. Brasília: ANFIP, 2009.

BOMENY, Helena. **Salvar pela escola**. Programa especial de educação. Sociologia, Problemas e Práticas, n. 55, 2007, p. 41-67. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n55/n55a04.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores de 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 10 de maio, 2009.

BRASIL. Presidência da República **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm>. Acesso em: 10 de maio, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.172 de 10 de janeiro de 2001** (Plano Nacional de Educação). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 de dez. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 20 de dez. 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 de jan. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto de nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927** – Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Código de Menores de 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 10 de out. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 66.280, de 27 de Fevereiro de 1970.** Dispõe sobre condições para o trabalho de menores de 12 a 14 anos. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66280-27-fevereiro-1970-407940-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de jan. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto de nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.** Consolida as leis de assistência e proteção a menores. (Código de Menores de 1927). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm> . Acesso em: 10 de jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943** - Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/10/1943/5452.htm>>. Acesso: em 10 de maio, 2006.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010.

BRASIL. Senado Federal - Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 4780, de 2 de março de 1903** - Approva o regulamento para a Escola Correccional "Quinze de Novembro". Brasília, 1903. Disponível em: <http://ciespi.org.br/media/decreto_4780_02_mar_1903.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2009.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto Lei nº 525, de 1 de julho de 1938.** Institui o Conselho Nacional de Serviço Social e fixa as bases da organização do serviço social em todo o país. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=525&tipo_norma=DEL&data=19380701&link=s>. Acesso em: 10 de out. 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.313, de 17 de Janeiro de 1891.** Estabelece providencias para regularisar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 de jan. 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 22.042, de 3 de novembro de 1932.** Estabelece as condições do trabalho dos menores na indústria. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22042-3-novembro-1932-499365-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 11 de jan. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 666, de 28 de dezembro de 2005.** Disciplina a integração entre

o Programa Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretária de Estado de Assistência Social. **Portaria nº 2.917, de 12 de setembro de 2000**. Estabelece as Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Portaria nº 458, de 4 de outubro de 2001**. Estabelece as Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Brasília, DF, 2001

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego - Secretaria de Inspeção do Trabalho **Portaria nº 20, de 13 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/arquivos_materias/portaria_n.20_de_13-09-2001.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Resolução nº 109, de 11/11/2009 – Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS/Secretaria Nacional de Assistência Social. **Cartilha do PETI** – Programa de Erradicação do Trabalho infantil. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS/Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de Orientações Técnicas: Gestão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no SUAS**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS/Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos** (prioridade para crianças e adolescentes integrantes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Brasília, 2010.

BRASIL. Ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Desenvolvimento social: guia de políticas e programas**. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_prefeituras.pdf> Acesso em: 10 de dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Trabalho Infantil no Brasil: questões e políticas**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/tr000026.pdf>. Acesso em: 22 de dez. 1998.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Recenseamento Geral do Brasil, realizado em 1 de setembro de 1920**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6478.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2010.

BRASIL. Comissão parlamentar mista de inquérito que apura denúncias sobre o trabalho de crianças e de adolescentes no Brasil. **Relatório Final da CPMI, 1998**. Brasília, 1998. Disponível em:

<<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=57039&tp=1>>. Acesso em: 20 de abr. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos - SPI. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2004-2007**: exercício 2008 - ano base 2007 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2008.

BRASIL. Ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **BVJ: Benefício Variável Jovem**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/bolsa-familia/beneficios/beneficiario/beneficio-variavel-jovem>>. Acesso em: 10 de dez. 2012.

BRASIL. Blog do Planalto. **Bolsa Família terá reajuste de até 45,5% “para atacar pobreza”**. 01 de março de 2011. Disponível em: < <http://blog.planalto.gov.br/bolsa-familia-tera-reajuste-de-ate-455-%E2%80%9Cpara-atacar-pobreza%E2%80%9D/>>. Acesso em: 10 de dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Peti - Condicionalidades**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/peti-programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil/gestor/peti-condicionalidades>>. Acesso em: 20 de out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação e Secretaria Nacional de Assistência Social. **Levantamento de beneficiários do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**. Brasília, dezembro de 2004 a abril de 2005.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU) - **Relatório de Monitoramento Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI**. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/a_reas_atuacao/assistencia_social/PETI_Impacto.pdf>. Acesso em: 04 de jan. 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS/Secretaria Nacional de Assistência Social. **Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI**. Brasília. 2004. Disponível em: <<http://portalsocial.sedsdh.pe.gov.br/sigas/Arquivos/Legisla%E7%E3o/Projetos/PETI/an%E1lise%20situacional%20do%20PETI.pdf>>. Acesso em: 22 de jun. 2012.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho (MPT). **Procurador-Geral do Trabalho defende garantia da educação como estratégia de combate ao trabalho infantil**. 15/03/2012. Disponível em: <http://portal.mpt.gov.br/wps/portal/portal_do_mpt/> Acesso em: 22 de set. 2012.

BRASIL. **Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Carta_de_Constituicao_de_Estrategias_-_ultima_versao.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2012.

BRASIL. **Atividade Legislativa Pronunciamentos**. 28 de jun. 2006. disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/pronunciamento/detTexto.asp?t=347425>. Acesso em: 30 de dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2010** (Referência 2009). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=22752>. Acesso em: 22 de dez. 2010.

BRAVO, Maria. I. S.; CORREIA, Maria. V. **Desafios do controle social na atualidade**. Serv. Soc. Soc. n. 109, São Paulo, Jan./Mar. 2012.

_____. **Educação, “empregabilidade” e cidadania**. São Paulo, Valor, 1º caderno, 16/8 de fev. São Paulo, 2001.

BUFALO, PAULO R. **Trabalho infantil**: políticas e concepção emancipatória do trabalho. 2008. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

CACCIAMALI, Maria C.; BRAGA, Thaiz. Política e ações para o combate ao trabalho infantil no Brasil. In: CHAHAD, J. P. & CACCIAMALI, M. C. **Mercado de trabalho no Brasil**. Novas práticas trabalhistas, negociações coletivas e direitos fundamentais no trabalho. São Paulo: LTr, 2003.

CALIXTO, Sérgio R. **O Conselho de Direitos e o Conselho Tutelar**: Cumplicidade Disponível em: <http://eca136.blogspot.com.br/2011/02/o-conselho-de-direitos-e-o-conselho.html>. Acesso em: 01 de maio, 2011.

CAMPOS, Herculano R. FRANCISCHINI, Rosângela. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2003.

CARMO, Paulo S. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CARVALHO, Inaiá Maria M. Algumas lições do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. **Perspec.** São Paulo, vol.18, n. 4, pp. 50-61, 2004.

CARVALHO, Maria do Carmo B. O combate ao trabalho infantil na voz e na agenda da sociedade e do estado brasileiro. In: ARREGUI, C. C. (Org.). **Erradicação do trabalho infantil**: dimensionando as experiências de Pernambuco. Mato Grosso do Sul e Bahia. São Paulo: EDUC; IEE/PUC; FINEP, 2000.

CAVALIERE, Ana M. V. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola**: debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Teias, ano 3, n. 6, jul./dez. 2002.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto. Brasília, v.22, n. 80, p. 51-63, abr.2009.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade. Campinas: vol. 28, n. 100-Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CEPAL – Divisão de Desenvolvimento Social. **El desanrrolo social en los años noventa: Principales opciones**. Paper apresentado no seminário “Opciones desanrrolo social en los años noventa”. São José, Costa Rica, 1988.

CHAUÍ, Marilena S. **Criança ou menor**. Revista do seminário internacional da criança e do adolescente de baixa renda nas metrópoles. São Paulo: SEBES/SIDA – PMSP, 1989.

CIPOLA, Ari. **O trabalho infantil**. São Paulo: PubliFolha: 2001.

CÓDIGO DE HAMURABI. **Código de Hamurabi**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da-Sociedade-das-Naçõesaté-1919/codigo-de-hamurabi.html>>. Acesso em 10 de jan. 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS - **Estudo Técnico - Os Programas Governamentais e sua aplicabilidade nos Municípios**, 2009. Disponível em: <<http://portal.cnm.org.br/sites/9000/9070/Estudos/DesenvolvimentoSocial/OsProgramasGovernamentaisesuaaplicabilidadenosMunicipios.pdf>>. Acesso em: 22 de dez. 2009.

CONSELHO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – AL (Alagoas), 10 de jun. 2011. **Educação Integral pode ajudar na erradicação do trabalho infantil**. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/2011/junho/educacao-integral-pode-ajudar-na-erradicacao-do-trabalho-infantil>>. Acesso em: 13 de out. 2011.

CORAGGIO, José Luiz. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Amanda. **Dia da criança**: em seis anos, governo investe R\$ 2 bi para coibir trabalho infantil. Contas Abertas. Informativo. 12 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://www.contasabertas.org/WebSite/\(A\(128BK2gHqh5696BfcZ65ImpfSyBKqdYEDFVoluEnqEBLA1h_EXTROn0J_cjfHVdxvBgPyitMGGotGVh_e7lv8xix86BTK6_FSX8xJiU_xQh2OQ4n_vQIATAXecV-cNe68cWv5g2\)\)/Noticias/DetalheNoticias.aspx?Id=2856](http://www.contasabertas.org/WebSite/(A(128BK2gHqh5696BfcZ65ImpfSyBKqdYEDFVoluEnqEBLA1h_EXTROn0J_cjfHVdxvBgPyitMGGotGVh_e7lv8xix86BTK6_FSX8xJiU_xQh2OQ4n_vQIATAXecV-cNe68cWv5g2))/Noticias/DetalheNoticias.aspx?Id=2856)>. Acesso em: 12 de out. 2009.

COSTA, Jurandir Freire. **História da psiquiatria no Brasil**: um corte ideológico. Rio de Janeiro: Xenon, 1989.

COSTA, Dóris Anita Freira. **Fracasso Escolar**: diferença ou deficiência. Porto Alegre: Quարup, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DANTAS, Nozângela M. R. **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**: uma análise da função e qualificação dos monitores da jornada ampliada da cidade de

João Pessoa. 2007, 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DANTE, Alighieri. **A Divina Comédia: Inferno, Purgatório e Paraíso**. (Tradução e notas de Ítalo Eugênio Mauro). Editora 34, São Paulo, 1999.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1980. (Capítulo 3).

DRAIBE, Sônia. M. **As políticas sociais e o neoliberalismo**: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959/27690>>. Acesso em: 22 de dez. 2009.

_____. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, Vera L. C. (Org.). **Descentralização da Educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP/Cortez, 1999.

DREXEL. J.; IANNONE, Leila R. **Criança e miséria**: vida ou morte? São Paulo: Moderna, 1989.

DUBET, François. **A escola e a exclusão** (Tradução: Neide Luzia de Rezende). Cadernos de Pesquisa, n. 119, jul. 2003.

EDMONDS, E. **Will Child Labor Decline with Improvements in Living Standards?** Working Paper, Dartmouth College, Department of Economics, Hanover, NH, 2001.

EMERSOM, Patrick; SOUZA, André Portela. From childhood to adulthood: the effect of child labor activities on adult earnings in Brazil. In: **Latin American Economics Association**. Madri. 2002.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1995.

_____. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Lisboa: editora presença, livraria Martins Fontes, 1975.

ESTADO DA PARAÍBA – Prefeitura Municipal de João Pessoa. Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 3632/98 de 24 de setembro de 1998**.

FACÓ, Rui. **Cangaceiros e Fanáticos**: gêneses e lutas. UFRJ: Rio de Janeiro, 2009.

FALEIROS, Eva Terezinha Silveira. A criança e o adolescente: objeto sem valor no Brasil Colônia e no Império. Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERREIRA, Isa; et al. **A participação das crianças. Uma abordagem de avaliação do PETI**. Save the children, dez. de 1998.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo C. **Inclusão educacional na exclusão**: políticas de renda mínima – João Pessoa. 2008. 227p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FNPETI. - Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. **A opinião pública sobre trabalho infantil**. Lançamento de dados da Pesquisa IBOPE. Disponível em: <<http://www.prt7.mpt.gov.br/feeti/estatistica/Pesquisa%20IBOPE%20sobre%20o%20trabalho%20infantil.pdf>>. Acesso em: 02 de dez. 2007.

_____. Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. **Análise da Atuação do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do trabalho infantil** – FNPETI, 1994-2002, Brasília, 2003.

FONSECA, Laura. S. **Trabalho Infantil**: concepções, contradições e práticas políticas. 2006. 225 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

FONSECA, Selva G. Revisitando a história da disciplina nas últimas décadas do século XX. In. FONSECA, Selva G. (Org.) **Didática e prática de ensino em história**: experiências, reflexões e aprendizado. Campinas: Papyrus, 2003.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA - Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira. **Seminário de Trabalho**: "Reafirmando propostas para a educação brasileira" Brasília, 18 a 21 de fev. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

FRANÇA, Valéria; CARVALHO, Joaquim. O suor dos pequenos. *Veja*, 30 de ago. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo, Cortez, 2001.(Coleção Questões de Nossa Época ; v. 23)

FREYRE Gilberto. **Poesia reunida**. Recife: Pirata, 1980.

_____. Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FRIGOTTO, F. et al. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - excertos. Disponível em: <http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf> Acesso em: 10 de out. 2012.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1998.

GALVANI, Maria D. Um perfil do trabalho infantil. **Repórter Brasil**. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/trabalho infantil/brasil-enfrenta-nova-fase-do-combate-ao-trabalho-infantil/>>. Acesso em: 22 de out. 2012.

GENTILI, Pablo, A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTIL, P. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERMANO, José Willington. A transformação da questão social e a educação - **50ª Reunião Anual da SBPC**. Natal, julho de 1998. Disponível em <http://www.observatorio.nesc.ufrn.br/arquivos_enviados/tranformacao%20social.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIRA - Solidário Notícias. **Promoção e defesa da infância e do adolescente** Disponível em: <<http://www.girasolidario.org.br/noticias/bolsa-familia-nao-garante-que-criancas-deixem-de-trabalhar>>. Acesso em: 10 de jun. 2012.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 2003.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. **Movimento higienista na história da vida privada no Brasil**: do homogêneo ao heterogêneo. Conscientiae saúde. Año/volume 001. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil, 2002.

GRIFFO, Clénice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectiva do aprendiz**. Centro de referencia do professor: Séries cadernos do professor e programas da pós-graduação da FAE/ UFMG, 1996.

COSTA, Antônio C. G. Trabalho: o Estatuto da Criança e do Adolescente e o trabalho infantil. São Paulo: LTr, 1994.

GRACIANI, Maria Stela. S. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997.

GRAMSCI Antonio. **Il Materialismo Storico e La Filosofia di Benedetto Croce**, 1955 (Trad., port. Concepção Dialética da História)

GUERRA, Rosangela. Infância Perdida. **Revista Nova Escola**, n. 75, maio de 1994.

GUNTHER, Luiz Eduardo. **Reflexões sobre o Trabalho do Menor**. Revista Igualdade. Revista Trimestral do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente. Ministério Público do Paraná. Curitiba jan./mar 1998. Ano VI, nº XVIII.

HARVEY, David. **Condições Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2001.

HAMU, Soleny. Informe do Fórum Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. In: ARREGUI, C. C. (Org.). **Erradicação do trabalho infantil**: dimensionando as experiências de Pernambuco, Mato Grosso do Sul e Bahia. São Paulo: EDUC; IEE/PUC: FINEP, 2000.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian. R. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. M. F. (Org.). **Políticas públicas e assistência social**: diálogo com as práticas psicológicas. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 70-85.

HOBSBAWM, Eric. História. Entrevista com Eric Hobsbawm. **Jornal O Estado de São Paulo**, Caderno especial, 24 de agosto de 1997, p. 2.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

IANNI, Octávio. A política mudou de lugar. In: IANNI O. et al (Org). **Desafios da Globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD/Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios. **Indicadores sobre crianças e adolescentes**. Brasília: UNICEF/IBGE, 2011.

_____. PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – 2008, v. 29, Rio de Janeiro, Brasil.

_____. **Censo Demográfico 2010**: Características da População e dos Domicílios - Resultados do Universo.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos Sociais. **Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2008**. Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Nota Técnica sobre a recente queda da desigualdade de renda no Brasil**. Nota Técnica número 9. Brasília, 30 de agosto de 2006. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/notastecnicas/notastecnicas9.pdf>>. Acesso em: 26 de jan. 2006.

_____. **Justiça tributária:** Iniquidade e Desafios. Documento foi apresentado na reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em Brasília, no dia 16 de maio. 2008.

JORNAL DA PARAIBA. **PB integra rota do trabalho infantil; Patos é o principal polo exportador.** 09 de junho de 2011. Disponível em: <http://jornaldaparaiba.com.br/Noticia/61460_pb-integra-rota-do-trabalho-infantil--patos-e-o-principal-polo-exportador.html> Acesso em: 10 de out. 2011.

KASSOUF, Ana L. **Trabalho Infantil:** causas e consequências. Estudo realizado para apresentação no concurso de professor titular do Departamento de Economia, Administração e Sociologia da ESALQ/USP. São Paulo, 2005.

_____. **Aspectos Sócio-econômicos do Trabalho Infantil no Brasil.** Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Brasília, 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **A** circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

LAJUGIE, Joseph. **Os Sistemas Econômicos.** São Paulo – Rio de Janeiro: Difusão Editora S.A. 1979.

LEITE, Carla C. **Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral:** aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. Juizado da Infância e da Juventude, Porto Alegre, n.5, p. 9-24, mar. 2005.

LUCHI, Érica da Silva. **Jornada ampliada e escola:** entre o ideal e o real. 2007. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo.

LUKÁCS, Georg. **Per l'ontologia dell'essere sociale.** Traduzione di Alberto Scarponi, v. II. Roma: Riuniti, 1981.

LIMA, Consuelo G. C. Trabalho precoce, saúde e desenvolvimento mental. In: **O impacto do trabalho precoce na vida de crianças e adolescentes:** aspectos da saúde física, mental, cultural e econômico. 2002. Disponível em: <www.mte.gov.br/trab_infantilpub_541.pdf>. Acesso em: 05 de dez. 2008.

MADEIRA, Felícia Reicher. **Pobreza, escola e trabalho:** convicções virtuosas, conexões viciosas. São Paulo: Perspectiva, jan./mar. 1993.

MADEIRA, Maria C. C. **Trabalho infantil e política pública:** uma avaliação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no município de João Pessoa. 2009. 133p. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MANTOUX, Paul. **A Revolução Industrial no século XVIII.** São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, s.d.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Editor HUCITEC, 1998.

MARCONI, Marina. A.; LAKATOS, Eva. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARGRIN, E. origines et fonctions de la parcellisation des tâches. In: GORZ, A. (Org.). **Critique de la division du travail**. Paris, Seuil, 1997.

MARIN, Joel O. B. **O trabalho Infantil e a mobilização dos empregadores do agronegócio**: a agricultura em tempos de globalização. Disponível em: <www.alasru.org/wp-content/.../07-GT-Joel-Orlando-Bevilaqua-Marin.doc>. Acesso em: 20 de mai. 2010.

MARIZ, Renata. **Queda de trabalho infantil não convence especialistas e índices são altos**. Correio Brasiliense. Brasília, 13 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2012/06/13/interna_brasil,306930/queda-de-trabalho-infantil-nao-convence-especialistas-e-indices-sao-altos.shtml>. Acesso em: 10 de dez. 2012.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola**: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Infância (pre)ocupada**: trabalho infantil, família e identidade. Brasília: Plano Editora, 2001.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980.

_____. **Textos Sobre Educação e Ensino** ((1818-1883) – Karl Marx e Friedrich Engels. (Trad. Rubens Eduardo Frias). São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. Edição eletrônica, 2000. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/nacionais/acrobatebook.html>>. Acesso em: 10 de fev. de 2000.

_____. **O capital** – (Livro I). Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

_____. Salário, preço e lucro. In: CIVITA, V. Ed. **Os pensadores**: Karl Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Cartas Filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

MARZAGÃO, Carla. **A Arte da Mediocridade**. Disponível em: <<http://www.midiamax.com.br/blog/index.php?blog=21&post=5222>>. Acesso em: 20 de maio, 2012.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. **Currículos e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAZZOTI, Tarso B. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. **Interface _ Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p. 51-65, 2001.

JORNAL CORREIO DA PARAÍBA. **Trabalho Infantil contra as drogas**. Jornal Correio da Paraíba. João Pessoa, 09 de abr. de 2012, p. B1.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Beyond capital**. (Towards a theory of transition). Londres: Merlin Press, 1995.

_____. O Marxismo de István Mészáros. **Revista sociologia**. Ano IV - edição 36, ago./set. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIRANDA, Silvanir, M. **Infância, trabalho e direitos no Vale Mucuri-MG**. 2006, 306p. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONTÃO, Carlos. **Terceiro Setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Esmeralda. Crianças operárias na recém-industrializada. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

NAGARAJ, K. **Female and Child Workers in a Household Industry**. Working Paper, Madras Institute of Development Studies, Gandhinagar, 2002.

NASCIMENTO, Edson R. **Milton Friedman e a História do Pensamento Econômico Contemporâneo**. Disponível em: <
<http://www.editoraferreira.com.br/publique/media/edson_toque12.pdf>. Acesso em: 20 de maio, 2012.

NEPOMUCENO, Valéria. As relações com o mundo do trabalho: adeus, infância. In: CABRAL, Edson Araújo (Org.). **Sistema de Garantia de Direitos**: um caminho para a proteção integral. Recife: CENDHEC, 1999.

NETO. Honor de A. **Trabalho infantil na terceira revolução industrial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Max e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral. In: MAURÍCIO, L. V (Org.). **Revista Em Aberto**. Brasília MEC-INEP, vol. 22, n. 80, abr. 2009, p. 121 a 134.

OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jun./dez. 2005.

OLIVEIRA, Francisco. À sombra do manifesto comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Maria. A. M. **Escola ou Empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Mariana; JUSTE, Marília. **Piauí lidera ranking com mais crianças entre 5 e 14 anos no trabalho**. G1 Brasil, 12 de set. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/09/piaui-lidera-ranking-de-estados-com-mais-trabalho-infantil.html>>. Acesso em: 12 de dez. 2010.

_____. **Tocantins lidera ranking e Rio tem menor índice de trabalho infantil no país**. G1 Brasil. 16 de dez. 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1342866-5598,00-TOCANTINS+LIDERA+RANKING+E+RIO+TEM+MENOR+INDICE+DE+TRABALHO+INFANTIL+NO+PAI.html>>. Acesso em: 30 de dez. 2009.

OLIVEIRA, Renato A. **A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas**. Kínesis, vol. II, n. 03, abr. 2010, p. 72 – 88.

ONUBR - **Nações Unidas no Brasil**. 04 de jan. 2012. O que você precisa saber sobre a fome em 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-fome-em-2012/>>. Acesso em: 06 de dez. 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO/Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil - OIT/IPEC. **Relatório do Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil**. Brasília, 1992/1999.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Combate ao trabalho escravo**. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/brasil/projetos/documento.php>. Acesso em: 22 de set. 2012.

_____. **Relatório da OIT: Crianças em trabalhos perigosos: o que sabemos, o que precisamos fazer** - 2011. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/topic/ipec/doc/ilo_global_report_on_child_labour_157.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. **Relatório Global da OIT: Acelerar a acção contra o trabalho infantil** - 2010. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/node/386>>. Acesso em: 18 de maio, 2010.

_____. OIT Brasil. Boas práticas de combate ao trabalho infantil. Brasília: OIT, 2003.

_____. CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular. **Criança que trabalha compromete seu futuro**. Brasília: OIT. Rio de Janeiro: CECIP. Fascículo 1. A luta contra o trabalho infantil: ações da OIT, p. 8-9, 1995.

_____. **Convenção nº 182.** 1999. Sobre proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/all/ipecc/download/conv_182.pdf. Acesso em: 20 de dez. 1999.

_____. **Convenção nº 138.** 1973. Sobre idade mínima para admissão em emprego: Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10231.htm>. Acesso em: 20 de dez. 1973.

_____. **Convenção nº 81.** Inspeção do Trabalho na Indústria e no Comércio Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/node/457>>. Acesso em: 20 de dez. 1980.

OXAFM. **Crescendo para um futuro melhor:** Justiça alimentar em um mundo de recursos limitados. 2011. Disponível em: <<http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/cr-growing-better-future-090112-pt.pdf>> . Acesso em: 11 de dez. 2011.

PARO, Vitor Henrique. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cad. Pesq.** São Paulo (65): 11-20, maio, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.

_____. Psicologia de resistência ao estabelecimento. **Jornal Diálogo**, n. 121, 2005. Conselho Nacional de Psicologia. 2005.

_____. **Ciência e política na primeira república:** origens da psicologia escolar. Disponível: <<http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliop1/cienciaepolitica.htm>>. Acesso em: 02 de jan. 2012.

PEDREIRA, Lúcia Álvares. **PETI:** de(sen)volvendo a infância perdida? Salvador, 2006. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador.

PEREIRA, André Ricardo. Criança X Menor: a origem de dois mitos da política brasileira. In: Rollemberg, Denise (Org.). **Que História é essa?** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

PINTO, Lúcia Luiz. **Educação para e pelo trabalho:** proposta revolucionária ou nova forma de controle. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1988.

PIRES, Marília F. C. O materialismo dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

PORTAL ANDI. **A Educação no combate ao trabalho infantil.** PORTAL ANDI, 03 de Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/pauta/a-educacao-no-combate-ao-trabalho-infantil>>. Acesso em: 22 de jun. 2009.

_____. **CE: Peti atende só 18% da demanda.** 02 de março de 2010. Disponível em: <<http://boletin.redandi.org/verPublicacao.php5?L=ES&idpais=&id=9956>> . Acesso em: 10 de jun. 2010.

PORTUGAL. **Alvará de 31 de janeiro de 1775.** Regula a criação, entrega e educação dos expostos de Hospital de Lisboa. **Legislação Portuguesa** (1775-1790) Lisboa: Typ. Maignense, 1828, p. 4-6. APEJE.

PORTUGAL, Lucyana V. F. **Trabalho infantil e o PETI na área urbana do Rio de Janeiro.** 2007. 158p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PREAL – **A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade.** Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000106.pdf>>. Acesso em: 2 de jan. 2012.

PYL, Bianca. A cada minuto uma criança sofre acidente de trabalho, diz OIT. **Repórter Brasil.** Disponível em: <<http://jornalismoresponsavel.wordpress.com/tag/acidente-de-trabalho/>>. Acesso em: 20 de maio, 2012.

QUEIROZ, Maria T. S. Desafios à educação no mundo globalizado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE), v. 19, n. 1, jan. 2003.

REGO, Mauro Lopez. **A responsabilidade social como resposta do sistema S ao ambiente institucional brasileiro pós-década de 1990: o caso do SESC.** 2002. 86p. Dissertação (Mestrado Executivo). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, FGV - Rio de Janeiro.

REPÓRTER BRASIL. **Roupas da Zara são fabricadas com mão de obra escrava.** 16 de ago. 2011. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2011/08/roupas-da-zara-sao-fabricadas-com-mao-de-obra-escrava/>>. Acesso em: 16 de ago. 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Infância sem disfarces: uma leitura histórica.** In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças.** São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, Irma. Pequenos Trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

ROCHA, Letícia. **Combate ao trabalho infantil perde força** – 15 de abri. 2008. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/dd739f8a-e8ee-4dce-bd26-924768267b82/Default.aspx>>. Acesso em: 10 de dez. 2008.

_____. **Ações do governo não são eficientes no combate ao trabalho infantil, conta especialista,** 07 de nov. 2007. Disponível em:

<<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/a5489222-3833-4f68-98b1-76d6dcec6d10/Default.aspx>>. Acesso em: 10 de dez. 2007.

RODRIGUES, Alex. **Agência Brasil**, 21 de out. 2011. Justiça autoriza mais de 33 mil crianças a trabalhar em lixões, fábricas de fertilizantes e obras. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-10-21/justica-autoriza-mais-de-33-mil-criancas-trabalhar-em-lixoes-fabricas-de-fertilizantes-e-obras>>. Acesso em: 21 de nov. 2011.

_____. **Agência Brasil**, 25 de jun. 2012. Eliana Calmon diz ser contra proibir juízes de autorizarem crianças a trabalhar. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-06-25/eliana-calmon-diz-ser-contraproibir-juizes-de-autorizarem-criancas-trabalhar>>. Acesso em: 25 de jun. de 2012.

_____. **Agência Brasil**, 25 de out. 2011. Presidente da Associação dos Magistrados Brasileiros defende autorização judicial para trabalho infantil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-10-25/presidente-da-associacao-dos-magistrados-brasileiros-defende-autorizacao-judicial-para-trabalho-infan>>. Acesso em: 25 de nov. 2011.

RODRIGUES, Cláudio J. **Profissão**: professor secundário. João Pessoa: UFPB, 1980.

RUGENDAS, Joahan Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia: EDUSPE, 1989, 3ª série, v. 8.

SANTOS, Benedito R. **CAOP da criança e do adolescente**: a regulamentação do trabalho educativo. Disponível em: <http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/TELAS/ca_aprendizagem_26.html>. Acesso em: 22 de maio, 2012.

SANTOS, Jilvânia Lima. **O trabalho como expressão maior da condição social**. 30 de jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=162>>. Acesso em: 10 de dez., 2009.

SANTOS, Liliam Maria; FILHO, Vanduil Barroso. **Política pública**: análise da jornada ampliada do Peti. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.1/politicas.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2012.

SAVE THE CHILDREN. **Mãos pequenas** – As crianças no mundo do trabalho, n. 16, UK, Brasil, 1998.

SCHNEIDER, W. Compreensão do neoliberalismo. In: **Diálogo**, n. 1, v. 23, 1990. (Trad. J. L. Dantas), 1989.

SENTO-SÉ, Jairo Lins de Albuquerque. **Trabalho Escravo no Brasil**. São Paulo: LTr, 2002, p. 62.

JORNAL O NORTE. Mão de Trabalho Infantil: o trabalho que envergonha. João Pessoa, 2003. **Jornal o Norte**. Disponível em:

<<http://www.prt13.mpt.gov.br/noticias/jornalonorte.html>>. Acesso em: 10 de abr. 2003.

SILVA, Jorge E. **O nascimento da organização sindical no Brasil e as primeiras lutas operárias. (1890-1935).** Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/o_nascimento%20da_organizacao_sindical_no_brasil_jorge_silva.pdf> . Acesso em: 12 de jun. 2009.

SILVA, Maria Ozanira S. S. Bolsa família: apresentando e problematizando sua proposta. In: SILVA, Maria Ozanira S. S. et al (Org.). **O Bolsa família no enfrentamento à pobreza no Maranhão e Piauí.** A Política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maurício R. **Trama doce-Amarga:** (Exploração do) Trabalho Infantil e Cultura Lúdica. São Paulo: HUCITEC. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUSA JÚNIOR, L. **Financiamento e Educação.** Os impactos do FUNDEF na Educação Básica da Paraíba. 2003. 305 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Maria E. C. **O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o desempenho escolar de crianças e adolescentes:** um olhar avaliativo. 2005. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

_____. **Incluir os Excluídos:** o desafio maior do programa bolsa escola. 2000. 46p. Monografia (Especialização em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SPINDEL, Cheywa R. **O menor trabalhador:** um assalariado registrado. Brasília, Nobel/Ministério do Trabalho, 1985.

SUCHODOLSKI, B. A. **Teoria Marxista da Educação.** Lisboa. Editorial Estampa, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** UFRJ: Rio de Janeiro, 1999a.

_____. **Educação e a crise brasileira.** UFRJ: Rio de Janeiro, 1999b.

_____. **Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

THEODORIO, Mário; DELGADO Guilherme. **Política Social:** universalização ou focalização – subsídios para o debate. IPEA, Políticas Sociais – acompanhamento e análise, 07 de ago. 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ensaio3_Mari07.pdf> Acesso em: 10 de dez. 2003.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

TRIBUNAL INTERNACIONAL INDEPENDENTE DO MÉXICO CONTRA O TRABALHO INFANTIL. México, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/5843/20469>. Acesso em: 20 de dez. 2010.

TRIBUNAL INTERNACIONAL CONTRA O TRABALHO INFANTIL - **Segunda Sessão do Tribunal Internacional Contra o Trabalho Infantil**. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/download/8577/6376>. Acesso em: 22 de dez. 2011.

TRIBUNAL NACIONAL CONTRA O TRABALHO INFANTIL. **Tribunal Nacional Contra o Trabalho Infantil**: Sentença: Brasília, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/22617/20611>. Acesso em: 18 de nov. 2009.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. ÁBACOONN 2013. **Guia de estudos**. Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), 2013.

_____. **Relatório da Situação da Infância e da Adolescência Brasileiras** (2003). Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2010.

_____. **Unicef no Brasil**. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9489.htm. Acesso em: 22 de dez. 2012.

_____. Situação Mundial da Infância. **Mulheres e crianças**: o duplo dividendo da igualdade de gênero. Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), 2007.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História**: o mundo por um fio: do século XX ao XXI, v. 3. São Paulo: Saraiva, 2010.

VALLA, Victor Vincent **Controle social ou controle público?** Departamento de Endemias Samuel Pessoa, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em ftp://164.41.147.200/emffluor/politicas/Artigo_Valla_conselhos_e_movimentos_populares_ativos.pdf. Acesso em: 12 de out. 2012.

VERNANT, Jean-Pierre; NAQUET, Pierre-Vidal. **Trabalho e Escravidão na Grécia Antiga**. Campinas: Papirus, 1989.

VIANA, Márcio Túlio. **Trabalho escravo e “lista suja”**: um modo original de se remover uma mancha. Revista LTr: Legislação do Trabalho, São Paulo, v. 71, n. 8, p. 925-938, ago. 2007.

VIVARTA, Veet. Trabalho Infantil no Brasil. In. VIVART, V. **Crianças invisíveis**: o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração. São Paulo: Cortez, 2003 (Série: mídia e mobilização social, v. 6).

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1989.

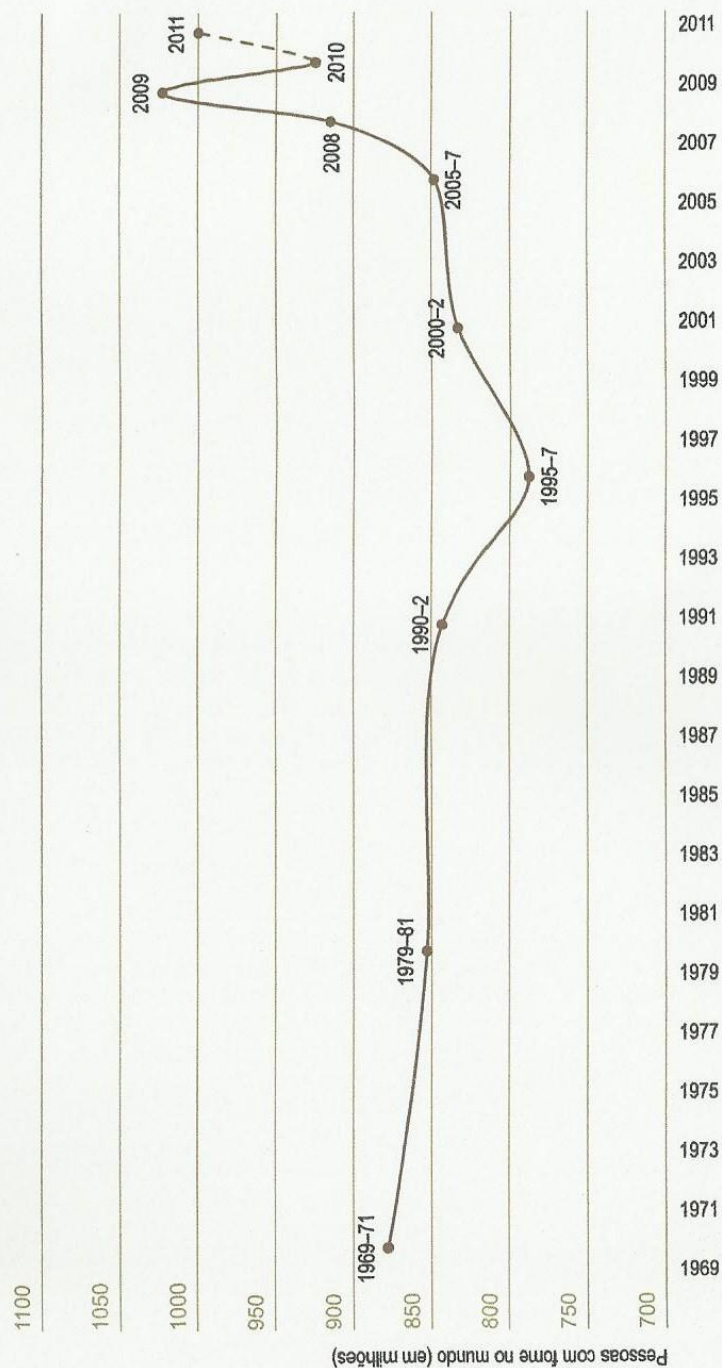
ANEXOS

Comparação simulada dos benefícios PETI E PBF segundo o número de crianças ou adolescentes em trabalho infantil

Número de Crianças/ ou Adolescentes em Trabalho Infantil	PETI		PBF	
	Zona Rural e Zona Urbana com menos de 250 mil hab.	Zona Urbanacom mais de 250 mil hab.	Renda per capita até R\$ 60,00*	Renda per capita entre R\$ 60,01 e R\$ 120,00
01	R\$ 25,00	R\$ 40,00	R\$ 65,00	R\$ 15,00
02	R\$ 50,00	R\$ 80,00	R\$ 80,00	R\$ 30,00
03	R\$ 75,00	R\$ 120,00	R\$ 95,00	R\$ 45,00
04	R\$ 100,00	R\$ 160,00	-	-

Fonte: Avaliação da integração do programa de erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ao programa bolsa-família. 2007

Número de pessoas com fome no mundo



Fontes: <http://www.fao.org/hunger> e Financial Times: <http://cache.ft.com/cms/s/0/68b31de6-392e-11e0-97ca-00144feabdc0,s01=2.html>